

ISSN 1819-7671 (Print)  
ISSN 2542-1948 (Online)

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Серия: Философия. Психология. Педагогика

2021

Том 21

Выпуск 2





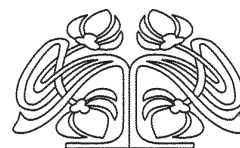
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия Философия. Психология. Педагогика, выпуск 2

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



Научный журнал  
2021 Том 21  
ISSN 1819-7671 (Print)  
ISSN 2542-1948 (Online)  
Издается с 2005 года

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научный отдел

#### Философия

- Ардашев Р. Г.** Феноменология рационального и иррационального мышления 120  
**Артамонов Д. С.** Время в цифровой истории 125  
**Баньковская Ю. Л.** Модусы взаимодействия сетевых структур в ситуации конфликта 130  
**Иванова Т. А.** Концепт андрогина сквозь призму философии жизни А. Шопенгауэра и Ф. Ницше 135  
**Кода Н. В.** Вопрос о нормативности в концепции истины как несокрытости у М. Хайдеггера 139  
**Крайнов А. Л.** Социально-философское осмысление бытия человека в условиях пандемии коронавируса 143  
**Мозжилин С. И.** Совесть и идеология 148  
**Орлов М. О.** Роль духовного просвещения в становлении русской религиозности: историко-философский анализ 153  
**Поздняков С. Н.** Орфико-пифагорейская традиция как канал религиозного влияния Египта на платоновское учение о бессмертии души 159  
**Суслова А. А.** Материнство как фактор осмысления жизни в реалиях общества потребления 164  
**Маслов Р. В., Позднева С. П., Фриауф В. А.** Онтологический анализ пограничных с метафизикой моделей научной концептуальности 169  
**Мочинская К. А.** Антиномия любви и страдания в религиозной философии С. Л. Франка 174

#### Психология

- Куликова Т. И.** Особенности психических состояний студентов в условиях режима самоизоляции накануне сессии 178  
**Куприянчук Е. В.** Личностные особенности созависимых родителей аддиктивных подростков 184  
**Михайлина М. Ю., Михайлин В. Ю.** Эволюция представлений о психологической безопасности образовательной среды в советском «школьном кино» 190  
**Носс И. Н., Кабанова Т. Н.** Индивидуально-типологические особенности руководителей региональных медицинских учреждений санаторно-курортного профиля 195  
**Пашкова Я. А.** Структура групповой субъектности семьи 201

#### Педагогика

- Косарева С. А.** Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов в учебном проекте посредством разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории 207  
**Кузьмина С. В.** Формирование патриотизма у подрастающего поколения в современной школьной среде 212  
**Орехова Ю. М.** Применение технологии интерактивного обучения на разных этапах практического занятия по иностранному языку в вузе 217  
**Трегубов В. Н.** Использование технологий искусственного интеллекта для дистанционного обучения 222  
**Уманец С. Ф.** Развитие познавательных способностей студентов в условиях метаобразовательного пространства вуза 228  
**Хадиуллина Р. Р., Закиева Р. Р.** Организационно-педагогические условия реализации образовательного процесса для слабовидящих студентов в условиях сложной санитарно-эпидемиологической обстановки 233

Журнал «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.  
Запись о регистрации СМИ ПИ № ФС77-76648 от 26 августа 2019 г.

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (специальности: 09.00.01; 09.00.03; 09.00.05; 09.00.07; 09.00.08; 09.00.11; 09.00.13; 09.00.14; 13.00.01; 13.00.02; 13.00.05; 13.00.08; 19.00.01; 19.00.04; 19.00.05; 19.00.07)

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

**Директор издательства**  
Бучко Ирина Юрьевна

**Редактор**  
Батищева Татьяна Федоровна

**Художник**  
Соколов Дмитрий Валерьевич

**Редактор-стилист**  
Кочкаева Инна Анатольевна

**Верстка**  
Ковалева Наталья Владимировна

**Технический редактор**  
Каргин Игорь Анатольевич

**Корректор**  
Батищева Татьяна Федоровна

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

Подписано в печать 24.06.2021  
Подписано в свет 30.06.2021  
Формат 60×84 1/8.  
Усл. печ. л. 14,18 (15,25).  
Тираж 500 экз. Заказ 67-Т.  
Цена свободная

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

© Саратовский университет, 2021



## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

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

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

Последовательность предоставления материала:

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

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

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

- направление от организации;
- текст статьи.

Требования к аннотации и списку литературы:

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

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: [https://old.sgu.ru/massmedia/izvestia\\_ppp/additional/33115](https://old.sgu.ru/massmedia/izvestia_ppp/additional/33115)

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

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

## CONTENTS

### Scientific Part

#### Philosophy

- Ardashev R. G.** The phenomenology of rational and irrational thinking 120
- Artamonov D. S.** Time in digital history 125
- Bankovskaya Yu. L.** Modes of the interaction between network structures in a conflict situation 130
- Ivanova T. A.** The concept of the androgyne through the prism of the philosophy of life of A. Schopenhauer and F. Nietzsche 135
- Koda N. V.** The question of normativity in the concept of truth as unconcealedness by M. Heidegger 139
- Kraynov A. L.** Social and philosophical understanding of a human existence in the context of the coronavirus pandemic 143
- Mozzhilin S. I.** Conscience and ideology 148
- Orlov M. O.** The role of spiritual enlightenment in the formation of Russian religiosity: A historical and philosophical analysis 153
- Pozdnyakov S. N.** Orphic-Pythagorean tradition as a channel of the religious influence of Egypt on Plato's doctrine of the immortality of the soul 159
- Suslova A. A.** Motherhood as a factor of the comprehension of life in the realities of a consumer society 164
- Maslov R. V., Pozdneva S. P., Friauf V. A.** Ontological analysis of the models of scientific conceptuality bordering on metaphysics 169
- Mochinskaya K. A.** Antinomy of love and suffering in the religious philosophy by S. L. Frank 174

#### Psychology

- Kulikova T. I.** Features of mental states of students in conditions of self-isolation on the eve of the session 178
- Kupriyanchuk E. V.** Personal characteristics of codependent parents of addictive adolescents 184
- Mikhailina M. Yu., Mikhailin V. Yu.** Evolution of educational milieu psychological safety conceptualizing in Soviet "school film" 190
- Noss I. N., Kabanova T. N.** Individual and typological features of heads of regional medical institutions of the sanatorium and resort profile 195
- Pashkova Ya. A.** Structure of group subjectivity of the family 201

#### Pedagogy

- Kosareva S. A.** Pedagogical support of increasing the level of self-organisation in students within a project by means of developing and implementing an individual educational trajectory 207
- Kuzmina S. V.** Formation of patriotism among the younger generation in the modern school environment 212
- Orekhova Yu. M.** Use of interactive teaching technology at different stages of a university foreign language class 217
- Tregubov V. N.** The use of artificial intelligence techniques for distance learning 222
- Umanets S. F.** Development of students' cognitive abilities in the conditions of the university meta-educational space 228
- Khadiullina R. R., Zakieva R. R.** Organizational and pedagogical conditions for the implementation of the educational process for visually impaired students in a complex sanitary and epidemiological situation 233



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

**Главный редактор**

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

**Заместитель главного редактора**

Листвина Евгения Викторовна, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)

**Ответственный секретарь**

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

**Члены редакционной коллегии:**

Аксеновская Людмила Николаевна, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Демидов Александр Иванович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Балакирева Екатерина Игоревна, кандидат пед. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Боско Джеймс, Ed.D., профессор (Мичиган, США)  
Варламов Дмитрий Иванович, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Гобозов Иван Аршакович, доктор филос. наук, профессор (Москва, Россия)  
Гриценко Валентина Васильевна, доктор психол. наук, профессор (Москва, Россия)  
Железовская Галина Ивановна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Жуковский Владимир Петрович, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Кальной Игорь Иванович, доктор филос. наук, профессор (Симферополь, Россия)  
Мартынович Сергей Федорович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Орлов Михаил Олегович, доктор филос. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Рахимбаева Инга Эрленовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Рязанов Александр Владимирович, доктор филос. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Стеклова Ирина Владимировна, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)  
Стризое Александр Леонидович, доктор филос. наук, профессор (Волгоград, Россия)  
Филимонова Ольга Федоровна, доктор филос. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Фролова Светлана Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)  
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)  
Чумаков Александр Николаевич, доктор филос. наук, профессор (Москва, Россия)  
Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

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

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

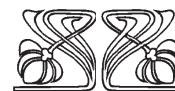
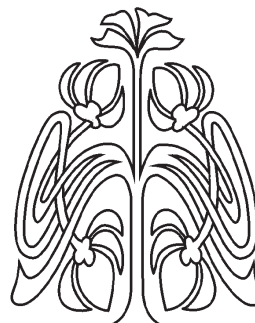
**Deputy Editor-in-Chief** – Evgeniya V. Listvina (Saratov, Russia)

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

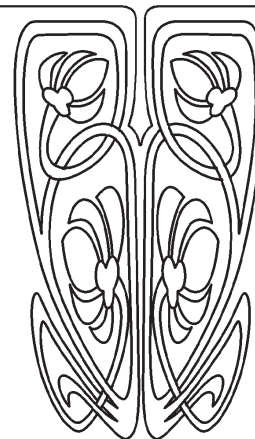
**Members of the Editorial Board:**

Liudmila N. Aksenovskaya (Saratov, Russia)  
Ekaterina A. Aleksandrova (Saratov, Russia)  
Alexander I. Demidov (Saratov, Russia)  
Ekaterina I. Balakireva (Saratov, Russia)  
James Bosco G. (Michigan, USA)  
Dmitry I. Varlamov (Saratov, Russia)  
Ivan A. Gobozov (Moscow, Russia)  
Valentina V. Gritsenko (Moscow, Russia)  
Galina I. Zhelezovskaya (Saratov, Russia)  
Vladimir P. Zhukovsky (Saratov, Russia)  
Igor I. Kalnoy (Simferopol, Russia)  
Sergei F. Martynovich (Saratov, Russia)

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



**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**







## ФИЛОСОФИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 120–124  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 120–124*

Научная статья  
УДК 159.9.01  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-120-124>

### Феноменология рационального и иррационального мышления

Р. Г. Ардашев

Академия управления МВД России, 125993, г. Москва, ул. Зои и Александра Космодемьянских, д. 8

Ардашев Роман Георгиевич, кандидат юридических наук, старший преподаватель-методист отдела организации учебного процесса управления учебно-методической работы, [ardashev.rg@bk.ru](mailto:ardashev.rg@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2286-8711>

**Аннотация.** В статье рассматривается феноменологическая структура разных типов мышления: рационального, инструментального, иррационального, магического, эстетического, этического. Выявляются модальности сознания, определяющие развитие того или иного образа мышления, а также условия и формы их раскрытия в разных социальных и культурных условиях общественного воспроизводства. Рассматриваются знаковость и направленность развития феноменологии иррационального мышления в условиях современных социально-политических реалий России. Впервые представлена феноменологическая канва анализа мышления и сознания современников, которая рассмотрена через призму происходящих социально-политических и медийных событий, позволяющих судить о правомерности использования данной методики и методологии в изучении разнообразных типов сознания и мышления современников. Доказывается необходимость использования следующей схемы анализа: переход от мысли к действию; сами стратегии социального действия; акторы (лидеры, эксперты, профессионалы); институты (традиционные, интегрирующие, поддерживающие данную модельность); триггеры выбора модальности или перехода от одной к другой модальности. Констатируется, что индивиды могут включаться в модальности через различные стратегии: пассивного восприятия и дистанцирования (ухода), конструирования (созидания) и участия (поддержки либо критики).

**Ключевые слова:** мышление, сознание, иррациональность, рациональность, магическое мышление, эстетическое мышление, этическое мышление, инструментальное мышление, феноменология

**Для цитирования:** Ардашев Р. Г. Феноменология рационального и иррационального мышления // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 120–124. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-120-124>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-120-124>

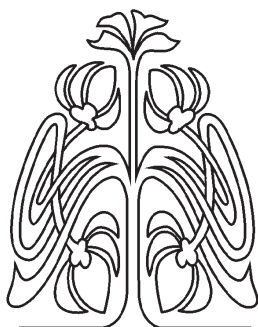
#### The phenomenology of rational and irrational thinking

R. G. Ardashev

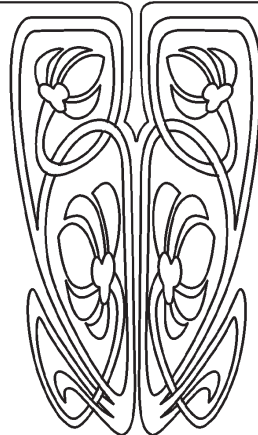
Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 8 Zoe and Alexandra Kosmodemyanskikh St., Moscow 125171, Russia

Roman G. Ardashev, [ardashev.rg@bk.ru](mailto:ardashev.rg@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2286-8711>

© Ардашев Р. Г., 2021



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





**Abstract.** This article examines the phenomenological structure of various types of thinking: rational, instrumental, irrational, magical, aesthetic, and ethical. The modalities of consciousness that determine the development of a particular way of thinking, as well as the conditions and forms of their disclosure in different social and cultural conditions of social reproduction are revealed. The author shows the significance and direction of development of the phenomenology of irrational thinking in the context of modern socio-political realities of Russia. For the first time, the article presents the phenomenological outline of the analysis of thinking and consciousness of contemporaries. The presented typology is considered through the prism of examples of socio-political and media events of our time, which make it possible to judge the legitimacy of using this technique and methodology in the study of various types of consciousness and thinking of contemporaries. The necessity of using the following analysis scheme is proved: transition from thought to action; the strategies of social action themselves; actors (leaders, experts, professionals), institutions (traditional, integrating, supporting this model); triggers of modality selection or transition from one to another modality. It is shown that individuals can be included in modalities through various strategies: passive perception and distance (withdrawal), construction (creation) and participation (support or criticism).

**Keywords:** thinking, consciousness, irrationality, rationality, magical thinking, aesthetic thinking, ethical thinking, instrumental thinking, phenomenology

**For citation:** Ardashev R. G. The phenomenology of rational and irrational thinking. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 120–124 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-120-124>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Основные определения мышления, существующие в философии и психологии, достаточно монистичны (опираются на рациональные доводы и аргументы). В этом контексте мышление и логика выступают синонимами, что облегчает описание как индивидуальных, так и коллективных феноменов общественной жизни.

Однако психическая реальность индивидов, да и целых сообществ не всегда наполнена рациональными поступками и образами мысли, зачастую она руководствуется иррациональными стратегиями объяснения реальности и далеко не рациональных действий в этих условиях. Психологи доказали, что существуют разные когнитивные стили, определяющие тип мышления (например, эмоциональный интеллект, творческий процесс, магическое мышление, или мифическое сознание, и т.д.). Эти сферы далеки от каузальной логики, они опираются на интуицию и пралогические формы мышления. Принципы классической логики нарушают исследования математиков и физиков, доказывающих наличие иных законов существования мира.

Практика показывает, что не только классические способы восприятия реальности, но и так называемые альтернативные стратегии мышления, обладающие иными законами и закономерностями, принципами и положениями, через рациональную логику могут ее создавать и воспроизводить.

Мы понимаем мышление как способ получения, обработки и трансформации информации о социальной реальности, позволяющее судить о последней, адаптироваться в ней и передавать ее смыслы и значения окружению и потомкам. Мышление характеризуется определенной модальностью, обладающей универсальным коммуникативным потенциалом, способным воспроизводить связи в социальном и индиви-

дуальном пространстве [1]. В разных ситуациях могут срабатывать разные виды модальностей, запускающих эмоциональные, когнитивные и поведенческие реакции.

Разные логики мышления позволяют воспроизводить разные социальные реальности.

Рациональное осмысление социальной реальности объектно ориентировано, опирается на факты, аргументы и доводы. Последние обладают устойчивыми свойствами и чертами, позволяющими допустить существование самого предмета и процессов с ним связанных. Связь в рамках рационального мышления обосновывается через инструменты формальной логики (тождество и различие, часть и целое и т.д.). Достоверность существования предмета или факта подтверждается эмпирическими или логическими данными. Недоказуемое в рациональном осмыслении исключается. Доказательство осуществляется путем присвоения статуса истинного или ложного. Именно истинность выступает параметром и критерием рационального мышления [2]. Рациональное осмысление применительно к трансформации социальной реальности происходит через существование ценностей или других догм и норм сообществ.

Одной из разновидностей рационального мышления выступает инструментальное мышление (практическое, утилитарное, рациональное обыденное поведение людей). Фокусом изучения инструментального мышления служат отдельные предметы или явления, их схемы взаимосвязи и взаимодействия. Важен не факт существования предмета, явления, вещи, а возможность их использования. Отсюда основные свойства этого типа мышления – интеллигибельность (понятность для выполнения в конкретной ситуации) и конкретность (применение не вообще, а конкретно здесь и сейчас) [3]. Формой под-



тверждения верности умозаключения выступает его применимость на практике (верно то, что сделано). Инструментальное мышление носит прецедентный характер. То, что не может быть воплощено, применено, отсекается, считается не важным. В анализе социальных практик этот подход используется в рамках политического реализма (применяются только те решения, которые приносят реальную пользу обществу здесь и сейчас) или политического прагматизма, зачастую обсуждающегося в медийном пространстве.

Магическое осмысление социальной реальности изучают через разнообразные термины: магическое сознание и мышление, мифологическое сознание, или картина мира, религиозное сознание, прагматическое мышление, символическое, или образное, мышление и т.д. Магическое мышление и сознание актуально для понимания не только традиционных, но и современных обществ. Данное мышление оперирует такими понятиями, как символ, артефакт, предмет силы, чудо и пр. В рамках такого мышления нет четкого деления реальности и фантазии, сна и бодрствования, причин и следствий. Также оно предполагает наличие множества миров или реальностей, которые существуют одновременно. Символы, артефакты, предметы силы являются атрибутами других реальностей, поэтому в нашей реальности они обладают особой силой, способной творить чудеса. Магическое мышление, ориентированное субъект-объектно, использует методы и суждения, обращенные на подобие и аналогию, при этом применяется достаточно высокий уровень абстрагирования. Этот образ мышления и сознания зачастую включается при взаимодействии фанатов с кумирами шоу-бизнеса или политическими лидерами, где активизируются «уникальные способности», «историческая миссия», «харизматичность» или что-то другое. Возникновение конспирологических теорий может быть свидетельством формирования полярного восприятия мира – тайного и явного, который определяет развитие нашей социальной реальности.

Эстетическая модальность мышления, применяемая в изучении социальной реальности, используется в рамках культурологии, искусствоведения, социальной антропологии и других наук. Для этой модальности употребляются и другие термины, ее объясняющие: игровое мышление, образное мышление, художественный вкус и пр. Предметом мыслительной деятельности выступают образы и прообразы, трансформирующие, прежде всего, внутреннюю психологическую реальность индивида, а затем и социальную реальность тех групп, к которым они принадлежат.

Как социокультурная реальность в целом, так и локальные внешние объекты, явления и процессы, могут создавать прообразы, которые будут изменять внутренние условия формирования образов отдельных людей [4]. Иными словами, эстетическое мышление объект-субъектно, оно обладает стимульностью (от чего будет отталкиваться образ) и оценочностью (красивый / уродливый, продуманный / поверхностный, атмосферный / пустой). Этот тип мышления руководствуется законами гармонии или диссонанса, сочетаемости и соразмерности или разобщенности и разорванности. Он применяется для исследования клипового мышления или явлений моды, юмора, искусства, а также в медийном пространстве.

Этическая модальность мышления как система морально-нравственного осмысления реальности рассматривается прежде всего этикой и философией, а также в рамках культурологии, антропологии, этнологии, педагогики и других наук. Этическое мышление опирается на установки и намерения людей, (не)отражающиеся в их поведении. Эта модальность ориентирована на взаимодействие людей и носит субъект-субъектный характер. Зачастую анализируется акт выбора (поведенческий, когда он осуществлен, или ментальный, когда о нем размышляют, опираясь на свои установки и представления). Результатом эстетического мышления является не только оценочный акт, но и предписывающие нормы поведения (как надо себя вести). Более того, результатом этого типа мышления выступают только ценностные оппозиции: добро (зло), благо (вред), хорошо (плохо). Данное суждение может быть распространено на всю группу, нацию или людей. В анализе социальных практик указанный тип мышления применяется в случаях выделения «свой – чужой», социально-политического или экономического конфликта.

Рассмотренные рациональные и иррациональные модальности мышления не только остаются теоретической схемой анализа, но и влияют на практике на реальное поведение индивидов. Представляет интерес взаимосвязь сформировавшегося паттерна мышления и реального поведения в конкретной ситуации в условиях социальной реальности, которую могут осуществлять представители разных социальных групп [5]. Спонтанно возникающие формы поведения могут укреплять (подтверждая) или разрушать (опровергая) сложившиеся модальности мышления.

Для анализа рационального и иррационального типов мышления, доминирующих в современной социальной реальности, используется



следующая схема анализа: переход от мысли к действию; сами стратегии социального действия; акторы (лидеры, эксперты, профессионалы), институты (традиционные, интегрирующие, поддерживающие данную модельность); триггеры выбора модальности или перехода от одной к другой модальности.

Форма анализа социальных практик должна включать в себя: план осуществления действия, понимание того, кого надо привлечь для убедительности, на какие ценности и институты опираться, апробацию слоганов, программ или речи тех, кто будет реализовывать данную схему. Триггером модальности должна выступать целевая аудитория. Данная модель, как правило, используется при отборе кандидатов в депутаты, их программ, когда разрабатываются тексты, лозунги, логотипы, стратегии взаимодействия с разными группами избирателей и т.д.

Инструментальное мышление проявляется через эксперимент (в бытовом понимании эксперимент как пробное действие). Стечение обстоятельств приводит к тому или иному эксперименту (пробе реализации политических или социокультурных решений, которые могут изменить ситуацию) [6].

Для магического мышления первоначальным шагом является контакт с высшими (или иными) силами, который определяет дальнейшие действия (вне зависимости от того, был ли он случайным или целенаправленным (результат ритуала). Примером может служить процесс сакрализации прихода лидера к власти, получение им «посланий небес», «знака судьбы» и т.д.

Эстетическая модальность опирается на вдохновение (творческий экстаз, инсайт и т.д.). Эстетика революционных трансформаций предшествует самим революциям задолго до их фактического осуществления. Эстетическое мышление готовит массы к новым символам и образам, что создает новую реальность.

Этическая модальность начинает воплощаться в деятельность через осознание, принятие и, наконец, реализацию в реальных поведенческих поступках своего (морального) долга. Долженствование выступает в данном типе мышления основным условием запуска и критерием оценивания его реализации [7].

Активизация модальности осуществляется через различные стратегии: пассивного восприятия и дистанцирования (ухода), конструирования (созидания) и участия (поддержки либо критики).

В рациональном типе мышления пассивное восприятие может реализовываться через (не) восприятие объяснения необходимости тех или иных действий, например, необходимости со-

циально-экономических изменений в стране. В связи с этим будут приводиться доводы и аргументы, подтверждающие необходимость реализации данных мер. Возможна их критика через дистанцирование или участие (готовность включиться в рабочие группы по просвещению или агитации за определенные меры, программы решения).

Инструментальная модальность связана с инструментальным восприятием общественных событий, имеющих рациональный, прагматический ориентир (от коррупции до борьбы с преступностью, от увеличения налогов до изменения пенсионного возраста). Инструментальная модальность опирается на существующие в обществе практики и нормы функционирования, она позволяет применить их как объяснительную схему поведения власти, общественности, индивида. Срабатывают частные решения, имеющие индивидуальный контекст, способные получить вторичную социализацию в рамках принятых норм и сложившихся отношений.

Магический тип мышления предполагает особую сопричастность (с лидером, народом, государством). Средствами такой сопричастности служат ритуалы, артефакты, заклинания. В пассивном случае – это гадание, направленное на узнавание мнения, оценки, пожеланий высших сил. В качестве примеров можно привести обращения к общественности через СМИ, к мнению экспертов и пр., обсуждение вопросов конспирологии в политической или экономической жизни страны. Созидательная магическая деятельность направлена на реализацию воли высших сил в ритуальных социальных действиях (празднование Масленицы или Нового года), которые меняют мышление и поведение людей, выступая консолидирующим началом [8].

Эстетическое мышление может воплощаться в качестве фанатства в отношении кумиров шоу-бизнеса или политических лидеров (поддержка и популяризация, обожествление, а порой и преследование своих кумиров). Например, политическая сатира или политический юмор позволяют анализировать социально-политические изменения в зависимости от того, кто из политических лидеров или общественных деятелей и под каким углом вызывает повод для смеха. Стратегия поведения в данном контексте мышления может трактоваться как патриотический долг или же через призму долженствования может быть описан моральный или религиозный долг.

Этическая модальность дает возможность выделять *своих* и *чужих* и обозначить позицию индивида «с кем ты». В рамках ее всегда реализуются выбор и зачастую оценочное суждение о





том, кто лучше, а кто хуже, что истинно, а что ложно. Этическую модальность, как правило, применяют в общественных дебатах при анализе поведения того или иного публичного человека, заставляя слушателей сделать выбор – на чьей они стороне. Она может иметь широкую медийную освещенность и обсуждаемость.

Таким образом, феноменология взаимодействия рационального и иррационального мышления позволяет выявить закономерности и формы развития, объясняющие социализацию и адаптацию индивидов в разных социально-культурных и экономико-политических изменениях общественного воспроизводства российского общества. Выбираемый тип мышления связан с образами сознания наших современников, наиболее точно помогающих понимать и интерпретировать социальную реальность.

### Список литературы

1. Ардашев Р. Г. Иррациональность общественного сознания // Гуманитарный вектор. 2020. Т. 15, № 2. С. 76–84.
2. Ардашев Р. Г. Теории заговора в общественном мнении россиян // Миссия конфессий. 2020. Т. 9, № 1 (42). С. 145–154.
3. Кармадонов О. А. Социология символа. М. : Академия, 2004. 347 с.
4. Кармадонов О. А., Кобжицкий В. В. Трансформация и адаптация : стратегии выживания в кризисном социуме. Иркутск : Издательство Иркутского государственного университета, 2009. 175 с.
5. Корнилов Ю. К. Психология практического мышления. Ярославль : ДИА-пресс, 2000. 205 с.
6. Ярослав Ю. С. Феноменология иррационального в политическом мышлении и разнообразии логик политического действия // Научный ежегодник Института

философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2015. Т. 15, вып. 4. С. 67–106.

7. Yudkowsky E. Rationality : From AI to Zombies. Berkeley : MIRI, 2015. 1775 p.
8. Zhang L., Sternberg R. J., Rayner S. / Eds. Handbook of Intellectual Styles. Preferences in Cognition, Learning, and Thinking. New York : Springer, 2012. 430 p.

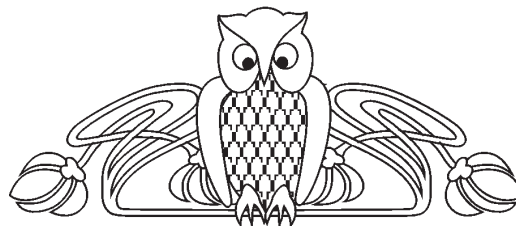
### References

1. Ardashev R. G. Irrationality of public consciousness. *Gumanitarnyy vector* [Humanitarian Vector], 2020, vol. 15, no. 2, pp. 76–84 (in Russian).
2. Ardashev R. G. Conspiracy theories in the public opinion of Russians. *Missiya konfessiy* [Mission of Confessions], 2020, vol. 9, no. 1 (42), pp. 145–154 (in Russian).
3. Karmadonov O. A. *Sotsiologiya simvola* [Sociology of the Symbol]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 347 p. (in Russian).
4. Karmadonov O. A., Kobzhitsky V. V. *Transformatsiya i adaptatsiya: strategii vyzhivaniya v krizisnom sotsiume* [Transformation and Adaptation: Strategies for Survival in a Crisis Society]. Irkutsk, Izdatel'stvo Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta, 2009. 175 p. (in Russian).
5. Kornilov Yu. K. *Psikhologiya prakticheskogo myshleniya* [Psychology of Practical Thinking]. Jaroslavl', DIA-press Publ., 2000, 205 p. (in Russian).
6. Jaroslav Yu. S. The phenomenology of the irrational in political thinking and the diversity of the logics of political action. *Nauchnyy ezhegodnik Instituta filosofii i prava Uralskogo otdeleniya Rossiyskoy akademii nauk* [Scientific Yearbook of the Institute of Philosophy and Law of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences], 2015, vol. 15, iss. 4, pp. 67–106 (in Russian).
7. Yudkowsky E. *Rationality: From AI to Zombies*. Berkeley, MIRI, 2015. 1775 p.
8. Zhang L., Sternberg R. J., Rayner S., eds. *Handbook of Intellectual Styles. Preferences in Cognition, Learning, and Thinking*. New York, Springer, 2012. 430 p.

Поступила в редакцию 28.09.2020, после рецензирования 04.10.2020, принята к публикации 15.03.2021  
Received 28.09.2020, revised 04.10.2020, accepted 15.03.2021



Научная статья  
УДК 115.930.85  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-125-129>



## Время в цифровой истории

Д. С. Артамонов

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Артамонов Денис Сергеевич, кандидат исторических наук, докторант кафедры теоретической и социальной философии, [artamonovds@mail.ru](mailto:artamonovds@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8689-1948>

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема репрезентации образа времени в цифровой истории. Под цифровой историей понимается научное направление, которое в рамках эпистемических арен, объединяющих ученых-гуманитариев, интернет-пользователей, цифровые технологии и медиа, изучает историю цифрового общества, т. е. влияние на историю человека и человеческого общества информационно-компьютерных технологий, а также историю их создания и применения. Категория времени в цифровой истории имеет социальное значение, так как историческое знание в цифровую эпоху представляет собой коллективное творчество, основанное на применении технологий. Представления о времени в цифровой истории можно рассматривать в рамках концепции социального времени, имея в виду, что последовательность событий, насыщающих определенные отрезки времени, может быть как реальной, так и виртуальной. Виртуализация истории предоставляет индивиду возможность «погружения» в прошлое и создает иллюзию управления временем. Время в цифровой истории может быть ускоренным, «эксплозивным» либо, наоборот, замедленным, что подчинено интересам пользователей, создающих или потребляющих историческую информацию. Управление временем позволяет более эффективно рассматривать и репрезентовать исторические процессы и ведет к принятию концепции о возможности перемещения в нем. Идея путешествий в прошлое и будущее стала частью исторической культуры цифрового общества. Будущее представляется как конец истории, апокалипсис, что объясняет повышенный интерес индивидов к прошлому, которое в цифровой истории носит характер известной, а следовательно, безопасной реальности.

**Ключевые слова:** время, цифровая история, эпистемическая арена, медиапамять, социальное время, перемещение во времени, управление временем, образ времени

**Благодарности:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект «Мифологизация времени в современной медийной среде: риски трансформации, стратегии конструирования, дискурсивные практики» № 20-011-00297).

**Для цитирования:** Артамонов Д. С. Время в цифровой истории // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 125–129. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-125-129>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-125-129>

### Time in digital history

D. S. Artamonov

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Denis S. Artamonov, [artamonovds@mail.ru](mailto:artamonovds@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8689-1948>

**Abstract.** The article is devoted to the problem of representation of the image of time in digital history. The author understands digital history as a scientific direction that studies the history of digital society, as well as the history of the creation and application of information and computer technologies, their impact on the history of a man and a human society within the framework of epistemic arenas. Epistemic arenas bring together human scientists, the masses of Internet users, digital technologies and media. The category of time in digital history has a social significance, since historical knowledge in the digital age is a collective creativity based on the application of technology. The author considers the concepts of time in digital history within the framework of the concept of social time, bearing in mind that the sequence of events that saturate certain periods of time can be both real and virtual. The virtualization of history provides the individual with the opportunity to “dive” into the past and creates the illusion of time management. Time in digital history can be accelerated, «explosive», or, conversely, slowed down, which is subordinate to the interests of users who create or consume historical information. Time management allows for more effective consideration and representation of historical processes and leads to the



adoption of the concept of movement in it. The idea of travelling to the past and future has become a part of the historical culture of the digital society. The future is presented as the end of history, the apocalypse, which explains the increased interest of society in the past, which in digital history has the character of a known, and therefore safe, reality.

**Keywords:** time, digital history, epistemic arena, media memory, social time, time travel, time management, time image

**Acknowledgements:** This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project "Time mythologization in the modern media environment: the risks of transformation, construction strategies, discursive practices" No. 20-011-00297).

**For citation:** Artamonov D. S. Time in digital history. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 125–129 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-125-129>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Время в исторических исследованиях занимает важное место, так как изучение прошлого немислимо без обращения к этой категории. Историческая наука рассматривает время и как самостоятельный объект исследования, и как инструмент анализа, позволяющий упорядочить изучаемые события. Реконструируя прошлое, историки используют некие темпоральные образы, носящие инструментальный характер. Условно можно выделить два образа времени: метрическое, которое используется для синхронизации исторических событий, определения порядка их следования и измерения продолжительности, и время как условие возможности изменения, развития, имеющее качественные характеристики и связанное с восприятием человека. В цифровую эпоху представления о времени меняются, как и сама историческая наука, превратившаяся в цифровую историю.

Сегодня в научной литературе принято рассматривать цифровую историю (Digital history) как составную часть цифровых гуманитарных наук, связанную с оцифровкой исторических источников, изучением применения цифровых инструментов и медиа в практике исторических исследований и анализом особенностей презентации и визуализации знаний о прошлом при помощи цифровых технологий. Однако сейчас цифровая история все больше мыслится как междисциплинарное научное направление, изучающее процессы производства и распространения исторического знания в цифровом обществе. В рамках этого направления происходит деконструкция представлений об объективности исторического познания и разрушается взгляд на историческую науку как иерархическую академическую систему. Цифровая история видится организованной по принципу горизонтальных «слабых связей» между сообществом профессиональных историков и любителями истории, объединенными при помощи краудсорсинговых технологий [1, с. 37]. Клиометрия, квантитативная история, историческая информатика, наука об исторической информации были этапами становления цифровой истории, основоположником которой можно назвать Р. Розенцвейга,

открывшего в 1994 г. в университете Дж. Мейсона Центр истории и новых медиа. А сам термин «Digital history» появился в 1997 г. благодаря американским исследователям Э. Айерсу и У. Томасу, основавшим при университете Вирджинии Центр цифровой истории.

Появление цифровой истории можно назвать следствием развития разработанной М. Таллером концепции источник-ориентированной системы управления базами данных. Эта система предполагала оперирование изображением источника, подвергшимся цифровой обработке, его формализацией, интерпретацией, а также внеисточниковым знанием. Она представляла собой не просто электронную публикацию текста исторического источника, а подготовку его к компьютерной обработке с целью использования читателем-не человеком. Следует отметить, что в этом же русле происходило развитие всех гуманитарных наук, что привело к появлению цифровой гуманитаристики (Digital Humanities), которую можно рассматривать как ответ на «цифровой поворот», ставший трендом современной культуры. Цифровая революция видоизменила традиционные формы создания и распространения знаний и поставила под вопрос их существование. В манифесте Digital Humanities еще в 2009 г. было указано, что профессиональный ученый более не является «единственным производителем, слугой и распространителем гуманитарного знания» [2]. Знание вырабатывается в рамках эпистемических арен, акторами которых выступают профессиональные ученые, интернет-пользователи, применяющие технологии краудсорсинга, и нечеловеки (цифровые технологии и цифровые медиа). Аналогом «эпистемических арен» являются «риторические арены» – специфическое медиа-пространство, сформированное на пересечении различных коммуникационных каналов, в котором заинтересованные стороны предоставляют и получают информацию [3, р. 237–246].

Наличие эпистемических арен оказывает существенное влияние на выработку исторического знания в цифровой истории. Изобретение технологий коллективного участия в онлайн-про-





ектах исторической тематики позволило открыть новые возможности для производства и распространения исторических знаний. По мнению С. Нуарэ, «цифровая история – это не только метод, и разумеется, это не более чем специфическое историческое поле: она сама по себе участвует в истории и призвана размышлять о каналах передачи исторических дискурсов за пределами книги» [4]. Текст в эпоху цифровых медиа перестал быть единственной формой репрезентации исторического знания, профессиональные историки и пользователи сети Интернет транслируют свое представление о прошлом через социальные медиа, компьютерные игры, фанфики, интернет-мемы, статьи в «Википедии», видео на YouTube и т.п., используя доступное программное обеспечение и цифровые технологии для виртуальной реконструкции истории.

Таким образом, цифровая история – это научное направление, изучающее историю становления и развития цифрового общества при помощи медиатехнологий, которые выступают в роли не только методов исследования, но и объектов изучения. Сейчас уже очевидно, что вся предшествующая история человеческого общества вела к созданию цифрового мира, в котором равноценными акторами являются отдельные личности, массы индивидов и цифровые технологии. Они создают цифровую историю, меняющую жизненный мир человека, его представление о самом себе, пространстве и времени, а также способы познания. Цифровая история должна ответить на ряд фундаментальных вопросов, связанных с пониманием прошлого, настоящего и будущего нашего мира, и категория времени, как и для традиционной исторической науки, является для нее ключевой.

В цифровой истории время можно рассматривать как социальную категорию, что сближает ее с концепцией социального времени П. А. Сорокина и Р. К. Мертона. По их мнению, «социальное время отражает изменения, движение социальных феноменов в терминах других социальных феноменов, принятых за референтные точки» [5, с. 114]. Календарное дробление времени имеет для индивида лишь инструментальное значение и ничего не говорит о его течении для сознания. «Референтные точки» представляют собой временные периоды, которые ассоциируются со значимыми «яркими» событиями, поэтому природу социального времени определяют их последовательность и насыщенность ими определенных отрезков времени. Таким образом, одномерное астрономическое время заменяется многомерным социальным. В цифровой истории эти события могут быть как реальными, так и

виртуальными, что не делает их менее существенными, а, скорее, наоборот, виртуализация событий усиливает их яркость и запоминаемость для большого количества индивидов, а значит они становятся более значимыми.

Виртуализация бытия отключает привычные правила, определяющие физическую реальность, что позволяет по-иному воспринимать прошлое и настоящее [6, с. 58–59]. Упрощение технологий создания и модификации виртуальной реальности позволяет любому индивиду конструировать собственные воображаемые исторические миры, которые для него могут быть более правдоподобными, чем повседневная реальность. Погружение в виртуальное прошлое или будущее позволяет «ощутить» пространство и время, так как создает иллюзию возможности творить события и менять собственную судьбу, что предполагает активное присутствие индивида в построенном им мире.

Время в виртуальных мирах протекает по тем же правилам, что и в физическом мире. Однако когда конструируются виртуальные модели исторических или биологических процессов, а также исторических событий, например, сражений, военных походов, время может быть ускорено в целях имитации физической реальности, в которой события не могут происходить мгновенно. Замедление времени также имеет место в виртуальной реальности, когда процессы протекают дольше, чем в физическом мире, для того чтобы иметь возможность более тщательного их изучения либо детальной репрезентации. Примером подобных использований времени могут служить компьютерные игры, в которых создаются исторические миры. Время виртуального мира используется для того, чтобы помочь пользователю сориентироваться в игровой ситуации и смоделировать значимые для него игровые процессы [7, с. 79]. В компьютерных играх ярко выражена возможность управления временем, характерная для виртуальных пространств [8, с. 172–173]. Сохранение этапов игры, возможность ее прервать и восстановить с любого игрового отрезка, способность перевоссоздать ход игры или даже ее саму приводит к тому, что пользователь имеет дело с лабиринтом времени с многочисленными вариантами прошлого.

Идея управления временем в цифровой истории тесным образом связана с представлением о возможности перемещения в прошлое или будущее. В цифровом мире это уже не является абсолютной фантастикой, так как перемещение во времени получило научное обоснование. Существующие теории, объясняющие путешествия во времени, становятся основой для огромного количества произведений исторической тема-



тики, формирующих представления о прошлом в цифровой истории. Альтернативная история, стимпанк, дизельпанк, попаданчество, хроно-фантастика – жанры фантастической литературы, которые подразумевают перемещения людей в прошлое, целенаправленное воздействие на него с целью изменения настоящего либо существование параллельных исторических миров, являются частью метанарратива цифровой истории.

Философия истории в цифровую эпоху, создающая общее представление о характере глобальных исторических процессов, не опирается на отдельные тексты или труды определенных ученых, мыслителей. Формационный, цивилизационный, пассионарный, синергетический подходы и любые другие макроисторические теории исчерпали себя и не дают должного объяснения истории, однако они остаются частью массового исторического сознания, формируя через систему гиперссылок и социальные сети исторический метанарратив, составной частью которого являются альтернативная история, лженаучные и псевдоисторические теории. Цифровая история создается интернет-пользователями и цифровыми технологиями, аккумулирующими и использующими идеи ученых-гуманитариев прошлого, для которых важны не столько объективность или истинность исторического знания, сколько его эвристический потенциал. В этом плане мыслительные эксперименты, связанные с перемещением во времени вроде парадокса близнецов, эффекта бабочки, парадокса убитого дедушки, петли времени, дня сурка, также являются частью цифровой истории, так как влияют на формирование представлений о прошлом.

Одна из причин повышенного интереса к прошлому в цифровом обществе – разочарованность в будущем, описание которого содержалось в научно-фантастических художественных произведениях и идеологических проектах. Ни одна идеология сегодня не дает значимого для большинства общества образа будущего, а прежние идеологизированные представления о грядущем дискредитировали себя. Настоящее цифровой эпохи предлагает пользователям такие реальные высокотехнологичные продукты, которые не были представлены ни в одном фантастическом произведении, и кажется, что технический прогресс неостановим, но он не обнадеживает человека, а наоборот, пугает его. М. Н. Эпштейн задумывается о появлении научного направления, исследующего «состояние цивилизации, которая боится сама себя, поскольку любые ее достижения ... – могут быть использованы против нее» [9, с. 204]. Обозначив новую науку термином «хоррология», он пишет о «саморазрушительных

механизмах цивилизации, которые делают ее уязвимой для всех видов терроризма, включая биологический и компьютерный» [9, с. 204]. В этой ситуации обращение к прошлому видится как попытка сконструировать представление о безопасной реальности. Прошлое – это то, что было, и, несмотря на все ужасы и эксцессы, оно не привело к гибели цивилизации, тем более что в ситуации свободы исследовательского творчества можно реконструировать историю так, что она будет выглядеть привлекательно и давать надежду на будущее. Прошлое в цифровой истории известно, а следовательно, безопасно, оно представляет собой своего рода «золотой век» человечества, перспективы же на будущее туманны и неоднозначны.

Подобное отношение к времени объясняет повышенный интерес к теориям перемещения в нем, создание своей собственной удобной истории очень похоже на путешествие в прошлое, пусть и виртуального характера. Будущее же представляется как конец цивилизации, поэтому в цифровой истории оно апокалиплично. Апокалипсис, или идея о конце истории, показывает, что время представляется конечным, и для цифровой эпохи это один из характерных темпоральных признаков. Внимание к проекту «часы Судного дня» свидетельствует о том, что люди цифрового общества неизменно ждут наступления глобальной ядерной или иной катастрофы, причем время, отведенное человечеству, постоянно сокращается и достигло в 2021 г. уже 100 условных секунд. С одной стороны, эти символические часы как бы останавливают время, так как «приближение апокалипсиса» длится в этом проекте годами, а с другой, они приучают людей жить под «дамокловым мечом» в ожидании, что скоро история человеческой цивилизации закончится.

### Список литературы

1. *Владимиров В. Н.* За цифровым поворотом : история продолжается // Историческая информатика. 2019. № 3. С. 31–42. DOI: 10.7256/2585-7797.2019.3.31023
2. The Digital Humanities Manifesto 2.0. 2009. URL: <http://tcp.hypotheses.org/411> (дата обращения: 30.01.2021).
3. *Rodin P., Ghersetti M., Odén T.* Disentangling Rhetorical Subarenas of Public Health Crisis Communication : A Study of the 2014–2015 Ebola Outbreak in the News Media and Social Media in Sweden (September 2019) // Journal of Contingencies and Crisis Management. 2019. Vol. 27, iss. 3. P. 237–246. DOI: 10.1111/1468-5973.12254
4. *Нуарэ С.* Цифровая история : история и память, доступные каждому // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2017. Т. 8, вып. 7 (61).



- URL: <https://history.jes.su/s207987840001917-7-1/> (дата обращения: 02.02.2021). DOI: 10.18254/S0001917-7-1
5. Сорокин П. А., Мертон Р. К. Социальное время : опыт методологического и функционального анализа // Социологические исследования. СоцИс. 2004. № 6. С. 112–119.
  6. Тихонова С. В., Афанасьев И. А. Общество риска : мифологизация одной парадигмы // Человек. 2009. № 3. С. 57–63.
  7. Быльева Д., Лобатюк В., Заморев А. Игра со временем // *Galactica Media* : Журнал исследований СМИ. 2019. № 1 (4). С. 72–85. DOI: 10.24411/2658-7734-2019-10037
  8. Мифы этого мира / науч. ред. С. В. Тихонова, С. Н. Коневетс, М. А. Богатов. М. : Юность, 2008. 200 с.
  9. Эпштейн М. Н. Будущее гуманитарных наук : Техногуманизм, креаторика, эротология, электронная филология и другие науки XXI века. М. : Группа Компаний «РИПОЛ-классик», «Панглосс», 2019. 239 с. DOI: 10.22394/2074-0492-2019-4-232-237
- A Study of the 2014–2015 Ebola Outbreak in the News Media and Social Media in Sweden (September 2019). *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 2019, vol. 27, iss.3, pp. 237–246. DOI: 10.1111/1468-5973.12254
4. Nuare S. Digital History: History and memory accessible to everyone. *Elektronnyj nauchno-obrazovatelnyj zhurnal «Istoriya»* (Electronic Scientific and Educational Journal “History”), 2017, vol. 8, iss. 7 (61). Available at: <https://history.jes.su/s207987840001917-7-1/> (accessed 2 February 2021) (in Russian). DOI: 10.18254/S0001917-7-1
  5. Sorokin P. A., Merton R. K. Social time: The experience of the methodological and functional analysis. *Sociologicheskie issledovaniya. Socis* [Sociological Studies. SocIs], 2004, no. 6, pp. 112–119 (in Russian).
  6. Tikhonova S. V., Afanasev I. A. Risk Society: Mythologization of one paradigm. *Chelovek* [The Man], 2009, no. 3, pp. 57–63 (in Russian).
  7. Bylieva D., Lobatyuk V., Zamorev A. Playing with Time. *Galactica Media: Zhurnal issledovaniy SMI* [Galactica Media: Journal of Media Research], 2019, no. 1 (4), pp. 72–85 (in Russian). DOI: 10.24411/2658-7734-2019-10037
  8. S. V. Tikhonova, S. N. Konevets, M. A. Bogatov, sci. eds. *Mify etogo mira* [Myths of this World]. Moscow, Izdatel'skiy dom “Yunost”, 2008. 200 p. (in Russian).
  9. Epshteyn M. N. *Budushchee gumanitarnykh nauk: Tekhnogumanizm, kreatorika, erotologiya, elektronnyaya filologiya i drugiye nauki XXI veka* [The Future of the Humanities. Technohumanism, Creatorics, Erotology, Electronic Philology and Other Sciences of the XXI Century]. Moscow, GK “RIPOL-klassik”, “Pangloss” Publ., 2019. 239 p. (in Russian). DOI: 10.22394/2074-0492-2019-4-232-237
- References**
1. Vladimirov V. N. Behind the Digital Twist: The Story Continues. *Istoricheskaya informatika* [Historical Computer Science], 2019, no. 3, pp. 31–42 (in Russian). DOI: 10.7256/2585-7797.2019.3.31023
  2. *The Digital Humanities Manifesto 2.0. 2009*. Available at: <http://tcp.hypotheses.org/411> (accessed 30 January 2021).
  3. Rodin P., Ghersetti M., Odén T. Disentangling Rhetorical Subarenas of Public Health Crisis Communication:

Поступила в редакцию 10.02.2021, после рецензирования 24.02.2021, принята к публикации 15.03.2021  
Received 10.02.2021, revised 24.02.2021, accepted 15.03.2021





Научная статья

УДК 101.8:316.3(043.3)

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-130-134>



## Модусы взаимодействия сетевых структур в ситуации конфликта

Ю. Л. Баньковская

Белорусский государственный аграрный технический университет, Республика Беларусь, 220023, г. Минск, проспект Независимости, д. 99  
Баньковская Юлия Леонидовна, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, ulia\_bank@tut.by, <https://orcid.org/0000-0001-9287-7261>

**Аннотация.** В статье исследуются онтологический, феноменологический и аксиологический модусы взаимодействия сетевых структур в ситуации конфликтного противоборства. Цель работы – выявление модусов взаимодействия сетевых структур, их специфики в условиях эскалации конфликта. В качестве методологии исследования используются сетевой подход, охватывающий все формы социального взаимодействия на микро- и макроуровне, характеризующий социальные связи и взаимоотношения, и синергетическая парадигма, предоставляющая широкие возможности для рассмотрения эволюции социальных систем. Изучение степени разработанности проблемы позволило прийти к выводу о том, что существует достаточное количество работ, посвященных исследованию сетевых структур, и крайне мало работ, в которых рассматриваются особенности их взаимодействия в ситуации конфликта. Анализ онтологического, феноменологического и аксиологического модусов дал возможность раскрыть такие существенные характеристики сетевых процессов, влияющие на динамику разворачивания конфликта, как децентрализация, превалирование горизонтальных связей над вертикальными, открытость, анонимность, отсутствие единой системы ценностей и норм, многоканальность взаимосвязей, фрагментарность знания о проблемной ситуации. Формулируется вывод, согласно которому выявление специфики взаимодействия сетевых структур служит необходимым условием сохранения стабильности функционирования общества и государства посредством формирования новых ценностно-нормативных стандартов.

**Ключевые слова:** конфликт, сетевые структуры, взаимодействие, сеть, коммуникация

**Для цитирования:** Баньковская Ю. Л. Модусы взаимодействия сетевых структур в ситуации конфликта // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 130–134. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-130-134>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-130-134>

### Modes of the interaction between network structures in a conflict situation

Yu. L. Bankovskaya

Belarusian State Agrarian Technical University, 99 Nezavisimosti Ave., Minsk 220023, Belarus

Yuliya L. Bankovskaya, ulia\_bank@tut.by, <https://orcid.org/0000-0001-9287-7261>

**Abstract.** The article is devoted to the study of ontological, phenomenological and axiological modes of the interaction between network structures in the situation of a conflict confrontation. The aim of the work is to identify the modes of the interaction between network structures, and to clarify their specifics in the context of conflict escalation. The research methodology uses a network approach that covers all forms of social interaction at the micro and macro levels, characterizes social connections and relationships, and a synergetic paradigm that provides broad opportunities for considering the evolution of social systems. The study of the degree of development of the scientific problem allows us to conclude that there is a sufficient number of works devoted to the study of network structures, on the one hand, and very few works aimed at considering their interaction features in a conflict situation on the other hand. The analysis of ontological, phenomenological and axiological modes allows us to identify such essential characteristics of network processes that affect the dynamics of a conflict development as decentralization, the prevalence of horizontal connections over vertical ones, openness, anonymity, the absence of a single system of values and norms, multi-channel relationships, and fragmented knowledge about the problem situation. It is concluded that identifying the specifics of interaction between network structures is a necessary condition for maintaining the stability of the functioning of society and the state through the formation of new value-normative standards.

**Keywords:** conflict, network structures, interaction, network, communication

**For citation:** Bankovskaya Yu. L. Modes of the interaction between network structures in a conflict situation. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 130–134 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-130-134>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)



Следствием быстрого технологического развития являются становление и широкое распространение процессов сетевизации общества. Социальные сети становятся постепенно не только теоретическим конструктом, но и эмпирическим объектом, включенным в сферу ежедневной жизнедеятельности человека. Интенсификация процессов глобализации при одновременном развитии информационно-коммуникационных технологий приводит к трансформации социальной реальности, способов и форм конфликтного противоборства под воздействием развития сетевых технологий. Увеличение информационных рисков, появление новых форм конфликтных противоборств актуализируют необходимость выработки новых инновационных подходов к их рассмотрению и пониманию.

Исследование конфликтов осуществляется посредством сетевого подхода, охватывающего все формы социального взаимодействия на микро- и макроуровне. Это универсальное направление в области исследования сетей, специфика которого заключается в том, что объектом исследования выступают не индивиды или социальные группы, а связи между ними. Характер взаимоотношений и взаимосвязей определяет их качественные характеристики. Связи задают такие характеристики сети, как ее плотность или количество элементов, их однородность или однотипность, сила или степень близости, устойчивость и интенсивность контактов, транзитивность, уровень централизации или степень кластеризации элементов вокруг единого центра, замкнутость или открытость для включения новых субъектов, эквивалентность. Использование сетевого подхода позволяет прояснить специфику взаимодействия сетевых элементов, выявить разновидности их взаимоотношений и взаимосвязей, что в дальнейшем даст возможность выработать механизмы стабилизации системы, принять действенные решения и меры по урегулированию конфликта.

Трансформация системы социальных связей и отношений, изменение форм устройства и организации всех сфер человеческой жизнедеятельности диктуют необходимость конституирования модусов взаимодействия сетевых элементов, рассмотрение которых формирует широкие эвристические возможности для изучения конфликтного взаимодействия. Следовательно, актуализируется значимость анализа конфликтов между сетевыми структурами, рассмотрение модусов их проявления (онтологического, феноменологического и аксиологического). Использование данных модусов позволяет, с одной стороны, визуализировать структуру взаимодействия акторов; с другой стороны, понять механизмы развертывания

противоречий, их актуализации, выявить факторы, влияющие на динамику дальнейшего развития противоборства с целью выработки эффективных методов по урегулированию конфликтов.

В онтологическом модусе исследование сетевых структур предполагает их рассмотрение как социального феномена, определяющего сущностные характеристики существования человека и общества. Онтологический характер конфликта между ними заключается в дестабилизации процессов функционирования социальной системы, проявлении противоречий во взаимодействии ее элементов. Создавая многоканальные связи между людьми, сетевые структуры способствуют формированию глобальных социальных общностей, создают условия для разворачивания конфликтов, затрагивающих интересы и ресурсы мирового сообщества. «Мы из обычных людей, из людей иерархических, со своим отношением к насилию, праву, к возможному и невозможному, к морали и нравственности, превращаемся в сегменты глобальной паутины» [1, с. 16]. Субъектами сетевых конфликтов выступают глобальные структуры, формирующиеся на основе институционализированных, государственных, неформальных, террористических и иных взаимосвязей. Сетевые конфликты приводят к стиранию национальных границ отдельных государств. Их нивелирование содействует ограничению ответственности отдельных стран за действия, осуществляемые акторами в сети. Мы акцентируем внимание не на самих непосредственных участниках конфликта, а на специфике их взаимодействия, взаимосвязи, оставляя вне рассмотрения их индивидуальные характеристики и особенности восприятия.

Сетевизация общества приводит к расширению социальных связей. Нередко в конфликт вовлекаются элементы, которые не имеют непосредственного отношения к возникшему противоречию. Однако благодаря наличию свободного доступа к информации, возможности осуществления коммуникации с конфликтующими сторонами данные акторы обретают способность не только участвовать в процессе противоборства, но и существенно влиять на специфику его развертывания. Тем самым конфликт начинает приобретать все более экстенсивный характер, включая в сферу своего функционирования все новые элементы. Сети «представляют собой открытые структуры, которые могут неограниченно расширяться путем включения новых узлов, если те способны к коммуникации...» [2, с. 471].

Атомизированность участников сети содействует ее гибкости, динамичности. Следовательно, создаются благоприятные условия для фор-



мирования новых связей, носящих в основном обезличенный характер. В сетевом конфликте сложно определить его инициатора. Кроме того, часто нельзя достоверно узнать, имеется ли инициатор противоборства либо оно возникло самопроизвольно, вследствие стечения некоторых событий. Чаще всего заинтересованные в данном конфликте элементы остаются в тени, ибо воздействие на конфликтную ситуацию можно осуществлять опосредованно, на основе многослойно моделируемых факторов, базирующихся на уже сформированном контексте.

Феноменологический модус исследования сетевых структур неразрывно связан с их воздействием на сознание человека, на образование новой формы взаимодействия людей. Возникновение конфликтов вызвано появлением новой формы манипулирования сознанием человека, расширением пространства информационного давления на формирование общественного мнения и символического влияния на социальные процессы. Информация становится одним из основных ресурсов, воздействующих на социальные, экономические и политические процессы. Обращение к выявлению деструктивности человеческой природы – необходимое условие раскрытия механизма влияния сетевого общества на сознание его отдельных элементов.

Сетевое общество характеризуется трансформацией жизненного мира и структуры социальных связей, изменением восприятия Другого и феномена интенциональности. Жизненный мир как сфера дорефлексивного, непосредственного переживаемого опыта является основой стабильности взаимодействия социальных структур. «Это тот мир, который я воспринимаю либо непосредственно органами чувств, либо с помощью разнообразных инструментов; о котором я знаю, что он воздействует на меня непосредственно, и на который я сам могу воздействовать – с помощью инструментов или без них» [3, с. 74]. А. Шюц полагал, что в жизненном мире отражаются сомнения, желания, потребности, стремления, воспоминания и иные формы проектов деятельности человека.

Компьютерно-опосредованную реальность можно рассматривать в качестве жизненного мира человека. Особенности эпохи пользователей сети проявляются в отсутствии знания о телесности Другого. Тем самым задается простор для ее проектирования. Другой наделяется свойствами самого человека, его системой ценностей и интересов. Дуальность переживания «Я» сетевым элементом заключается в том, с одной стороны, он рассматривает его в каче-

стве эмпирического тела или нулевого объекта, существующего в реальности, с другой стороны, может надевать сетевую маску. Дж. Сулер выделял следующие возможные сценарии поведения личности в сети, а именно оставаться собой, общаться от имени некоторой социальной общности, создать выдуманный образ или остаться анонимом [4, с. 152–155]. Таким образом, расширяются возможности для сокрытия нежелательных, но существующих качеств, присущих сетевому элементу, и создания желаемых, но отсутствующих характеристик. Любой сетевой элемент создает свою собственную проектосферу, в которую он включает как контент своего жизненного мира, так и проекты некоторого сообщества, к которому актер принадлежит. Между различными проектосферами возникают как гармоничные, так и дисгармоничные отношения, в которых выражается многогранное отношение к процессам и явлениям, затрагивающим их сферу жизнедеятельности. В рамках феноменологического модуса осуществляется реконструкция смыслов, заложенных в проектосферах.

Специфика сетевых конфликтов заключается в том, что конфликтующие стороны в ходе противоборства могут не использовать имеющиеся у них в наличии ресурсы. Главным орудием влияния на конфликтную ситуацию становится информация, которая воздействует на мировоззрение и мышление сетевых элементов. Вовлеченность человека одновременно в несколько процессов информационного обмена, использование разных форм коммуникативного взаимодействия приводят к фрагментации сознания. Множество сообщений, являющихся символическими фрагментами, должны быть проинтерпретированы субъектом, их изучающим. Сравнение и сопоставление формируют ситуации личностной сопричастности процессу создания информации. Интерпретационная активность субъекта и фрагментарность коммуникации характеризуются М. Маклюэном посредством понятия «мозаика» [5, с. 69]. Следовательно, специфика современного информационного пространства заключается в наличии быстрого доступа к информации при максимальной скорости ее передачи. Девальвация ее ценности осуществляется в связи с невозможностью восприятия всего массива данных. По этой причине формируется необходимость в постоянном увеличении уровня ее качества при одновременном отсутствии возможности критического осмысления.

В рамках аксиологического модуса рассмотрения сетевых структур акцентируется внимание на необходимости формирования новой





системы ценностей и норм взаимодействия. Их отсутствие, вариативность функционирования, присущая различным сетевым образованиям, приводят к релевантности ценностно-нормативных стандартов и как следствие – отсутствию контроля над их соблюдением.

Любой сетевой элемент выстраивает свою собственную систему взаимодействий с другими сетевыми акторами, ориентируясь на наличные ценности, потребности и ресурсы. При этом по Б. Веллману создается «персональная социальная сеть», в рамках которой данный элемент объединяет множество сетевых образований на основе наличия сильных и слабых взаимосвязей между ним и другими акторами [6, с. 22–34].

Негативными аспектами взаимодействия сетевых структур являются утрата индивидуальности, традиционных ценностей, повышение роли сетевых символов. Отсутствие универсальных, формально разработанных норм и стандартов взаимодействия элементов приводит, с одной стороны, к повышению уровня свободы и творчества, с другой стороны, к росту безнаказанности. Каждому сетевому образованию присущи свои ценностно-нормативные стандарты, регулирующие процесс взаимодействия субъектов. «Сеть есть группа индивидуальных агентов, которые разделяют неформальные нормы или ценность сверх того, что требуют обычные рыночные транзакции» [7, с. 354]. Однако большинство сетей функционирует на основе традиционно принятых в обществе ценностей. При этом существует множество сетевых объединений, нормы которых отличаются от общепринятых. Кроме того, затрудняет процесс выработки и соблюдения социально-нормативных стандартов анонимность взаимодействия людей, заключающаяся в неполноте имеющейся информации о собеседнике либо ее отсутствии.

Сети могут выступать в качестве компенсационного механизма, сформировавшегося вследствие неэффективной деятельности социальных институтов. Они создаются с целью прояснения возникшей проблемы, привлечения внимания социальных групп к сущности появившихся противоречий, получения сведений о видении данной ситуации теми или иными социальными слоями. Тем самым сети становятся ареной открытого противоборства.

В рамках аксиологического модуса является совокупность факторов, задающих возможности для социальной стабильности. Посредством информационно-коммуникативного взаимодействия акторы разрабатывают комплекс мер по стабилизации системы, про-

дуцируя выход в социальную реальность за пределы деятельности сетевого образования.

На основании изложенного можно сделать следующие выводы. Во-первых, компьютеризация и сетевизация всех сфер жизнедеятельности человека при одновременном отсутствии достаточного контроля над деятельностью сетевых структур повышают уровень их рискогенности. Властные структуры не имеют возможности контролировать, управлять и регулировать потоки символического капитала, перемещаемого внутри сети. Разработка ценностно-нормативных стандартов является необходимым условием сохранения национальной безопасности государства и общества. Наличие единой системы ценностей и норм способствует конструктивному разрешению противоречий и принятию решений по урегулированию проблемной ситуации.

Во-вторых, исследование конфликтов на онтологическом уровне позволяет выявить сущностные свойства сетевых структур, раскрыть характер взаимосвязи сети со средой и другими взаимодействующими системами. В ситуации конфликта такое рассмотрение способствует прояснению специфики его воздействия не только на существование структур, но и на другие сферы социальной реальности. В эмпирической действительности конфликты выражаются в коммуникативной форме, которая позволяет прийти к целостности и гармонии. В рамках феноменологического модуса исследования сетевых конфликтов внимание акцентируется на том, что первоначально противоречия появляются на ментальном уровне. Информативное воздействие на сознание людей приводит к манипуляции их действиями. Конфликт как форма проявления противоречий на аксиологическом уровне рассматривает символическое информационное пространство как одну из основных сфер развертывания противоборства. Результатом использования социального капитала может выступать не только стабилизация социальной системы, но и нарушение ее адапционных механизмов. Аксиологическим основанием возникновения сетевого конфликта служит нарушение как формально выработанных в рамках данной сети норм и правил взаимодействия, так и неформальных ценностно-нормативных стандартов. Ценности выступают в качестве универсального механизма, гарантирующего социальную сплоченность и солидарность, направленность на формирование единых норм и правил взаимодействия, которые могли бы стать продуктивным способом разрешения противоречий, ответом на проблемы и риски современной цивилизации.



## Список литературы

1. Дугин А. Г. Теоретические основы сетевых войн // Сетевые войны : угроза нового поколения : сборник докладов по итогам Всероссийской научной конференции / под ред. А. Г. Дугина. М. : Евразийское движение, 2009. С. 12–23.
2. Кастельс М. Власть коммуникаций. М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. 592 с.
3. Шюц А. Некоторые структуры жизненного мира // Вопросы социальной теории. 2008. Т. 1, вып. 1. С. 72–88.
4. Suler J. Psychotherapy in Cyberspace: A 5-dimension Model of Online and Computer-mediated Psychotherapy // Cyber Psychology and Behavior. 2000. Vol. 3. P. 151–160.
5. Маклюэн М. Понимание медиа : внешние расширения человека. М. ; Жуковский : Канон-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. 464 с.
6. Wellman B. Network Analysis : from Method and Metaphor to Theory and Substance // Social Structures : A Network Approach. New York : Lang, 1988. P. 19–61.
7. Fukuyama F. The Great Disruption. London : Profile Books, 1999. 494 p.

## References

1. Dugin A. G. Theoretical foundations of network wars. In: Dugin A. G., ed. *Setevye voyny: ugroza novogo*

*pokoleniya: sbornik dokladov Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii* [Dugin A. G., ed. Network Wars: The Threat of a New Generation. Collection of Reports Following the Results of the All-Russian Scientific Conference]. Moscow, Evraziyskoe dvizhenie Publ., 2009, pp. 12–23 (in Russian).

2. Castels M. *Communication Power*. New York, Oxford university press, 2009. 543 p. (Russ. ed.: Castels M. *Vlast' kommunikatsii*. Moscow, Izdatel'skiy dom Vyshei shkoly ekonmiki Publ., 2017. 592 p.).
3. Schutz A. Some structures of the life-world. *Voprosi socialnoy teorii* [Questions of Social Theory], 2008, vol. 1, iss. 1, pp.72–88 (in Russian).
4. Suler J. Psychotherapy in Cyberspace: A 5-dimension Model of Online and Computer-mediated Psychotherapy. *Cyber Psychology and Behavior*, 2000, vol. 3, pp. 151–160.
5. McLuhan M. *Understanding Media: The Extensions of man*. Canada, McGraw-Hill, 1964. 396 p. (Russ. ed.: McLuhan M. *Ponimanie media: vneshnie rasshireniya cheloveka*. Moscow, Zhukovskiy, Canon-press-TS, Kuchkovo pole Publ., 2003. 464 p.).
6. Wellman B. Network Analysis: From Method and Metaphor to Theory and Substance. In: *Social Structures: A Network Approach*. New York, Lang, 1988, pp. 19–61.
7. Fukuyama F. *The Great Disruption*. London, Profile Books, 1999. 494 p.

Поступила в редакцию 01.11.2020, после рецензирования 01.12.2020, принята к публикации 15.03.2021  
Received 01.11.2020, revised 01.12.2020, accepted 15.03.2021



Научная статья

УДК 140.8

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-135-138>

## Концепт андрогина сквозь призму философии жизни А. Шопенгауэра и Ф. Ницше



Т. А. Иванова

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия, 119991, г. Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1

Иванова Татьяна Александровна, аспирант кафедры философской антропологии, [tatiana.ivanova@student.msu.ru](mailto:tatiana.ivanova@student.msu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3659-191X>

**Аннотация.** В статье освещаются полярные друг другу глубинные смыслы концепта андрогина сквозь призму философии жизни А. Шопенгауэра и Ф. Ницше. Одним из этих смыслов, коррелирующим с философией Шопенгауэра, является отрицание человеком своей зависимости от желаний и неполноты своего мирского расколотого существования в андрогине как символе целостности. Другой смысл предстает в качестве ницшеанского сверхчеловека, являя собой достижение в андрогине предельной полноты жизни, которая изливается за пределы времени, становясь нетленной. Формулируется вывод, согласно которому эти, на первый взгляд противоположные друг другу смыслы дополняют друг друга и образуют континуум, представленный разнородным пониманием концепта андрогина в философско-исторической перспективе, что позволяет постичь многогранность различных воззрений на феномен андрогина во всей полноте и непротиворечивости. В таком подходе философия жизни, несмотря на отсутствие в ней выделенного концепта андрогина, выступает в качестве связующего звена между различными пониманиями андрогинизма, которое позволяет преодолеть противоречия и осуществить их синтез, благодаря чему открывается совершенно новое осмысление идеала андрогина для человека – в перспективе стремление к преодолению себя. Параллели между концептом андрогина и идеалами Шопенгауэра проводятся впервые.

**Ключевые слова:** андрогин, сверхчеловек, философия жизни, целостность, полнота, идеал человека, метафизика пола, гендер

**Для цитирования:** Иванова Т. А. Концепт андрогина сквозь призму философии жизни А. Шопенгауэра и Ф. Ницше // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 135–138. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-135-138>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-135-138>

**The concept of the androgyne through the prism of the philosophy of life of A. Schopenhauer and F. Nietzsche**

T. A. Ivanova

Lomonosov Moscow State University, GSP-1, 1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russia

Tatiana A. Ivanova, [tatiana.ivanova@student.msu.ru](mailto:tatiana.ivanova@student.msu.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3659-191X>

**Abstract.** The article gives coverage to the deep meanings of the concept of androgyne which are polar to each other through the prism of the philosophy of life of A. Schopenhauer and F. Nietzsche. One of these meanings, which correlates with the philosophy of Schopenhauer, is a human's denial of his dependence on his desires and incompleteness in androgyne as a symbol of indivisible integrity. Another meaning appears as a Nietzschean overman, representing the achievement of the extreme fullness of life in the androgyne, which pours out beyond time, becoming imperishable. It is concluded that these seemingly opposite meanings complement each other and form a continuum represented by a heterogeneous understanding of the concept of androgyne in the outlook of history of philosophy, which allows one to comprehend the many-sidedness of various views on the phenomenon of androgyne in all their completeness and consistency. In this approach, the philosophy of life, despite the absence of the distinguished concept of androgyne in it, acts as a connecting link between different understandings of androgyne, which allows one to overcome contradictions and carry out their synthesis, which opens up a completely new understanding of the ideal of androgyne for a man from the perspective of striving to overcome his nature. The parallels between the concept of androgyne and Schopenhauer's ideals are drawn for the first time in this article.

**Keywords:** androgyne, overman, philosophy of life, integrity, fullness, human ideal, metaphysics of sex, gender

**For citation:** Ivanova T. A. The concept of the androgyne through the prism of the philosophy of life of A. Schopenhauer and F. Nietzsche. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 135–138 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-135-138>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)





Проблема идеала андрогина – одна из самых актуальных для современного человека в свете остроты переживаемых им гендерных противоречий и поиска своей идентичности, который осуществляется в пространстве идей постмодернизма, постгуманизма и постгендеризма. Чтобы постичь такой междисциплинарный поворот к осмыслению человеком темы собственного пола и гендера, необходимо обратиться к его философским истокам, которые уходят своими корнями в концепт андрогина, преимущественно описанный в восточной философии как символ нераздельной целостности, а в западной – как репрезентация динамического единства противоположностей. И в том и в другом идеале преодолевается наличное бытие человека, которое является неполным, поскольку зависимо от мира и собственных желаний, и дисгармоничным, расколотым, поскольку находится в противостоянии с собой, миром и другими людьми. Противоречия между восточным и западным пониманием феномена андрогина побуждают к поиску возможностей синтеза взаимоисключающих, на первый взгляд, попыток его осмысления. Одной из таких возможностей является его рассмотрение сквозь призму философии жизни, где присутствуют коррелирующие с глубинными смысловыми основами андрогинизма ценности предельного мироотрицания и предельной полноты жизни, которые при более внимательном рассмотрении можно понимать как две стороны одного и того же единства.

В восточной философии, которая тесно связана с мифологией, андрогинизм, как и сам концепт андрогина, символически отсылает к образу тотальной целостности за пределами мирского существования человека. Эта целостность сочетает и уравнивает в гармонии не только мужское и женское начала, но и все аспекты бытия, охватывая все потенциально возможные состояния и представляя собой идеал совершенства. Тотальная целостность описывалась в космогонических мифах как разделение цельной субстанции на отдельные части. Например, в «Пуруша-сукта» (гимне «Ригведы») материалом для создания мира становится принесенное в жертву богами тело великого Пуруши [1, с. 236].

В другом ригведийском космогоническом тексте «Насадия-сукта» до сотворения мира представлено Единое существо, которое было, когда «не было ни сущего, ни не-сущего», «ни воздуха, ни небосвода за его пределами», «ни смерти, ни бессмертия» [1, с. 286], т. е. не было никаких разделений, все представляло собой лежащее в основе мира единство. Далее этот космогенез в индуистской мифологии представляет

собой развертывание целого, которое начинается с желания, «первого семени мысли». Именно этот процесс развертывания концептуализировал в своей философии Шопенгауэр, пытаясь перевести ключевые для индийской культуры смыслы на язык, понятный западному читателю. Желание, начинающее процесс дробления целого, предстает у него в качестве импульса мировой воли, выступающей исходным принципом и метафизической действующей силой для всего, что существует, проецируя себя вовне и обретая объективацию в телах [2, с. 200]. Эту волю можно сравнить с огромным живым существом, которое жаждет лишь сохранения себя, являя собой сущность мира в целом, исходя из чего она названа Шопенгауэром волей к жизни. Последняя не имеет цели за пределами самой себя, поскольку слепа и иррациональна, ее стремление так же бессмысленно, как и колесо сансары, ведь оно замкнуто на себе и направлено в никуда, представляя собой дурную бесконечность самовоспроизведения.

Еще одной метафорой мировой воли является огонь, который постоянно требует нового топлива для поддержания горения. В стремлении к поддержанию себя она разбрасывает пересекающиеся друг с другом искры, из-за чего в мире возникает борьба за существование, дробящая первоначальную целостность. Каждая из искр этого огромного целого хочет отождествиться с ним с целью отвоевания себе пространства для жизни, что и делает мир жестоким, ведь в борьбе побеждают те, чья воля сильнее.

Мировая воля истязает себя сама, превращая мир в кошмарный сон, обитель страданий и скорби, а предельным ее выражением является полая любовь, основа которой — ложное устремление к драматическому воспроизведению существами самих себя, которое приводит лишь к тому, что одни пожирают других, чтобы жить и вновь воспроизводиться. Индивид для мировой воли является лишь средством дления себя, которое делает мир наихудшим из возможных. И именно человек как высшая ступень объективации воли должен осознать и преодолеть в себе ее жажду, чтобы избавить мир от страданий. Но для этого ему необходимо изжить в себе исток дления мира, уничтожить саму основу мировой воли в себе, что коррелирует с индийской идеей освобождения от привязанностей, желаний и корысти, обретения мокши и аналогично осуществляется в философии Шопенгауэра посредством мироотрицающих практик созерцания, сострадания и аскезы. Преодоление воли к жизни подразумевает действие человека, направленное против нее, а опустошение им лежащих в основе воли к жизни желаний неизбежно включает борьбу с собственным телом



и полом, который является ядром этих желаний [3, с. 83]. В сострадании к другим живым существам человек отстраняется от участия в борьбе за существование. В созерцании он обретает дистанцию по отношению к своему телу и феноменальному миру, изживая болезненную привязанность к телу и миру. В аскезе человек полностью побеждает волю, поскольку именно посредством аскезы она лишается этой пищи и вынуждена пожирать саму себя. В конечном итоге уничтожение мировой воли в себе приводит человека к единению с тем, что можно назвать мистическим ничто по отношению к феноменальному миру, которое наполнено опытом созерцательного пребывания в Абсолюте, подлинного бытия, самодостаточного блаженства. Именно преодолевая границы феноменального мира в своем сознании, человек освобождается и уменьшает степень бурлящих вокруг него страданий, ослабляя мировую волю.

Самодостаточное блаженство, в котором преодолевается расколотасть человеческого бытия и мира, в философии также представлено манифестацией андрогинического идеала, являющего собой тотальную целостность, более не волящего, ни в чем не нуждающегося и ни к чему не стремящегося, воплощая собой недвойственность и неразличимость. В нем нет ничего другого и отличного от него, а его состояние является блаженным покоем, свободным от всяких страданий. Таким образом, в шопенгауэровской философии преодолевший пол в радикальном мироотрицании человек выходит за пределы несовершенного и расколотого материального мира по ту сторону жизни, фундаментально преобразая собственную противоречивую и фрагментарную природу. Дополняя Шопенгауэра, можно предположить, что преодолеть пол означает стать метафизическим андрогинном, положить конец жизни, диктующей необходимость смерти, пройти через смерть и, очистившись от земной предметности, остаться в запредельной по отношению к посюстороннему миру вечности, в тотальном единении с надмирным Абсолютом, в котором бытийствует гармония слияния противоположностей, а не их борьба, наблюдаемая в мире.

В западной философии, начиная с Платона, преобладающим смысловым контекстом понимания андрогина является динамическое единство противоположных начал, которые символически представлены мужским и женским, но более широкое их понимание раскрывается в гармонии любых сосуществующих противоположностей. Отход от этого идеала первочеловека уже является не космогоническим процессом развертывания мира из жажды, как в восточной философии, а результатом падения самого человека, которое

влечет за собой его ответственность за собственную ограниченную, половинчатую и смертную природу, бессильное и зависимое существование. В мифологеме Платона первочеловек-андрогин был наказан Зевсом разделением и ослаблением за гордыню и притязания на власть богов [4, с. 219], в средневековой философии раскол человеческой целостности стал следствием грехопадения [5, с. 206].

Воссоздание утраченного единства означает обретение человеком не только самодостаточности, но и могущества, идею которого наиболее полно раскрыл Ницше, предложив концепт сверхчеловека, преодолевающего человека наличного. Однако для Ницше сверхчеловек – это не гармония противоположностей, а их игра за пределами времени. Ведь закаливший свой дух, принявший идею вечного возвращения, вышедший за пределы собственной односторонности, сверхчеловек пребывает в моменте вечного настоящего, на высшей стадии восхождения духа, которая описана Ницше метафорой ребенка, т. е. по сути андрогинного существа [6, с. 24]. Однако преодоление господства противоположностей над человеком осуществляется в философии Ницше не посредством любви, что было характерно для платонизма, средневековой и русской философии, а посредством воли к власти, полное раскрытие и утверждение которой позволяет человеку метафизически реализовать стремление к бессмертию в самопреодолении, поскольку, становясь сверхчеловеком, он обретает способность к вечному становлению, обновлению и свободному творчеству без начала и конца. Именно в вечном возвращении, в вечном «сейчас» максимально раскрывается присутствие духа, бытие несущего «вечный полдень» [7, с. 273] сверхчеловека, который обуздал свои страсти и более не зависит от круговорота времен, а значит, в нем более нет характерной для древнегреческой и христианской культуры расколотоги на тело и дух. Преодолевая этот разрыв, сверхчеловек обретает здоровье и полноту, которую можно сравнить с андрогинической, но не в смысле тотально самодостаточной полноты, а в смысле обретения власти над творческим процессом вечного самозарождения и самообновления, в котором воля не отрицается, а утверждается [8, с. 44].

Параллели между андрогинном и сверхчеловеком проводила Н. К. Бонецкая, которая отмечала, что возрождение платоновского идеала андрогина в русской философии Серебряного века стало своего рода альтернативой ницшеанскому сверхчеловеку [8, с. 83]. Оба концепта означали преодоление ограниченного человеческого существования и выход за его пределы в некое над-



человеческое духовное измерение, которое как в философии Ницше, так и в философии русских философов преодолевалось и парадигму христианского мышления, возвращаясь к языческим смыслам, в контексте которых в западной философии и возникла концептуализация андрогина. Однако Ницше критиковал христианство открыто, противопоставляя его ослабляющим, с его точки зрения, ценностям могущества сверхчеловека, а русские философы (Соловьев, Бердяев) пытались переосмыслить христианство таким образом, чтобы аналогично преодолеть характерную для него расколотость на тело и дух, в которой и коренится несамодостаточность человеческого существа, устраняемая лишь посредством андрогинического для Соловьева и Бердяева богоподобия. Они полагали, что воплощением андрогина является Христос, объединивший в себе земное и небесное. Философия Ницше, напротив, постулирует смерть Бога, на место которого приходит сверхчеловек, что также означает богоподобие без стяжания благодати [8, с. 84].

В русской философии андрогин рассматривается как неразрывно связанный с метафизической обополюстью, которая, в конечном итоге, предполагает преодоление раскола между полами посредством любви, а в философии Ницше путь к сверхчеловеку – это путь одиночества. Ведь чтобы преодолеть человеческое в себе, Заратустра стал отшельником и провел в одиночестве долгие годы. Ницшеанский сверхчеловек – это не гармония между полами, а выход за пределы пола, что сближает его с отрешенным, аскетическим идеалом человека Шопенгауэра. Оба этих идеала находят свое отражение в умозрительном представлении об андрогинической целостности, тоска о которой пронизывает всю человеческую историю, начиная с мифов и заканчивая философией. Этот идеал не является достижимым в буквальном смысле, в эмпирическом мире, но указывает человеку вектор духовных устремлений, открывая ему возможность быть больше самого себя, не быть пассивно влекомой частицей круговорота времен или слепой мировой воли, собрать самого себя из фрагментов целого и преодолеть ограниченность своего наличного бытия. Вполне возможно, что именно такое устремление служит глубинной основой современных процессов переосмысления пола и гендера, оторванных от их метафизического истока, символом которого является раскол на мужское и женское, телесное и духовное, в качестве преодоления которого выступает андрогиническая целостность, подразумевающая превосходение эмпириче-

ской данности пола и возвышение человека над конфликтующими противоположностями в себе самом посредством их творческого синтеза.

### Список литературы

1. Ригведа: Мандалы IX–X / отв. ред. П. А. Гринцер. М. : Наука, 1999. 559 с.
2. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление. М. : АСТ, 2020. 672 с.
3. Шопенгауэр А. Метафизика половой любви. СПб. : Азбука, 2015. 224 с.
4. Платон. Диалоги. Апология Сократа. М. : АСТ, 2019. 352 с.
5. Бриллиантов А. И. Влияние восточного богословия на западное в произведениях Иоанна Скота Эригены. М. : Мартис, 1998. 446 с.
6. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. СПб. : Издательский дом «Азбука-классика», 2008. 336 с.
7. Сафрански Р. Ницше: биография его мысли. М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2016. 456 с.
8. Бонетская Н. К. Андрогин против сверхчеловека // Вопросы философии. 2011. № 7. С. 81–95.

### References

1. *Rigveda: Mandalas IX–X* [P. A. Grintser, Ans. ed. The Rig-Veda. Mandalas IX–X]. Moscow, Nauka Publ., 1999. 559 p. (in Russian).
2. Schopenhauer A. *Die Welt als Wille und Vorstellung*, Leipzig, F. A. Brockhaus, 1859. 633 S. (Russ. ed.: Shopengauer A. *Mir kak volya i predstavlenie*. Moscow, AST Publ., 2020. 672 p.).
3. Schopenhauer A. *Metaphysik der Geschlechtsliebe*, Dachau bei München, Einhorn-Verlag, 1919. 308 S. (Russ. ed.: Shopengauer A. *Metafizika polovoy lyubvi*. St. Petersburg, Azbuka Publ., 2015. 224 p.).
4. Platon. *Dialogi. Apologiya Sokrata* [Dialogues. Apology of Socrates]. Moscow, AST Publ., 2019. 352 p. (in Russian).
5. Brilliantov A. I. *Vliyanie vostochnogo bogosloviya na zapadnoe v proizvedeniyakh Ioanna Skota Erigeny* [The Influence of Eastern Theology on the Western One in the Works of John Scotus Eriugena]. Moscow, Martis Publ., 1998. 446 p. (in Russian).
6. Nitsche F. *Also Sprach Zarathustra*, Leipzig, Verlag von C. G. Naumann, 1899. 476 S. (Russ. ed.: Nitsche F. *Tak govoril Zarathustra*. St. Petersburg, Izdatelskiy dom “Azbuka-klassika”, 2008. 336 p.).
7. Safranski R. *Nietzsche. Biographie seines Denkens*, München, Carl Hanser Verlag, 2000. 400 S. (Russ. ed.: Safranski R. *Nitsche: biografiya ego mysli*. Moscow, Izdatelskiy dom “Delo” RANKHiGS, 2016. 456 p.).
8. Bonetskaya N. K. *Androgyne Versus the Superman. Voprosy filosofii*, 2011, no. 7, pp. 81–95 (in Russian).

Поступила в редакцию 29.11.2020, после рецензирования 19.01.2021, принята к публикации 15.03.2021  
Received 29.11.2020, revised 19.01.2021, accepted 15.03.2021





Научная статья

УДК 1(091)

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-139-142>

## Вопрос о нормативности в концепции истины как несокрытости у М. Хайдеггера



Н. В. Кода

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия, 119991, г. Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1

Кода Надежда Викторовна, аспирант кафедры истории зарубежной философии, [sokolova-nadya@rambler.ru](mailto:sokolova-nadya@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7543-8387>

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос нормативности в концепции истины как несокрытости (ἀλήθεια) М. Хайдеггера, который волновал критиков Хайдеггера еще при жизни философа. Раскрывается проблематика этой критики в контексте «аргумента права» и осмысления границ понятийной нормативности относительно истины. Анализ несокрытости (ἀλήθεια) в философии М. Хайдеггера в свете вопроса о нормативности осуществляется через рассмотрение следующих аспектов: должна ли истина быть нормативным понятием; в чем заключается «право» несокрытости «именовать» истину; почему несокрытость (ἀλήθεια) никогда не была понятием в строгом смысле слова в творчестве мыслителя. В результате автор приходит к выводу, согласно которому истина как несокрытость (ἀλήθεια) сознательно извлекается Хайдеггером из понятийных границ, будучи частью плана по преодолению метафизического мышления. Термины Хайдеггера не могут быть поняты в привычной системе категорий, ведь философ стремился преодолеть нормативные рамки понятия. Отсутствие нормативных понятийных границ не лишает несокрытость «права» называться истиной, так как истина может иметь, помимо понятийного, и другие измерения.

**Ключевые слова:** несокрытость, Хайдеггер, истина, понятие, нормативность, метафизическое мышление

**Для цитирования:** Кода Н. В. Вопрос о нормативности в концепции истины как несокрытости у М. Хайдеггера // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 139–142. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-139-142>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-139-142>

**The question of normativity in the concept of truth as unconcealedness by M. Heidegger**

**N. V. Koda**

Lomonosov Moscow State University, GSP-1, 1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russia

Nadezhda V. Koda, [sokolova-nadya@rambler.ru](mailto:sokolova-nadya@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7543-8387>

**Abstract.** The article is devoted to the consideration of the issue of normativity in the concept of truth as unconcealedness (ἀλήθεια) by M. Heidegger. The question of the normativity of truth as unconcealedness (ἀλήθεια) greatly worried Heidegger's critics even during the philosopher's life. The article reveals the perspective of this criticism in the context of the "argument of law" and understanding the boundaries of conceptual normativity regarding truth. The analysis of unconcealedness (ἀλήθεια) in Martin Heidegger's philosophy in the view of the question of normativity is carried out through consideration of the following aspects: whether the truth should be a normative concept, what "right" unconcealedness has to "name" the truth, why unconcealedness (ἀλήθεια) was never a concept in a strict sense of the word in the thinker's work. The analysis leads to the conclusion that truth as unconcealedness (ἀλήθεια) is deliberately extracted by Heidegger from conceptual boundaries, being a part of a plan to overcome metaphysical thinking. Heidegger's terms cannot be understood in the usual system of categories, because the philosopher sought to overcome the normative framework of the concept. The conclusion is formulated according to which the absence of normative conceptual boundaries does not deprive the unconcealedness of the "right" to be called truth, since truth can have, in addition to conceptual, other dimensions.

**Keywords:** unconcealedness, Heidegger, truth, concept, normativity, metaphysical thinking

**For citation:** Koda N. V. The question of normativity in the concept of truth as unconcealedness by M. Heidegger. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 139–142 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-139-142>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)



### **Введение**

Концепцию истины Хайдеггера называют экстравагантной и удивительной. Как при жизни Хайдеггера, так и сейчас, она вызывает большой интерес исследователей. С другой стороны, критика данной концепции не утихает до сих пор. Современные исследователи часто следуют аргументации Э. Тугендхата, который выступил со своей критикой Хайдеггера еще в 1964 г. [1].

В работе «Бытие и время» Хайдеггер выдвигает учение об истине как несокрытости (*ἀλήθεια*), которая, по его мнению, предшествует истине высказывания и лежит в ее основе [2, с. 220]. Согласно Хайдеггеру метафизика как судьба западноевропейской истории опирается на истину высказывания, понимаемую как правильность суждения. Несокрытость выступает как изначальная открытость сущего, «откровение сущего в целом» [3, с.20], благодаря которому истина высказывания только и может существовать. Э. Тугендхат критикует концепцию истины Хайдеггера по нескольким направлениям.

### **«Аргумент права»**

Э. Тугендхат, К. Лафонт [4, р. 116.] и У. Смит [5, р. 164] считают, что несокрытость в праве не может именоваться истиной. М. Рэтхолл называет данный тезис «аргументом права» (“rights” argument) [6, р. 35]. В основе данного аргумента лежит позиция Тугендхата, который считает, что поскольку позиция Хайдеггера далека от нашего «естественного понимания истины», остается неясным, на каком основании Хайдеггер называет истину «несокрытостью» [7, с. 136]. Возможно, феномен, открытый Хайдеггером и названный «несокрытостью», имеет место, считает Тугендхат, однако он не соглашается с тем, что данный феномен можно трактовать как истину. «Минимальным условием для того, чтобы понятие вообще могло выступать как понятие истины, является то, чтобы оно было совместимо с истиной высказывания» [1, S. 331]. Таким образом, Э. Тугендхат выставляет требование, в соответствии с которым любое понятие истины и впоследствии размышления об истине должны быть совместимыми с истиной высказывания. В связи с этим несокрытости «отказано в праве» называться истиной. Данный аргумент К. Лафонт считает центральным пунктом критики Э. Тугендхатом хайдеггеровской концепции истины [4, р. 116]. Исследователь полагает, что у Тугендхата есть все основания считать, что несокрытость не имеет никакого отношения к истине по причине того, что она не является ни нормативным понятием, ни концепцией, отражающей бивалентную структуру «или-или» [4, р. 148].

### **Должна ли истина быть нормативным понятием?**

Э. Тугендхат, У. Смит и К. Лафонт «присваивают» истине определенное значение, стремясь таким образом «ограничить» пути мысли, начертив ей единственно правильный и допустимый путь. Тем самым они придают нормативному понятию истины высказывания абсолютное значение. Данную позицию критикуют многие исследователи. Так, Е. Фалёв отмечает, что «придавать какой-либо истине абсолютное значение безотносительно ко всякой перспективе – наивная некритическая ошибка» [8, с. 26]. М. Рэтхолл также не согласен с данным положением и считает лингвистический принцип, согласно которому вещи имеют или не имеют права на определенное имя, сомнительным [6, р. 36]. Требование нормативного использования понятий и стремление к «энциклопедической строгости», которая навязывает языку строгие рамки, по мнению Хайдеггера, противоречит существующим лингвистическим практикам и направлено на изъятие из языка его творческой силы. Именно «ограничивающую» язык понятийность Хайдеггер старался преодолеть в поздний период своего творчества. М. Рэтхолл указывает на то, что есть связи и отношения, которые нельзя выразить в рамках бинарных оппозиций, как это делается в классической концепции истины, через бивалентную структуру «или-или». Рэтхолл считает также, что «аргумент права», выдвигаемый в отношении несокрытости Э. Тугендхатом, является несостоятельным в том числе в связи с тем, что его сторонники никогда не давали объяснения «того рода нормативности, который заслуживает называться истиной, и который отличает все законные употребления предиката “истинно” от всех незаконных» [6, р. 37].

В нормативном понятии истины, которого требуют в определении несокрытости У. Смит и К. Лафонт, сама понятийная нормативность ставится «над» истиной. Обратимся к положению Хайдеггера, согласно которому для того, чтобы нечто было оценено как правильное и неправильное, всегда заранее предполагается такое отношение к сущему, которое выводит это сущее в «открытый простор». Ведь «истина есть в исходнейшем смысле разомкнутость присутствия, к которой принадлежит раскрытость внутримирного сущего» [2, с. 223]. Согласно данному положению понятийная нормативность оказывается модусом истины, а не предшествует ей. Дж. Кокельманс считает, что если саму нормативность мыслить как модус истины, тогда не составляет труда помыслить модус истины, связанный с правильностью [9].



### Несокрытость и проблема имени

Второй момент, который является значимым в контексте «аргумента права», – это проблема имени. Вопрос о том, каким образом имя соотносится с вещью, волновал мыслителей на протяжении многих веков. Уже в древнейших традициях узнать имя означало прикоснуться к сущности вещи, а в некоторых мифах – обрести над ней определенную власть. Хайдеггера нередко обвиняют в «лингвистическом произволе». Однако следует заметить, что для самого немецкого философа язык никогда не был произвольной системой знаков, а всегда имел «бытийную природу» и обладал «сращенностью» с бытием. Согласно Хайдеггеру бытие «диктует» слово мыслителю. В связи с этим использование им определенного термина для определенной вещи было для него высочайшей необходимостью [10, с. 14–15], которая находится, по мнению философа, намного глубже, чем понятийная нормативность. «Согласно Хайдеггеру, значения основных философских слов не произвольны. Ибо они являются результатом того, что бытие предоставляет себя человеку в разные эпохи своей истории по-разному» [11, р. 446].

С точки зрения Дж. Кокельманса, истина как несокрытость не исключает из себя нормативного понятия истины высказывания. Однако нормативность, которую несет в себе истина высказывания, вызывает вопрос об основании этой нормативности. В истине как несокрытости обнаруживается слой, который не подлежит нормативной оценке, но задает нормативность как таковую. Кокельманс, таким образом, защищает позицию Хайдеггера, согласно которой «если же правильность (истина) высказывания становится возможной только благодаря открытости поведения, тогда то, что делает эту правильность только возможной, имеет большее право считаться первоначальным, чем сущность истины» [3, с. 14–15].

### Влияние критики Э. Тугендхата на концепцию истины Хайдеггера

Известно, что Хайдеггер в поздний период творчества корректирует свое понимание истины как несокрытости. Данную перемену нередко связывают с влиянием на него критики Тугендхата [12, р. 244]. Однако в связи с этим уместно отметить, что речь идет скорее о «более адекватном словоупотреблении», ведь «в сущности понимания истины у Хайдеггера ничего не изменилось» [13, с. 301]. Таким образом, Хайдеггер не меняет свою позицию, а, вероятнее всего, несколько преобразует способ ее выражения, переживая за то, что его высказывания

и термины будут неправильно поняты, воспринимаясь через привычную систему категорий. В данном контексте то, что несокрытость на всем протяжении творчества мыслителя никогда не становилась нормативным понятием, является не недостатком, а, напротив, преимуществом данного термина. Это было важно для проекта Хайдеггера по преодолению метафизики, важнейшей частью которой была трансформация понятийности языка.

Однако то, что несокрытость нельзя назвать понятием в строгом смысле, не является свидетельством иррациональности философствования Хайдеггера в отношении *ἀλήθεια*. «Ведь сфера рациональности не исчерпывается диалектикой и формальной логикой» [14, с. 40], – указывает А. Никулина. Автор подчеркивает, что в данном случае рациональность понимается в широком смысле, в значении разумности и опоры на логос [14, с. 40], а не в узком смысле в значении исключительно западноевропейской понятийной рациональности.

Таким образом, аргумент Э. Тугендхата и разделяющих его мнение исследователей (У. Смит и К. Лафонт), в котором несокрытости отказано в праве называться истиной, базируется на привычном восприятии термина через призму понятийной нормативности. Терминология Хайдеггера и особенно такой значимый термин для его философии, как несокрытость (*ἀλήθεια*), не являясь понятием в строгом смысле слова, выходит за рамки понятийной нормативности. Однако, с точки зрения многих исследователей, это не является поводом к тому, чтобы отказывать данному термину в праве именовать истину, которая может иметь, помимо нормативного, и другие измерения и не может быть «присвоена» понятийной нормативностью. Выход за рамки понятийной строгости в терминологии Хайдеггера является осмысленной стратегией, будучи частью его проекта по преодолению метафизического способа мышления.

### Список литературы

1. *Tugendhat E.* Der Wahrheitsbegriff bei Husserl und Heidegger. Berlin : De Gruyter, 1970. 428 S.
2. *Хайдеггер М.* Бытие и время / пер. с нем. В. В. Библихина. М. : Академический проект, 2015. 452 с.
3. *Хайдеггер М.* Разговор на проселочной дороге / пер. с нем. А. Доброхотова, З. Зайцевой, Н. Плотникова, С. Солодовниковой. М. : Высшая школа, 1991. 192 с.
4. *Lafont C.* Heidegger, language, and world-disclosure (modern european philosophy). Cambridge : Cambridge University Press, 2000. 320 p.
5. *Smith W.* Why Tugendhat's Critique of Heidegger's Concept of Truth Remains a Critical Problem // In-





- quiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy. 2007. Vol. 50 (2). P. 156–179.
6. Wrathall M. *Heidegger und unconcealment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 262 p.
  7. Тугендхат Э. Хайдеггеровская идея истины // Исследования по феноменологии и философской герменевтике. Минск: Европейский гуманитарный университет, 2001. С. 135–145.
  8. Фалёв Е. В. Был ли Мартин Хайдеггер «реалистом»? (О недавней полемике между К. Лафонт и Х. Дрейфусом) // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2014. № 6. С. 19–29.
  9. Kockelmans J. On the truth of being: Reflections on Heidegger's later philosophy. Bloomington: Indiana University Press, 1984. 338 p.
  10. Хайдеггер М. Цолликоновские семинары / пер. с нем. И. Глухой. Вильнюс: Европейский гуманитарный университет, 2012. 406 с.
  11. Kockelmans J. Heidegger on metaphor and metaphysics // Tijdschrift voor Filosofie. 1985. № 3. P. 415–450.
  12. Malpas J. The twofold character of truth: Heidegger, Davidson, Tugendhat // The multidimensionality of hermeneutic phenomenology / ed. by B. Babich, D. Ginev. New York: Springer, 2014. P. 243–266.
  13. Фалёв Е. В. Эволюция метода в философии Мартина Хайдеггера: дис. ... д-ра филос. наук. М., 2015. 339 с.
  14. Никулина А. Двойственность истины бытия в мысли М. Хайдеггера и проблема самоотношения // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2017. № 6. С. 30–45.
  4. Lafont C. *Heidegger, language, and world-disclosure (modern european philosophy)*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000. 320 p.
  5. Smith W. Why Tugendhat's Critique of Heidegger's Concept of Truth Remains a Critical Problem. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 2007, vol. 50 (2), pp. 156–179.
  6. Wrathall M. *Heidegger und unconcealment*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010. 262 p.
  7. Tugendkhat E. Heidegger's idea of truth. In: *Issledovaniya po fenomenologii i filosofskoy germenevtike* [Research on Phenomenology and Philosophical Hermeneutics]. Minsk, Evropeyskiy Gumanitarnyy Universitet Publ., 2001, pp. 135–145 (in Russian).
  8. Falev E. V. Was Martin Heidegger a "realist"? (On the recent controversy between C. Lafont and H. Dreyfus). *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 7. Filosofiya* [Moscow State University Bulletin. Series 7. Philosophy], 2014, no. 6, pp. 19–29 (In Russian).
  9. Kockelmans J. *On the truth of being: Reflections on Heidegger's later philosophy*. Bloomington, Indiana University Press, 1984. 338 p.
  10. Heidegger M. *Zollikonere Seminare*. Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann GmbH, 1987. 369 S. (Russ. ed.: Khaydegger M. *Tsollikonovskie seminary*. Vilnius, Evropeyskiy Gumanitarnyy Universitet Publ., 2012. 406 p.).
  11. Kockelmans J. Heidegger on metaphor and metaphysics. *Tijdschrift voor Filosofie*, 1985, no. 3, pp. 415–450.
  12. Malpas J. The twofold character of truth: Heidegger, Davidson, Tugendhat. In: B. Babich, D. Ginev, eds. *The Multidimensionality of Hermeneutic Phenomenology*. New York, Springer, 2014, pp. 243–266.
  13. Falev E. V. *Evolutsiya metoda v filosofii Martina Khaydeggera* [The Evolution of the Philosophy of Martin Heidegger]. Diss. Cand. Sci. (Philos.). Moscow, 2015. 339 p. (in Russian).
  14. Nikulina A. The duality of the truth of being in M. Heidegger's thought and the problem of self-relation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya* [Moscow State University Bulletin. Series 7. Philosophy], 2017, no. 6, pp. 30–45 (in Russian).

## References

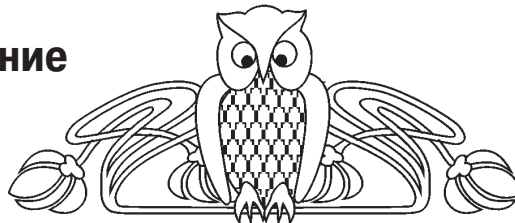
1. Tugendhat E. *Der Wahrheitsbegriff bei Husserl und Heidegger*. Berlin, De Gruyter, 1970. 428 S.
2. Heidegger M. *Sein und Zeit*. Halle, Max Niemeyer, 1927. 438 S. (Russ. ed.: Khaydegger M. *Bytie i vremya*. Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2015. 452 p.).
3. Heidegger M. *Holzwege*. Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann GmbH, 1950. 345 S. (Russ. ed.: Khaydegger M. *Razgovor na proselochnoy doroge*. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 1991. 192 p.).

Поступила в редакцию 18.09.2020, после рецензирования 19.09.2020, принята к публикации 15.03.2021  
Received 18.09.2020, revised 19.09.2020, accepted 15.03.2021



Научная статья  
УДК 101.1:316  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-143-147>

## Социально-философское осмысление бытия человека в условиях пандемии коронавируса



А. Л. Крайнов

Саратовский государственный аграрный университет имени Н. И. Вавилова, Россия, 410012, г. Саратов, Театральная пл., д. 1

Крайнов Андрей Леонидович, кандидат философских наук, доцент кафедры социально-правовых и гуманитарно-педагогических наук, [kraival@sgau.ru](mailto:kraival@sgau.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2129-0065>

**Аннотация.** В статье проводится социально-философский анализ влияния пандемии коронавируса на бытие человека. Рассматриваются разные взгляды на данный феномен, как положительные, основанные на вере в научно-технический прогресс и развитие новых нано- и биомедицинских информационных и когнитивных технологий, с помощью которых вирус будет побежден, так и отрицательные, базирующиеся на предубеждении о мировом заговоре и цифровом тоталитаризме, о деградации человечества под воздействием новых информационных технологий. До сих пор нет единого мнения по поводу данного явления: как оно возникло и какие перспективы ожидают человечество. Затянувшаяся пандемия коренным образом изменила привычный миропорядок в глобальном масштабе. Особенно настораживают прогнозы о постоянном возобновлении болезни, что означает изменение социального бытия не в количественном, а в качественном аспекте. Новые социальные нормы сформируют новое социальное поведение и со временем институционализируют его. Пандемия явилась катализатором цифровизации во всех сферах общественной жизни: от обучения и досуга до производственной деятельности. Дистанционный способ социального бытия порождает новые социальные стереотипы, создает новую социальную реальность. Данные тенденции нуждаются в философском осмыслении.

**Ключевые слова:** пандемия коронавируса, постковидный мир, информационные технологии, цифровой контроль, самоизоляция, дистанционное обучение, дистанционное образование

**Для цитирования:** Крайнов А. Л. Социально-философское осмысление бытия человека в условиях пандемии коронавируса // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 143–147. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-143-147>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-143-147>

### Social and philosophical understanding of a human existence in the context of the coronavirus pandemic

A. L. Kraynov

Saratov State Agrarian University named after N. I. Vavilov, 1 Theatre Squ., Saratov 410012, Russia

Andrey L. Kraynov, [kraival@sgau.ru](mailto:kraival@sgau.ru), <https://orcid.org/0000-0002-2129-0065>

**Abstract.** The article provides a socio-philosophical analysis of the impact of the coronavirus pandemic on human existence. Various views on this phenomenon are considered, both positive, based on the belief in scientific and technological progress and the development of new nanobiomedical information and cognitive technologies, with the help of which the virus will be defeated, and negative, based on the prejudice of a global conspiracy and digital totalitarianism, of the degradation of humanity under the influence of new information technologies. There is still no consensus about this phenomenon: how it arose and what prospects await humanity. The protracted epidemic has radically changed the usual world order on a global scale. The forecasts of a constant recurrence of the disease are especially alarming, which means a change in social life not in a quantitative, but in a qualitative aspect. New social norms will shape new social behavior and institutionalize it over time. The pandemic has been a catalyst for digitalization in all spheres of public life: from education and leisure to production activities. The distant way of social life gives rise to new social stereotypes, creates a new social reality. These tendencies require philosophical understanding.

**Keywords:** coronavirus pandemic, post-covid world, information technology, digital control, self-isolation, e-learning, e-education

**For citation:** Kraynov A. L. Social and philosophical understanding of a human existence in the context of the coronavirus pandemic. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 143–147 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-143-147>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)



Актуальность исследования обусловлена сложной эпидемиологической обстановкой во всем мире. Пандемия коронавируса не только влияет на физическое состояние человека, превращая здорового в больного, но и способствует глобальным социальным изменениям, имеющим неуклонную тенденцию к трансформации их в норму. В практику повседневности социального бытия вошли такие новшества, как обязательное ношение масок и соблюдение социальной дистанции, постоянное измерение температуры и дезинфекция рук, увеличение доли удаленной учебы и работы. С учетом того, что ученые не могут прогнозировать дату окончательной победы над коронавирусом, данные новшества имеют все основания для частичной или полной институционализации.

Цель исследования – анализ влияния пандемии коронавируса на бытие человека.

Новизна исследования заключается в философском осмыслении возможных позитивных и негативных сценариев дальнейшего развития человечества. На данный момент невозможно предугадать степень влияния эпидемии на общество, что порождает неопределенность как в оценке данного феномена, так и в социальном прогнозировании. Материалы исследования могут быть использованы при подготовке курсов по социальной философии.

Охватившая мир пандемия коронавируса внесла существенные коррективы в социальное бытие. Активно заявляют о себе понятия «постковидное общество» и «постковидный мир», что свидетельствует об укоренении в общественном сознании новых социальных норм [1, с. 118]. Постоянное экзистенциальное ожидание повторяющихся волн эпидемии формирует новые паттерны социального поведения в сознании человека. Они не только усиленно транслируются в СМИ или местах продаж, но и активно применяются в наружной социальной рекламе. В центре Саратова появилось граффити «против коронавируса» в стиле стрит-арт, на котором изображено женское лицо в защитной медицинской маске [2]. Оно нарисовано краской на торце девятиэтажного жилого дома во всю высоту, что означает долговечность проекта, следовательно, рассчитано на формирование нового стандарта социального поведения. Идея граффити – не забывать носить маски даже после окончания эпидемии. Медицинская маска, таким образом, становится неотъемлемой частью постковидного мира, нормой социального поведения, а ее отсутствие приравнивается к девиации.

К другим новшествам постковидного бытия человека относятся: социальная дистанция,

деглобализация в экономике, запрет массовых мероприятий, цифровой контроль. Введенные в повседневное бытие человека данные меры настолько чужды традиционному межличностному общению, что породили массу конспирологических теорий. Противники новшеств наибольшую угрозу для человечества видят в переходе на дистанционные способы учебы и работы, полагая, что данная тенденция приведет к необратимым социальным последствиям: к деградации в первом случае и массовыми сокращениями во втором. Все это будет происходить под неусыпным цифровым контролем, идея развития которого получила мощный импульс в виде пандемии.

Действительно, вынужденная самоизоляция послужила толчком к развитию информатизации и цифровизации общества, поставив человечество в новые условия существования, детерминированные уровнем совершенствования цифровых технологий, с одной стороны, и знаниями, умениями и навыками работы человека с ними, с другой. Таким образом, постковидная реальность продолжила философский спор между техническими оптимистами и пессимистами с новой силой.

Основные риски тотальной информатизации общества представители технического пессимизма связывают главным образом с идеей цифрового контроля. Она воплощается в отслеживании потенциальных носителей коронавируса по мобильным устройствам, введении СМС-пропусков, мониторинге активности обучающихся и преподавателей в электронной образовательно-информационной среде, увеличении количества камер распознавания лиц и станций связи стандарта 5G в городской инфраструктуре, возникновении Интернета вещей, создании умной пыли и разбрасывании ее с самолетов. Если последняя позиция является пока больше предметом научно-технической фантастики, хотя активно разрабатывается, то все остальное постепенно и успешно внедряется в повседневную жизнь человека, не без основания вызывая опасения.

Сегодня в СМИ и научную литературу прочно вошло понятие цифрового тоталитаризма как апофеоза применения цифрового контроля над обществом [3]. Источником применения и распространения данной технологии большинство журналистов и ученых склонны считать Китай – как страну-лидер в области цифровизации, успешно реализовавшую систему социального кредита. По мнению М. Р. Арпентьевой, люди, не вписывающиеся в китайскую систему социального кредита, выбраковываются, ста-





новятся неугодными государству и лишаются ряда прав и привилегий [4, с. 18–19]. Л. Н. Гарас считает, что цифровой тоталитаризм нужен для того, чтобы сделать человека пластичным для политического манипулирования [5, с. 14].

Применение китайской модели цифрового контроля стало очень востребовано многими государствами и Россией в период пандемии коронавируса, чем Китай активно пользуется, экспортируя свои системы видеонаблюдения с технологией распознавания лиц по всему миру. Но не приведет ли цифровое новшество к росту социальной напряженности? Дело в том, что западный мир и Россия, воспитанные в духе христианских ценностей, совсем по-другому воспринимают цифровую слежку, нежели китайцы. В отличие от европейцев и россиян у них нет внутреннего самоконтроля, страха перед Богом, чувства греха. Если китайцев принудительно не контролировать, это может привести к необратимым последствиям, у них есть только понятие стыда и вины перед обществом, страх «потерять лицо» перед соседом. Воспитывающиеся в духе атеизма и коммунистических ценностей, современные китайцы не знают понятий «личное пространство» и «личная свобода». Чем больше за ними наблюдают, тем безопаснее они себя чувствуют, все остальное не имеет значения. «Китаец может умереть за семью, за своего руководителя, за народ и правителя, а свобода сама по себе – это абстракция, которая не имеет воплощения» [3].

Представители технического оптимизма, напротив, видят в пандемии коронавируса отличное условие для диверсификации своих знаний и освоения новых профессий в Интернете. В свое время Д. Белл, Э. Тоффлер и ряд других известных ученых предсказывали становление информационного общества, считая его неизбежным и закономерным этапом общественного развития. В связи с этим вынужденная изоляция есть не что иное, как его катализатор, способствующий продвижению цифровой экономики, цифрового образования и цифрового досуга. Надо просто принять данный факт и пересмотреть свою деятельность, ориентируясь на максимальное включение в нее элементов цифровой среды.

Н. Э. Бунина считает, что электронные образовательные платформы меньше утомляют студентов, повышая их интерес и мотивацию к образовательному процессу [6, с. 2]. Также к существенным преимуществам дистанционного обучения относят возможность гибкого совмещения его с работой, экономию на переездах в другой город на сессию, открытость и доступность,

технологичность и эффективность. По мнению Ю. В. Зарубиной, в условиях пандемии цифровизация выступает в качестве одного из направлений развития бизнеса, которое позволяет повысить его эффективность и снизить издержки [7, с. 330]. К конкурентным преимуществам предприятий, перешедших на цифровизацию, можно отнести улучшенное качество обслуживания заказчиков, использование новых рыночных возможностей, оптимизацию бизнес-процессов и расширение охвата целевой аудитории. А. Е. Ямкова показывает в своем исследовании все преимущества удаленного управления организацией в современных условиях, констатируя, что дистанционный менеджмент неизбежен и намного эффективнее традиционного [8, с. 59].

Еще одним положительным эффектом от глобальной эпидемии ученые называют самоочищение и восстановление природы от техногенной деятельности человека [9]. К ним относятся: резкое сокращение выбросов в атмосферу углекислого газа за счет уменьшения наземного и воздушного трафика, возвращение животных в пригородные места обитания из-за снижения уровня шума и самоочищения водоемов. Правда, по прогнозам экологов, данное улучшение может оказаться временным, если человек не пересмотрит свое отношение к проблеме мусора и не откажется от полного или частичного использования пластика, которым на данный момент загрязнена вся биосфера планеты. Тем не менее отмечается, что именно в период пандемии коронавируса человечество пришло к осознанию экологической проблемы, видя повсеместно растущие горы мусора (особенно медицинских масок и перчаток), имеющие все перспективы оказаться в живой природе [10]. Решение проблемы замусоривания планеты пластиком в ООН видят в более активном использовании альтернативных нетоксичных и биоразлагаемых материалов: стекла, керамики, материалов из натуральных волокон, бумаги и картона.

Проведенный анализ бытия человека в условиях пандемии коронавируса показывает, что самым главным фактором, влияющим на диаметрально противоположные мировоззренческие позиции, выступает неопределенность, подкрепляемая томительным ожиданием очередных вспышек болезни. К сожалению, сейчас рано говорить о предполагаемом окончании мировой эпидемии, однако можно сделать ряд прогнозов о дальнейшей судьбе человека в постковидном обществе.

С большой долей вероятности можно предположить, что дистанционные способы орга-



низации социальной жизнедеятельности будут только увеличивать свое присутствие, часть из них будет институционализирована и станет новой моделью социального взаимодействия.

Медицинские маски и социальная дистанция, скорее всего, в течение продолжительного времени будут оставаться социальной нормой для предотвращения возможных заболеваний.

Человеку придется осваивать информационные технологии, так как от их знания и умения работать с ними будет зависеть не только его трудоустройство и карьерный рост, но и повседневное бытие.

Пандемия коронавируса стала своеобразным импульсом к глобальной переоценке ценностей, указав человеку на ряд проблем, которые он раньше не замечал или которым не придавал значения. Сегодня у человечества есть возможность работать над ошибками, чтобы исправить и улучшить будущую жизнь.

#### Список литературы

1. Некрасов С. Н. Цифровизация общества и виртуализация культуры как тупики истории // Наука и просвещение : актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей II Международной научно-практической конференции : в 2 ч. Пенза : Наука и просвещение, 2020. Ч. 1. С. 116–119.
2. В центре Саратова появилось граффити с коронавирусом. URL: [https://saratov.aif.ru/society/v\\_centre\\_saratova\\_poyavilos\\_graffiti\\_s\\_koronavirusom](https://saratov.aif.ru/society/v_centre_saratova_poyavilos_graffiti_s_koronavirusom) (дата обращения: 04.12.2020).
3. Что такое цифровой тоталитаризм и возможен ли он в России. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/5e8efb879a79471cf805f2b3> (дата обращения: 04.12.2020).
4. Арпентьева М. Р. Цифровизация системы образования : опасный шаг к «Системе социального кредита» // Модернизация российского общества : стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров : материалы XX Всероссийской научной конференции (национальной с международным участием). Таганрог : Таганрогский институт управления и экономики, 2019. С. 16–21.
5. Гарас Л. Н. «Человек информационный» как антропологическая основа для политического манипулирования? // Социум и власть. 2018. № 5 (73). С. 7–17.
6. Бунина Н. Э. Риски и преимущества дистанционного образования // Современные тенденции развития системы образования : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары : ООО «Издательский дом «Среда», 2020. С. 55–58.
7. Зарубина Ю. В. Применение принципов цифровизации в процессе оптимизации бизнес-моделей // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета. 2020. Т. 1, № 17. С. 330–333.
8. Ямкова А. Е. Особенности управления персоналом в условиях организации дистанционной работы // Научные достижения студентов и учащихся : сборник статей II Всероссийского научно-исследовательского конкурса. Пенза : Наука и просвещение, 2020. С. 58–60.
9. Постковидный мир : ожидания и реальность. URL: <https://1-engineer.ru/postkovidnyi-mir-ozhidaniya-i-realnost/> (дата обращения: 04.12.2020).
10. Заразили планету : маски и перчатки стали проблемой для экологии. URL: <https://iz.ru/1041510/kirill-senin/zarazili-planetu-maski-i-perchatki-stali-problemoi-dlia-ekologii> (дата обращения: 04.12.2020).

#### References

1. Nekrasov S. N. Digitalization of society and virtualization of culture as dead ends of history. *Nauka i prosveshchenie: aktualnye voprosy, dostizheniya i innovatsii: sbornik ststei v 2 ch.* [Science and Education: Current Issues, Achievements and Innovations. Collection of Articles of the II International Scientific and Practical Conference. In 2 parts]. Penza, Nauka i prosveshchenie Publ., 2020, pt. 1, pp. 116–119 (in Russian).
2. *V tsentre Saratova poyavilos graffiti s koronavirusom* (Graffiti with Coronavirus Appeared in the Center of Saratov). Available at: [https://saratov.aif.ru/society/v\\_centre\\_saratova\\_poyavilos\\_graffiti\\_s\\_koronavirusom](https://saratov.aif.ru/society/v_centre_saratova_poyavilos_graffiti_s_koronavirusom) (accessed 4 December 2020) (in Russian).
3. *Chto takoe tsifrovoy totalitarizm i vozmozhen li on v Rossii* (What is Digital Totalitarianism and Whether it is Possible in Russia). Available at: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/5e8efb879a79471cf805f2b3> (accessed 4 December 2020) (in Russian).
4. Arpenteva M. R. Digitalization of the education system: A dangerous step towards the “Social Credit System”. *Modernizatsiya rossiyskogo obshchestva: strategii upravleniya, voprosy pravoprimereniya i podgotovki kadrov.* Materialy XX Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii (natsionalnoy s mezhdunarodnym uchastiem) [Modernization of Russian Society: Management Strategies, Issues of Law Enforcement and Training. Materials of the 20 All-Russian Scientific Conference (National with International Participation)]. Taganrog, Taganrogskiy institut upravleniya i ekonomiki Publ., 2019, pp. 16–21 (in Russian).
5. Garas L. N. Is “Information Man” an anthropological basis for political manipulation? *Sotsium i vlast* [Society and Power], 2018, no. 5 (73), pp. 7–17 (in Russian).
6. Bunina N. E. Risks and benefits of distance education. In: *Sovremennye tendentsii razvitiya sistemy obrazovaniya. Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Modern Trends in the Development



- of the Education System. Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Cheboksary, OOO Izdatelskiy dom "Sreda", 2020, pp. 55–58 (in Russian).
7. Zarubina Yu. V. Application of digitalization principles in the process of optimizing business models. *Sbornik nauchnykh trudov Angarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Collection of Scientific Papers of the Angarsk State Technical University], 2020, vol. 1, no. 17, pp. 330–333 (in Russian).
  8. Yamkovaya A. E. Features of personnel management in the context of the organization of remote work. *Nauchnye dostizheniya studentov i uchashchikhsya. Sbornik statey II Vserossiyskogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa* [Scientific Achievements of Students. Collection of Articles of the 2 All-Russian Scientific Research Competition]. Penza, Nauka i prosveshchenie Publ., 2020, pp. 58–60 (in Russian).
  9. *Postkovidnyy mir: ozhidaniya i realnost* (Post-Covid World: Expectations and Reality). Available at: <https://1-engineer.ru/postkovidnyi-mir-ozhidaniya-i-realnost/> (accessed 4 December 2020) (in Russian).
  10. *Zarazili planetu: maski i perchatki stali problemoy dlya ekologii* (The Planet is Infected: Masks and Gloves Have Become a Problem for the Environment). Available at: <https://iz.ru/1041510/kirill-senin/zarazili-planetu-maski-i-perchatki-stali-problemoi-dlia-ekologii> (accessed 4 December 2020) (in Russian).

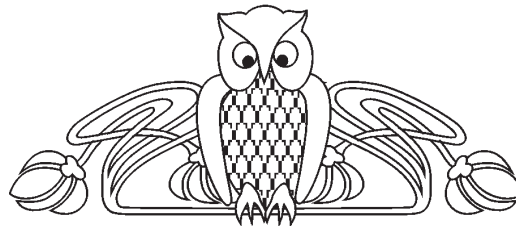
Поступила в редакцию 05.08.2020, после рецензирования 19.09.2020, принята к публикации 15.03.2021  
Received 05.08.2020, revised 19.09.2020, accepted 15.03.2021



Научная статья  
УДК 101.1:316  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-148-152>

## Совесь и идеология

С. И. Мозжилин



Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Мозжилин Сергей Иванович, доктор философских наук, профессор кафедры теоретической и социальной философии, [mozhilinsi@list.ru](mailto:mozhilinsi@list.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6078-3252>

**Аннотация.** Целью статьи является анализ взаимосвязи феномена совести и идеологии. Используются психоаналитический и культурно-исторический подходы, применяются методы критической философской рефлексии и диалектической логики. Совесть рассматривается как способность человека критически оценивать свои мысли и поступки в соответствии с личными представлениями о должном. При этом внимание концентрируется на факте присущности чувств стыда и совести всем людям, поскольку они являются фундамирующими в механизмах сознания и самосознания человека. Собственно их наличие и выступает в качестве одного из главных признаков, отличающих человека от других животных. В свою очередь представления о должном динамичны, поскольку их закрепляют конкретные акторы культурно-исторического процесса, коими являются личности, определившие со своим пониманием должного, ценностями и путями их достижения, имеющие достаточную волю к убеждению в верности собственных ориентиров. Но далеко не все идеалы задают прогрессивную, гуманистическую направленность. В работе подчеркивается, что никакие личные представления о должном не могут обрести форму общей идеологии, если в них не отражены в той или иной степени материальные интересы большей части общества. В то же время логика исследования приводит к выводу о том, что отсутствие общей идеологии, пропагандирующей гуманистические ценности, усугубляет нравственную дезориентацию представителей современного российского общества, снижая уровень самоконтроля, обеспечиваемого позволениями совести.

**Ключевые слова:** идеал, идеология, совесть, стыд, долженствование, нравственность, нарциссизм

**Для цитирования:** Мозжилин С. И. Совесть и идеология // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 148–152. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-148-152>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-148-152>

### Conscience and ideology

S. I. Mozhilin

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Sergey I. Mozhilin, [mozhilinsi@list.ru](mailto:mozhilinsi@list.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6078-3252>

**Abstract.** The purpose of the article is to analyze the relationship between the phenomenon of conscience and ideology. The work uses psychoanalytic and cultural-historical approaches, the methods of critical philosophical reflection and dialectical logic are applied. Conscience is viewed as a person's ability to critically assess his or her thoughts and actions in accordance with personal ideas about what should be done. At the same time, attention is focused on the fact that feelings of shame and conscience are inherent in all people, since they are fundamental in the mechanisms of human consciousness and self-consciousness. Actually, their presence acts as one of the main features which distinguish humans from other animals. In turn, ideas about what is due are dynamic, since they are fixed by specific actors of the cultural and historical process, who are individuals who have determined their understanding of what is due, values and ways to achieve them, who have sufficient will to convince others that their guidelines are correct. But not all ideals set a progressive, humanistic direction. At the same time, the work emphasizes that no personal ideas about what should be done can take the form of a general ideology if they do not reflect, to one degree or another, the material interests of the most part of society. At the same time, the logic of the study leads to the conclusion that the absence of a common ideology that promotes humanistic values aggravates the moral disorientation of representatives of modern Russian society, reducing the level of self-control provided by conscience.

**Keywords:** ideal, ideology, conscience, shame, duty, morality, narcissism

**For citation:** Mozhilin S. I. Conscience and ideology. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 148–152 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-148-152>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)





В настоящее время все страны мира втянуты в глобализационный процесс. В условиях капиталистической системы распределения благ неминуемо возрастает потребность в национальной идентичности, поскольку если считать себя гражданином мира, то надо смириться с необходимостью выживания в одиночку, без консолидации с соотечественниками. Продуктивная консолидация возможна только на основе общей идеологии, отражающей интересы большинства представителей нации. Но любая идеология содержит в себе не только экономические, но и этические компоненты. Этическая составляющая неразрывно связана с решением вопроса путей достижения экономических целей. И, вероятно, банально говорить о том, что те или иные способы достижения материального благосостояния неминуемо касаются позволений совести и тех, кто их предлагает, и тех, кому они предлагаются. В этой связи философский анализ взаимосвязи проявлений чувства совести и идеологии имеет особую значимость.

Людям свойственно призывать друг друга к совести. При этом многие полагают, что совесть есть глас некой всеобщей справедливости, глас Божий. Быть может, это и так, но надо признать, что данное полагание основывается только на вере и личном убеждении. К тому же, если следовать религиозной логике, вещать может и лукавый. Наглядно лишь, что совесть всегда связана с актами рефлексии самого себя, со способностью критически оценивать свои мысли и поступки, переживая их несоответствие личным нравственным установкам. Как известно, эти установки весьма вариабельны и для разных культур, и культурно-исторических эпох, и для отдельных представителей общества. Поэтому несколько наивно полагать, что призывая человека к совести, мы побудим его действовать в соответствии с нравственными установками, которыми сами руководствуемся или считаем должными. Заметим, что по сути бессовестных людей не бывает. Понятие «бессовестный человек» – обыденное выражение, поскольку стыд и совесть являются фундаментальными чувствами, отличающими человека от других животных. Не испытывая чувство стыда, человек не улучшал бы свою биологическую природу. Он не создавал бы какие-либо культурные ценности, реализуя инстинкты прямо, не преломляя их энергию, согласуя с представлениями о должном, облачаясь в лицо.

Какой бы ни был человек, конечно, если он психически здоров, ни на йоту не может возвыситься над биологической природой, не испытав стыд и не облачившись при этом в лицо. А со-

весть, хотя и не тождественна, но неразрывно связана со стыдом, являясь результатом позыва бессознательной доминанты, образовавшейся в результате фиксации психического цензора поведения, отсутствующего в чувственном опыте, побуждающего человека к незавершаемым актам идентификации с иным, вместе с тем порождая и саморефлексию. Более того, без этой доминанты не было бы ни религиозных представлений о Боге, ни языка, потому никто не размышлял бы ни о стыде, ни о совести [1]. В этой связи заметим, что высказывания «некультурный человек» и «бессовестный человек» всегда опираются на личные представления о культуре и совести. По большому счету данные высказывания подразумевают, что человек, к которому они обращены, не соответствует требованиям культуры, адептом которой выступает его обвинитель в некультурности, и не испытывает стыд, а вместе с тем и муки совести за поступки, не соответствующие пониманию должного, уличающего в бессовестности. Все люди испытывают стыд и совесть, но должное понимают по-разному. Одним стыдно за то, что они обманом присвоили чужое, другим стыдно, что не удалось обмануть; одним стыдно за эгоистичное возвышение над другими, другим стыдно за уравнивание себя с окружающими, считая их менее достойными, и т.д. Другое дело, что все в той или иной степени вынуждены ориентироваться на общепринятые нормы долженствования, закрепленные господствующей культурой, к которой принадлежат, находясь как под социальным контролем, так и контролем органов власти.

Некоторых исследователей феномена совести не удовлетворяет ее определение как способности к самоконтролю и самооценке на основе представлений о должном. Например, Т. Г. Сердюк замечает, что в данном случае «становится непонятным, насколько рационалистична самооценка, насколько оптимален этот самоконтроль» [2, с. 200]. Конечно, ответ на этот вопрос можно получить, если проанализировать уровень разумности конкретного человека. Однако данное обстоятельство не умаляет значения отмеченного определения совести, поскольку дело не в рационалистичности, а в рационализации мыслей и поступков в соответствии с представлением о должном, которое по большому счету формируется социальными авторитетами и идеалами культуры. Важно помнить, что общепринятые нормы, определяющие рационализацию долженствования, не спускаются невесть откуда извне. Они имеют акторов, коими выступают конкретные люди, чей жизненный опыт и нравственная позиция служат ориентирами для окружающих.



И если этот опыт ценен для последующих поколений, эти личности становятся идеалами, определяющими направленность культурно-исторического процесса.

Безусловно, не у всех людей угрызения совести связаны с несоответствием их мыслей и поступков с пониманием должного, заданным идеалами культуры, в рамках которой они находятся. Собственно альтернативные идеалы долженствования и преподносят такие граждане. Но далеко не все из них становятся нравственными ориентирами для окружающих. Таковыми становятся только личности, определившиеся со своим смыслом жизни, имеющие при этом достаточную волю к убеждению в его верности окружающим. Заметим, что нравственные ориентиры, закрепляемые идеалами, составляют ядро любой идеологии. Именно представления таких личностей с сильной волей о том, как должно быть организовано общество и как достичь этой цели, становятся авторитетными в тот или иной момент истории для представителей различных социальных групп [3, с. 199]. В свою очередь эти представления могут выражать общегосударственную идеологию. В данном случае, замечает А. В. Рубцов, «...производство, обмен и расширенное воспроизводство идеологии обслуживается целым комплексом каналов и сетей, силовых структур и органов контроля, бюджетами и кадрами, экономикой и правом» [4, с. 20].

Не следует уповать на то, что направленность культурно-исторического процесса, заданная идеалами культуры, необратима, поскольку идеалы могут быть заменены. Большие возможности к такой замене имеются у людей, находящихся в тот или иной момент у рычагов государственного управления, способных оказывать влияние на массовое сознание. Далеко не всегда люди, волею сложившихся обстоятельств оказавшиеся у власти, способны составить достойный список идеалов в прогрессивном, гуманистическом отношении. Историческая память зафиксировала немало событий, когда пришедшие к власти пытались повернуть историю вспять, сводя на нет все духовные, гуманистические достижения человечества. Достаточно вспомнить идеалы и знаковые события, увековеченные идеологами фашистской Германии. Но, к счастью, эти люди, если их можно назвать людьми, ушли вместе со своим списком идеалов. Да и ушли они не сами по себе, а преимущественно по воле советского народа, заплатившего за их уход немалую цену, исчисляемую миллионами человеческих жизней, руководствовавшегося списком иных идеалов, представители которого презирали все формы

расовой и национальной дискриминации. Никто не может дать гарантии, что подобное не повторится. Впрочем, пусть не в таких глобальных масштабах, попытки увековечивания нацистов в качестве героев наблюдались всегда. Яркий пример – активизация нацистов в современной Украине.

Банально говорить, что построить общегосударственную идеологию, способную подтолкнуть массы к действиям, только на мифических идеалах невозможно. Ее формирование немислимо без реальных героев, которые здесь и сейчас воплощают свое понимание справедливости и смысла жизни, демонстрируя образцы поведения, становясь авторитетами для окружающих. Заметим, что авторитеты всегда являются одним из главных факторов сплочения любой социальной группы, определяют поведение и ценностные ориентиры ее представителей. Однако для формирования общегосударственной идеологии необходимы общие авторитеты, которые должны присутствовать во всех социальных стратах. Данный факт можно наблюдать, анализируя социальные страты Третьего рейха. «Истинного арийца», считавшего себя потомком мифического Зигфрида, мы обнаружим на всех уровнях социальной иерархии, начиная от руководства фашистской Германии и кончая служащим крематория в концлагере. При этом и руководители рейха, и служащий крематория не лишены были чувства стыда и мук совести. Эти чувства проявлялись в соответствии со спецификой их идеалов. Человеку, поверившему в то, что только он, «истинный ариец», имеет право на все прелести жизни, вероятно, было стыдно, и его мучила совесть, если он проявлял слабость и жалел какого-нибудь, по его убеждению, «недочеловека»: еврея, цыгана или славянина. И вряд ли возможно поверить, что эти «истинные арийцы» не имели материальной заинтересованности, следуя правилам долженствования, прописанными фашистскими идеологами, руководствуясь лишь стремлением к чистоте нации. Собственно нацию и необходимо было чистить, исходя из материальных интересов, дабы не делиться с «недоллюдьми». И это было воспринято в качестве должного большинством представителей немецкой нации. Безусловно, во времена господства национал-социалистической идеологии в Германии были люди, которые должное понимали иначе, испытывая стыд за происходящее варварство. Но они либо следовали за общей массой, либо оказывались в заключении или на эшафоте. В этой связи необходимо заметить, как бы ни формировались идеалы и кто бы ни был инициатором их формирования,



главное – насколько они воспринимаются обществом и какие возможности представляют для его существования: обеспечивают ли они прогрессивное не только в экономическом, но и в духовном аспекте развитие общества или обратят его в сторону варварства и дикости. К счастью, в истории российской нации не было моментов, когда нарциссические идеалы, подобные идеалам фашистской Германии, составляли бы ядро общегосударственной идеологии.

Безусловно, совесть многих представителей российского общества связана с пониманием должного, которое формировали православные идеалы культуры. Следует отметить, что советские идеалы не отрицали нравственные нормы православия, как, впрочем, и вообще общехристианские ценности. Более того, в советскую эпоху эти ценности не только провозглашались, но, пусть и с определенными искажениями, порой с воинствующим атеизмом, реализовывали в жизнь. Следует отметить, что и в современной российской культуре еще силен авторитет идеалов, ориентирующих на приоритетность общечеловеческих, гуманистических ценностей, демонстрирующих возвышение над эгоизмом и уважение к представителям других культур. Во всяком случае даже в условиях очередного экономического кризиса большинство представителей российского общества не скатываются до ориентации на нарциссические идеалы, позволяющие, говоря словами З. Фрейда, презирать представителей других культур, вознаграждая этим правом не только привилегированные классы, но и угнетенные [5, с. 109].

В постсоветскую эпоху укрепился авторитет потребителя, главным требованием которого является успешность в плане удовлетворения личных потребностей. Официально он не провозглашен в качестве идеала, но существует. Люди, избравшие его в качестве нравственного ориентира, также не лишены стыда и совести. Им стыдно от того, что окружающие замечают, что они мало потребляют или потребляют дешевые блага, а их совесть позволяет потреблять блага, не прилагая ни малейших усилий к их производству. Но люди, ничего не производящие, обречены деградировать. Конечно, желающих жить исключительно за счет других немало было во все времена, но они никогда не были в российской истории главенствующими ориентирами долженствования. Тем не менее одна часть российского общества продолжает ориентироваться на советские идеалы, другая выбирает в качестве образца успешного потребителя. Возникают коммуникационные риски,

которые не только оказывают воздействие на исторические воззрения отдельных личностей, но и провоцируют конфликты в духовной жизни общества в целом [6, с. 168].

В условиях отсутствия главенствующих ориентиров долженствования происходит нравственная дезориентация многих представителей российского общества. Кроме того, невозможно не согласиться с замечаниями, что все это «... усугубляется отчуждением от государства значительных слоев населения из-за разгула коррупции и слишком большого разрыва между различными стратами общества в получаемых доходах» [7, с. 156]. Надо полагать, что в таких условиях изменяют положение ограничительные рамки чувств стыда и совести. В этой связи обретает особую значимость вопрос о необходимости общей идеологии, ориентирующей на представления о должном, в котором преодолевается нарциссизм и утверждаются гуманистические ценности. Но вряд ли станет убедительной какая-либо идеология, какие бы гуманистические ценности она не провозглашала, если в ее содержании не будет моментов, сопряженных с материальными интересами большинства граждан.

В заключение отметим, что совесть и идеология диалектически взаимосвязаны. От того, какими ориентирами долженствования руководствуются люди, несовпадение с требованиями которых вызывает муки совести, зависит и то, какую идеологию они будут пропагандировать или каким идеологам будут следовать. В свою очередь господствующая идеология, закрепляя идеалы долженствования в сознании масс, умножает количество адептов. Вместе с тем еще раз подчеркнем, что никакая идеология не может овладеть сознанием масс, если в ней не будет элементов, отражающих в той или иной степени материальные интересы большей части общества.

#### Список литературы

1. Мозжилин С. И. Гомогенность языка и религии : психоаналитический подход // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 3. С. 61–69.
2. Сердюк Т. Г. Проблема определения совести в философии морали // Известия Алтайского государственного университета. 2011. № 2-1 (70). С. 199–202.
3. Мозжилин С. И., Устьянцев В. Б. Идеалы культуры и цивилизационный код России // Вопросы философии. 2021. № 2. С. 198–202.
4. Рубцов А. В. Превращения идеологии. Понятие идеологического в «предельном» расширении // Вопросы философии. 2018. № 7. С. 18–27.



5. Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Фрейд З. Избранное : в 2 кн. М. : Московский рабочий, 1990. Кн. 2. 176 с.
6. Устьянцев В. Б. Концепт риска в проблемном поле социальных наук // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, вып. 2. С. 165–170. DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-165-170
7. Рязанов А. В., Морохова Е. И. Политическая культура России : динамика и направленность // Манускрипт. 2020. Т. 13, вып. 1. С. 154–157.
3. Mozzhilin S. I., Ustyantsev V. B. The ideals of culture and the civilizational code of Russia. *Voprosy filosofii*, 2021, no. 2, pp. 198–202 (in Russian).
4. Rubtsov A. V. The Concept of the Ideological in the “Extreme” Expansion’, *Voprosy filosofii*, 2018, no. 7, pp. 18–27 (in Russian).
5. Freud S. Die Zukunft einer Illusion. Freud S. *Gesammelte Werke*: in 18 Bd. London, 1948, Bd. 14, S. 325–380 (Russ. ed.: Freud S. *Budushchee odnoy illyuzii*. In: Freud S. *Izbrannoe: v 2 kn.* Moscow, Moscovskiy rabochiy Publ., 1990. Kn. 2. 176 p.).

## References

1. Mozzhilin S. I. Homogeneity of Language and Religion: The psychoanalytic approach. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federalnogo universitetata. Seriya Gumanitarnie i socialnie nauki* [Vestnik of Northern (Arctic) Federal University. Series “Humanitarian and Social Sciences”], 2018, no. 3, pp. 61–69 (in Russian).
2. Serdyuk T. G. The problem of defining conscience in the philosophy of morality. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta* [Izvestiya of Altai State University], 2011, no. 2-1 (70), pp. 199–202 (in Russian).
6. Ustyantsev V. B. The Concept of Risk in the Problem Field of Social Sciences. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2016, vol. 16, iss. 2, pp. 160–170 (in Russian). DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-165-170
7. Ryazanov A. V., Morokhova E. I. The Russian Political Culture: Dynamics and Trends. *Manuscript* [Manuscript], 2020, vol. 13, iss. 1, pp. 154–157 (in Russian).

Поступила в редакцию 09.03.2021, после рецензирования 12.03.2021, принята к публикации 15.03.2021  
Received 09.03.2021, revised 12.03.2021, accepted 15.03.2021



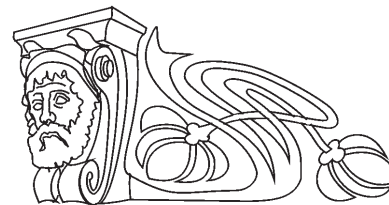


Научная статья

УДК 140.8:21

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-153-158>

## Роль духовного просвещения в становлении русской религиозности: историко-философский анализ



М. О. Орлов

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Орлов Михаил Олегович, доктор философских наук, профессор, декан философского факультета, orok-saratov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7312-5881>

**Аннотация.** В исследовании с позиции русских религиозных философов рассматривается отношение общества и государства к церковной культуре. В России отношение к православию как основополагающей традиции положило начало восприятию византийского понимания государственной власти как покровителя и защитника церковности. Во второй половине XV столетия Московское государство стало единственным православным государством. Протоиерей Георгий Флоровский в своем духовном диагнозе русской культуры указал постепенно укреплявшееся представление о Церкви как объекте, приносящем пользу государству с последующим подчинением Церкви как инструмента для удовлетворения его нужд. Многовековое подавление иерархии и рядового клира со стороны государственного репрессивного механизма привело к тому, что власти вслед за получившими западное воспитание элитами перестали видеть в православном духовенстве носителей живого христианского опыта, обладавшего охранительной ценностью и конструктивным социализирующим потенциалом. В статье исследуется влияние духовного просвещения на процесс становления и развития русской религиозности с позиций историко-философского подхода и религиозноведческого анализа. Обосновывается сложный характер взаимоотношений между государственным механизмом, в особенности элитами, получившими западное образование и воспитание, и представителями православного церковного духовенства, являвшимися носителями живого христианского опыта с его выраженным конструктивным социализирующим потенциалом и охранительной ценностью.

**Ключевые слова:** духовность, религиозность, религиозная социализация, православие, святоотеческая традиция

**Благодарности:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект «Религиозная социализация в постсекулярном мире: дискурсивные практики и социокультурные риски» № 20-311-70023).

**Для цитирования:** Орлов М. О. Роль духовного просвещения в становлении русской религиозности: историко-философский анализ // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 153–158. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-153-158>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-153-158>

**The role of spiritual enlightenment in the formation of Russian religiosity: A historical and philosophical analysis**

**M. O. Orlov**

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Mikhail O. Orlov, orok-saratov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7312-5881>

**Abstract.** The study examines the attitude of society and the state to church culture from the position of Russian religious philosophers. In Russia, the attitude towards Orthodoxy as a fundamental tradition laid the foundation for the perception of the Byzantine understanding of state power as a patron and defender of churchliness. In the second half of the 15th century, Muscovy became the only Orthodox state. Archpriest Georges Florovsky, in his spiritual diagnosis of Russian culture, indicated a gradually growing concept of the Church as an object that benefits the state, with the subsequent subordination of the Church as an instrument to meet state needs. The centuries-old suppression of the hierarchy and ordinary clergy by the state repressive mechanism led to the fact that the authorities, following the elites who received Western education, ceased to see in the Orthodox clergy the bearers of a living Christian experience with a protective value and constructive socializing potential. The article examines the influence of spiritual enlightenment on the process of formation and development of Russian religiosity from the standpoint of a historical and philosophical approach and a religious analysis. The complex nature of the relationship between



the state mechanism, especially the elites who have received Western education and upbringing and representatives of the Orthodox church clergy, who are carriers of a living Christian experience, with its marked constructive socializing potential and protective value, is substantiated.

**Keywords:** spirituality, religiosity, religious socialization, Orthodoxy, patristic tradition

**Acknowledgements:** This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project "Religious socialization in the post-secular world: discursive practices and sociocultural risks" No. 20-311-70023).

**For citation:** Orlov M. O. The role of spiritual enlightenment in the formation of Russian religiosity: A historical and philosophical analysis. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 153–158 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-153-158>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Возникший интерес к святоотеческой традиции, философскому мировоззрению, культуре и историческому наследию византийской цивилизации оказал влияние на представителей русской религиозной философии. Протоиереем Г. Флоровским была поддержана идея Вл. Соловьева, который «с основанием говорил о Крещении Руси Владимиром как о национальном самоотречении, как о перерыве или разрыве национальной традиции» [1, с. 226]. Г. Флоровский утверждал, что языческое мировоззрение не исчезло и не было нивелировано: «Болезненность древнерусского развития можно усмотреть прежде всего в том, что "ночное" воображение слишком долго и слишком упорно укрывается и ускользает от "умного" испытания, проверки и очищения» [2, с. 3]. Значительной религиозно-мировоззренческой ценностью становится исполнение ритуальной обрядности без ее богословской и философской рефлексии.

Феномен обрядоверия как проявление церковного традиционализма рассматривал Х. Ян-нарас: «Способы участия в церковном общении отделяются и начинают существовать независимо от самого факта участия и его продолжения, перестают служить и выражать включенность в церковный способ существования. Они абсолютизируются в качестве самодостаточных ценностей, становятся идолами, независимой "священной" данностью, которую необходимо сохранять невредимой и неизменяемой на все времена» [3].

В России отношение к православию как к сберегаемой и защищаемой традиции положило начало восприятию византийского понимания государственной власти как покровителя и защитника традиционной церковности. Во второй половине XV столетия в силу известных исторических обстоятельств Московское государство стало единственным православным государством. С учетом того, что отношение к православной вере мыслилось как защита и сбережение православия, а не только поместной церкви, московский государь постепенно превращался не только в защитника веры в своей стране, но и покровителя православия в странах, нахо-

дящихся под гнетом Османской империи. В то же время недостаточный уровень просвещения не позволял Москве стать настоящим центром православного мира, как того требовал статус единственного православного государства. К XVII в. накопились как разночтения в литургических традициях России и православного Востока, а также западнорусских земель в Речи Посполитой, так и разногласия внутри самой русской литургической литературы, что ставило задачу, во-первых, унифицировать обрядовую жизнь и, во-вторых, выбрать образец в качестве унификации. Тесные связи с православным Востоком обусловили решение привести русскую литургическую традицию в соответствие с международной. Опять-таки в силу невежества на Московском поместном соборе 1656 г. придерживавшиеся старых обрядов были преданы анафеме как еретики, что означало анафематствование всей древнерусской обрядовой традиции, сбережение которой являлось целью православного русского царства. Государственное политическое мессианство вошло в противоречие с мессианством хранения неповрежденной веры. Тем самым конфликт между приверженцами старых и новых обрядов приобрел эсхатологическое (прекратилось то, ради чего был избран русский народ как новый Израиль, а Москва как Третий Рим) и политическое (православный самодержец навсегда потерял свою легитимность для большей части православного населения России) значение.

Если для инициаторов обрядовых реформ данные преобразования являлись инструментом повышения престижа Москвы и централизации церковной жизни государства, то для самой Русской Церкви события 1650-х гг. стали первым шагом, сделанным с ненужной поспешностью и избыточным максимализмом, для освобождения от унаследованного от Византии отношения к православию как к сотериологически необходимой традиции и горделивого мессианизма. Ценой недостаточного уровня просвещения стал уход из Церкви в раскол клириков и мирян с высоким уровнем религиозности, которые в иных обстоятельствах могли бы обогатить духовную жизнь Русской Церкви. Возможно, постепенное



смягчение политики в отношении старообрядцев привело бы к восстановлению церковного единства, обновленного пониманием второстепенного значения обрядовой традиции. Однако спустя несколько десятилетий Русская Церковь вошла в новый период тяжелых испытаний, не позволивших решить данную задачу.

Протоиерей Георгий Флоровский в своем духовном диагнозе русской культуры среди многих ее недостатков не указал одно из, пожалуй, наиболее негативных последствий влияния языческого мировоззрения на русское общество – это постепенно укреплявшееся представление о Церкви как объекте, приносящем если не прямую, то опосредованную пользу для государства, с последующим подчинением Церкви как инструмента для удовлетворения государственных нужд. С этой точки зрения превращение Русской Церкви в «ведомство православного исповедания» в качестве своих духовных предпосылок имело, возможно, не столько «цезаропапизм» и «немецкий канцеляризм», сколько сохранившееся прагматическое отношение к религиозной сфере, которая не является высшей формой человеческого бытия, а «должна» помогать человеку в его земных делах.

Превращение в XVIII в. Русской Церкви в инструмент государственной власти стало длительным рецидивом языческого представления о практической пользе религии, усиленного преклонением перед западным рационализмом. Для формируемого Петром Первым абсолютистского государства передача духовного опыта не представляла интереса. На Церковь были возложены полицейские функции надзора над населением и исполнения обязательных для всех православных граждан империи обрядов, при этом обеспечивать духовенство приходилось самим надзираемым – прихожанам. Результатом стало превращение священнослужителей из пастырей в требоисполнителей и нарастание той пропасти между духовенством и мирянами, о которой церковные и общественные деятели стали громко заявлять с XIX в. Практика постоянных перемещений епископов с кафедры на кафедру не позволяла им полноценно осуществлять архипастырские функции и превращала их в государственных чиновников, что приводило к снижению значения иерархов – преемников апостолов в обществе.

Униженное положение низшего духовенства обуславливало приток выходцев из духовного сословия в ряды оппозиционно настроенных разночинцев, переносивших свое негативное отношение на сложившуюся систему государственного управления на протяжении трех поко-

лений. Наконец, лишение Церкви права выбирать своего предстоятеля и государственный надзор в лице обер-прокурора привели Русскую Церковь к утрате самостоятельности в осуществлении своей деятельности и возможности исправления недостатков. Причины нежелания императоров возвращать Русской Церкви каноническое управление было четко сформулировано Феофаном Прокоповичем: «От соборного правления нельзя опасаться отечеству мятежей и смущения, какие могут произойти, когда в челе духовного управления находится один человек: простой народ не знает, как различается власть духовная от самодержавной, и, удивленный славой и честью верховного пастыря Церкви, помышляет, что этот правитель есть второй государь, самодержцу равносильный, или еще и больше его, и что духовный чин есть другое лучшее государство, и если случится между патриархом и царем какое-нибудь разногласие, то скорее пристанут к стороне первого, мечтая, что поборают по Самом Боге» [4, с. 419].

Стесненное положение «государственной Церкви» привело к тому, что передача живого христианского опыта сместилась на периферию церковной жизни. «Вдали от покровительственных взоров власти, не замечаемая интеллигенцией, даже церковной иерархией, духовная власть теплится и в монастырях, и в скитах, и в миру» [5, с. 254].

В конце XIX в. в Российской империи стали распространяться философские воззрения, утверждавшие необходимость изменения канонического положения и устройства русской церковности. В журнале И. С. Аксакова «Русь» в 1882 г. были опубликованы статьи прот. А. М. Иванцова-Платонова (изданы отдельной книгой в 1898 г.), в которых говорилось о необходимости применения выборного начала в Церкви, причем не только на приходском уровне, но и на епархиальном, и был описан проект порядка избрания епископов. «Вместе с восстановлением правильного избрания епархиальных пастырей сами собою должны прекратиться административные перемещения их из одних епархий в другие, сделавшиеся так обычными в последнее время» [6, с. 8]. Автор высказал мысль о создании внутри Русской Церкви семи архиепископских округов (наиболее важные из которых возглавлялись бы митрополитами). Также Иванцов-Платонов поднял тему желательности восстановления патриаршества.

Обер-прокурор Святейшего Синода К. П. Победоносцев пришел к выводу о необходимости сохранения «первобытной чистоты» народа и сельского духовенства, которые должны



были противостоять образованной городской интеллигенции. Генерал А. А. Киреев, один из последних дореволюционных публицистов-славянофилов, в 1904 г. так описывал сложившуюся с кадровым обеспечением Церкви ситуацию: «Да из-за чего я пойду в священники? Или из-за выгоды, но выгоды ведь нет никакой, или по призванию, с целью проповедовать слово Божие, но для этого нужна свобода, а свободы-то и нет! Ну никто, кроме мужиков, и не идет в “попы”. Кто же в этом виноват?! Не связывай, не стесняй людей, будут и люди!» [Цит. по: 7, с. 30]. По сути Русская Церковь оказалась в замкнутом круге: отсутствие полноценной приходской жизни обуславливало материальную зависимость приходского духовенства от исполнения частных треб и оказывало негативное влияние на кадровый состав и уровень образования низшего духовенства; с другой стороны, недостаточный уровень пастырской деятельности, к тому же ограниченный государственным надзором, не позволял сформировать крепкие церковные общины, которые могли бы решить проблему содержания приходского клира.

Одним из важнейших результатов и поистине поучительных уроков синодального периода Русской Церкви стало то, что подчиненное положение «ведомства православного исповедания» привело к потере уважения к Церкви (и, соответственно, передаваемому ею Священному Преданию) не только со стороны общества, но и со стороны самодержавной власти, подчинившей себе управление Церковью. Понимание необходимости восстановления канонического устройства Русской Церкви и предоставления ей большей самостоятельности, а также широкая общественная дискуссия в условиях русской революции обусловили принятие Святейшим Синодом (с согласия императора) решения о созыве Предсоборных совещаний в 1906 г., а также в 1912 г. (последнее Предсоборное совещание проводило свои заседания вплоть до конца 1916 г.), однако решение о созыве Поместного собора так и не было подписано Николаем II, в том числе в связи с боязнью «получить смуту». Иллюстрацией возможности такой «смуты» послужил пример священника Георгия Гапона.

Исторический парадокс заключался в том, что Поместный собор, призванный решить глубоко укоренившиеся проблемы Церкви, не был собран из-за этих же проблем: нефункционирующая система приходов не смогла бы выдвинуть, по мнению властей, конструктивно настроенных соборян. Эта точка зрения проникла и в ряды духовенства, но уже с учетом баланса представительства черного и белого духовенства.

Об отношении власти к «духовной основе Империи» можно судить по одному интересному случаю. В 1905 г. на квартире протоиерея Философа Орнатского (будущего священномученика) планировалось провести философский диспут на тему, посвященную созданию союза священнослужителей, которому надлежало стать деятельностной духовной силой всероссийского Союза союзов. Таким образом, то «омертвление», в котором обвиняли Церковь, было прежде всего результатом государственного подавления любой инициативы «снизу», воспринимавшейся как самоуправство и подрыв государственных устоев.

Протоколы судебных заседаний процесса против саратовского духовенства в 1918–1919 гг. рисуют нам картину сельского прихода Саратовской губернии начала XX в. Во взаимоотношениях крестьян и господствующего сословия священник однозначно принимает сторону крестьян – помогает подготовить прошения об освобождении задержанных в ходе революции 1905 г., получении дополнительных земельных участков у дворян-крупных землевладельцев; сдает свою землю в аренду крестьянам по сниженной цене, а если случится неурожай, то и вовсе не берет денег; активно занимается благотворительностью, к местным дворянам не вхож и вызывает недоверие со стороны властей [8, с. 375–412].

Другим выражением недоверия к Русской Церкви стало постепенное превращение старообрядчества в самостоятельное и законное исповедание в рамках Российской империи. Следует отметить, что необходимость мирного преодоления раскола осознавалась российским обществом с середины XVIII столетия, когда епископ Астраханский Иларион (1731–1755) ввиду большого количества старообрядцев позволил священнослужителям совершать богослужения по дореформенным книгам. В 1800 г. император Павел утвердил «пункты о единоверии» митрополита Платона (Левшина), регламентирующие единоверие как форму воссоединения старообрядцев с Русской Церковью.

Развитие капиталистических отношений в России стало благоприятным временем развития старообрядческих общин, чьи традиции общинной собственности помогли сконцентрировать огромные капиталы. Старообрядческие предприятия, основанные на принципах общинного управления и справедливого вознаграждения, по сути стали прообразом будущих рабочих советов и «коллективного управления». Создание Белокриницкой иерархии потенциально снижало зависимость старообрядцев от единоверов и беглопоповцев от Русской Церкви и делало реальной угрозой формирования па-





раллельной всероссийской церкви, особенно с учетом подчиненного положения Русской Православной церкви.

Правительством Николая I были приняты жесткие меры в отношении наиболее крупных и богатых общин (в частности, требование закрепления общинного имущества в качестве частной собственности одного лица и передача его по наследству), а также репрессивные меры в отношении духовенства Белокриницкой иерархии. Однако нарастание революционного движения привело к тому, что, начиная с Александра III, старообрядцы стали восприниматься, с учетом их консервативности, в качестве дополнительной опоры самодержавной власти, а также как дополнительный финансовый ресурс в рамках начавшейся индустриализации России. В связи с этим были значительно расширены экономические возможности старообрядцев, а также возможности совершения богослужений. В 1904 г. Николай II впервые высказывает мысль о созыве Всероссийского церковного собора именно в контексте преодоления раскола. 17 апреля 1905 г. вышел указ Николая II «Об укреплении начал веротерпимости», официально положивший конец преследованию «за отпадение от Православия», а также предоставивший старообрядцам (которые перестали называться «раскольниками») права свободного совершения своих богослужений (за исключением возможности использовать православные иерархические именованья). 19 апреля 1905 г. Николай II христосовался со старообрядцами [9, с. 258]. В 1906 г. начались активные дискуссии о воссоединении старообрядцев и Русской Церкви. Однако эти дискуссии вошли в тупик, так как старообрядцы указывали на неканоническое устройство Русской Церкви. Так, в связи с нерешенностью вопроса о неканоническом положении Церкви и необходимости изменения высшего церковного управления, т. е. восстановления патриаршества, воссоединения старообрядцев с Русской Церковью так и не последовало, а снятие «клятв» на старые обряды Московского собора 1667 г. стало решением Поместного собора 1971 г.

На рубеже XIX–XX вв. в России официально появилась еще одна православная церковь, отличавшаяся от государственной Церкви как отсутствием права публичной пропаганды и миссионерской работы, так и отсутствием государственного вмешательства во внутренние дела церковной общины. Изначальная официальная цель легализации старообрядцев – воссоединение с Русской Церковью – так и не была достигнута, но был формально закреплен многовековой раскол русского православного народа, а Русская

Православная Церковь в своих правах и возможностях стала значительно уступать другим конфессиям. Принятый закон вызвал негативную реакцию среди православных публицистов консервативного толка.

В завершение необходимо сделать вывод о том, что многовековое подавление иерархии и рядового клира со стороны государственного репрессивного механизма привело к тому, что власти вслед за получившими западное воспитание элитами перестали видеть в православном духовенстве носителей живого христианского опыта, обладающего охранительной ценностью и конструктивным социализирующим потенциалом. В эпоху последнего царствования, совпавшего с религиозным подъемом среди философской интеллигенции, это привело к росту популярности всевозможных юродивых, странников и кликуш, вплоть до «крестьянина» Г. Е. Распутина, в котором царственная чета видела носителя исконной духовной традиции и церковности простого народа, знающего о духовном мире больше, чем допущенные до двора иерархии. Увлеченность маргинальными духовными практиками, а также вмешательство Распутина в дела сначала Русской Церкви, а затем и кабинета министров обусловили катастрофическую дискредитацию самодержавия со стороны православного населения империи в последние годы монархии. Таким образом, утрата авторитета духовного образования, отсутствие синтеза русской религиозной философии с патристическим церковным наследием способствовали социальному кризису всех слоев населения России накануне переворота 1917 г.

#### Список литературы

1. Соловьёв В. С. Чтения о богочеловечестве. Философская публицистика // Соловьёв В. С. Сочинения : в 2 т. М. : Правда, 1989. Т. 2. 736 с.
2. Флоровский Г. В., прот. Пути русского богословия. Киев : Христианская благотворительная просветительская ассоциация «Путь к истине», 1991. 599 с.
3. Яннарас Х. Подлинность православного традиционализма. URL: [http://krotov.info/libr\\_min/28\\_ya/an/agas\\_07.htm](http://krotov.info/libr_min/28_ya/an/agas_07.htm) (дата обращения: 25.01.2021).
4. Соловьёв С. М. История России с древнейших времен : в 15 кн. Кн. 8. 1703 – начало 20-х годов XVIII века. М. : Соцэкгиз, 1997. 674 с.
5. Федотов Г. П. Русская религиозность : в 2 ч. Ч. I : Христианство Киевской Руси X–XIII века // Федотов Г. П. Собр. соч. : в 12 т. М. : Мартис, 2001. Т. 10. 396 с.
6. Иванцов-Платонов А. М., прот. О русском церковном управлении. СПб. : Типография А. А. Пороховщикова, 1898. 87 с.



7. Фирсов С. Л. «Власть и огонь»: Церковь и советское государство: 1918 – начало 1940-х гг.: очерки истории. М.: Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, 2014. 474 с.
  8. Судебный процесс против саратовского духовенства в 1918–1919 гг. Документальная публикация А. И. Мраморнова. М.: Изд-во Новоспасского монастыря; Саратов: Изд-во Саратовской митрополии, 2013. 880 с.
  9. Дневники императора Николая II / общ. ред. и предисл. К. Ф. Шацилло; сост., коммент., примеч., перечень имен, список сокр. В. П. Козлова, Т. Ф. Павлова, З. И. Перегудова. М.: Орбита, 1991. 755 с.
- References**
1. Solovev V. S. Readings on God-manhood. Philosophical Journalism. Solovev V. S. *Sochineniya: v 2 t.* [Works: in 2 vols.]. Moscow, Pravda Publ., 1989. Vol. 2. 736 p. (in Russian).
  2. Florovskiy G. V., archiprb. *Puti russkogo bogosloviya* [The Ways of Russian Theology]. Kiev, Charity Christian education association for «The Path to the truth» Publ., 1991. 599 p. (in Russian).
  3. Yannaras Chr. *Podlinnost pravoslavnogo traditsionalizma* (The Authenticity of Orthodox Traditionalism). Available at: [http://krotov.info/libr\\_min/28\\_ya/anas\\_07.htm](http://krotov.info/libr_min/28_ya/anas_07.htm) (accessed 25 January 2021) (in Russian).
  4. Solovev S. M. *Istoriya Rossii s drevneyshikh vremen: v 15 kn. Kn. 8. 1703 – nachalo 20-kh godov XVIII veka* [The History of Russia Since Ancient Times: in 15 books. Book 8. 1703-the Beginning of the 20s of the XVIII Century]. Moscow, Sotsekgiz Publ., 1997. 674 p. (in Russian).
  5. Fedotov G. P. Russian Religiosity. Part I: Christianity of Kievan Rus X–XIII Centuries. Fedotov G. P. *Sobranie sochineniy: v 12 t.* [Collected Works: in 12 vols.]. Moscow, Martis Publ., 2001. Vol. 10. 396 p. (in Russian).
  6. Ivantsov-Platonov A. M., archiprb. *O russkom tserkovnom upravlenii* [About the Russian Church Administration]. St. Petersburg, Printing house of A. A. Porokhovshchikov, 1898. 87 p. (in Russian).
  7. Firsov S. L. «Vlast i ogon»: *Tserkov i sovetskoe gosudarstvo: 1918 – nachalo 1940-kh gg.: ocherki istorii* [“Power and Fire”: The Church and the Soviet State: 1918 – The Beginning of the 1940s: Essays in the History]. Moscow, Izdatel'stvo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta, 2014. 474 p. (in Russian).
  8. *Sudebnyy protsess protiv saratovskogo dukhovenstva v 1918–1919 gg. Dokumentalnaya publikatsiya A. I. Mramornova* [The Trial Against the Saratov Clergy in 1918–1919. Documentary Publication of A. I. Mramornov]. Moscow, Izdatel'stvo Novospasskogo monostyrya; Saratov, Izdatel'stvo Saratovskoy mitropolii, 2013. 880 p. (in Russian).
  9. *Dnevniky imperatora Nikolaya II* [Diaries of Emperor Nicholas II. Total ed. and preface K. F. Shatsillo; originator, comment, note, listing names, list of abbreviations V. P. Kozlova, T. F. Pavlova, Z. I. Peregudova]. Moscow, Orbits Publ., 1991. 755 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 15.02.2021, после рецензирования 20.02.2021, принята к публикации 15.03.2021  
Received 15.02.2021, revised 20.02.2021, accepted 15.03.2021



Научная статья

УДК 141.131

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-159-163>

## Орфико-пифагорейская традиция как канал религиозного влияния Египта на платоновское учение о бессмертии души



С. Н. Поздняков

Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Брянский филиал), Россия, 241050, г. Брянск, ул. Горького, д. 18

Поздняков Сергей Николаевич, кандидат философских наук, ведущий специалист кафедры правового обеспечения государственного управления, [posn@br.ranepa.ru](mailto:posn@br.ranepa.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4209-6840>

**Аннотация.** В статье рассматривается одна из частных проблем кросс-культурного взаимодействия Древних Греции и Египта – посредническая роль орфико-пифагорейской традиции в египетском влиянии на платоновское учение о бессмертии души. Данная проблема в отечественной науке затрагивается крайне редко, хотя ее изучение позволяет открыть новые аспекты в процессе развития древнегреческой философии. Методологическим основанием рассматриваемой проблемы является историко-компаративистский научный анализ исторического контекста, который повествует о знакомстве греков с культурой Древнего Египта. Отмечается спорный характер свидетельств и гипотез о пребывании в Египте Пифагора и Геродота. Перечисляются объективные трудности, которые могли возникнуть в процессе получения информации от египетских жрецов. Актуализируется проблема языковой коммуникации и способов передачи особого по своему характеру египетского религиозного знания. Подчеркивается необходимость внутрикультурного механизма переработки и усвоения информации, полученной через контакты чужеродных традиций. Предлагаются альтернативные источники и каналы влияния египетской религиозной культуры на орфико-пифагорейскую традицию, приводятся примеры и способы возможного заимствования. Формулируется вывод о наличии внутреннего греческого импульса развития орфико-пифагорейской традиции и творческой оригинальности Платона в процессе создания учения о бессмертии души.

**Ключевые слова:** Платон, орфизм, пифагореизм, учение о бессмертии души, метемпсихоз, древнеегипетская мифо-религиозная традиция, межкультурная коммуникация

**Для цитирования:** Поздняков С. Н. Орфико-пифагорейская традиция как канал религиозного влияния Египта на платоновское учение о бессмертии души // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 159–163. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-159-163>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-159-163>

### Orphic-Pythagorean tradition as a channel of the religious influence of Egypt on Plato's doctrine of the immortality of the soul

S. N. Pozdnyakov

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Bryansk of Branch of Ranera), 18 Gorkogo St., Bryansk 241050, Russia

Sergey N. Pozdnyakov, [posn@br.ranepa.ru](mailto:posn@br.ranepa.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4209-6840>

**Abstract.** The article considers one of the particular problems of cross-cultural interaction between Ancient Greece and Egypt - the mediating role of the Orphic-Pythagorean tradition in the Egyptian influence on the Platonic doctrine of the immortality of the soul. This problem is rarely touched upon in the national science, although its study allows one to discover new aspects in the development of ancient Greek philosophy. The methodological basis is the historical-comparative scientific analysis. The author analyzes the historical context that created favorable conditions for the Greeks to get acquainted with the culture of Ancient Egypt. The controversial nature of the evidence and hypotheses about the stay of Pythagoras and Herodotus in Egypt is noted. The objective difficulties that could arise in the process of obtaining information from the Egyptian priests are listed. The problem of linguistic communication and methods of transmitting a special character of Egyptian religious knowledge is being actualized. The need for an intracultural mechanism for processing and assimilating information obtained through contacts of alien traditions is emphasized. Alternative sources and channels of



influence of Egyptian religious culture on the Orphic-Pythagorean tradition, examples and methods of possible borrowing are given. It is concluded that there is an internal Greek impulse for the development of the Orphic-Pythagorean tradition and Plato's creative originality in the process of creating the doctrine of the immortality of the soul.

**Keywords:** Plato, Orphism, Pythagoreanism, doctrine of the immortality of the soul, metempsychosis, ancient Egyptian mythological and religious tradition, intercultural communication

**For citation:** Pozdnyakov S. N. Orphic-Pythagorean tradition as a channel of the religious influence of Egypt on Plato's doctrine of the immortality of the soul. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 159–163 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-159-163>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

В научном сообществе до сих пор нет единого мнения о том, как и когда в Древней Греции возникла идея о бессмертии и переселении души, однако орфико-пифагорейская традиция часто рассматривается в качестве среды, в которой эта идея могла возникнуть. В. Буркерт [1, р. 74], например, пришел к выводу о том, что эта идея родилась в Греции в «плавильном котле влияний», в котором наряду с иранскими и индийскими источниками особую роль играла как раз орфико-пифагорейская традиция. Вывод немецкого ученого в полной мере отражает точку зрения сторонников «ex Oriente lux», которые нередко отмечают особую роль Египта в этом процессе. В рамках дискуссии о «восточных истоках» философии Платона тема египетского влияния также занимает важное место. На сегодняшний день нет убедительных доказательств пребывания Платона в Египте. Свидетельства эллинистического периода и неоплатоников лишены исторической основы, да и найти что-то специфически египетское в учении Платона о бессмертии души достаточно трудно. Поэтому будет полезным проследить линию возможного влияния на Платона, рассматривая египетский контекст развития орфико-пифагорейской традиции.

Принято считать, что восточное влияние на Грецию проявляется в орфизме. Оно действительно содержит многочисленные элементы, которые могут указывать на египетское влияние. Отмечаются параллели с египетским мифом о боге Ра, в истории спуска Орфея в Ад. Египетское влияние прослеживается в сходстве мифологических сюжетов о расчленении Диониса и Осириса и т.д. Однако установить, когда и при каких обстоятельствах в орфизм проникли элементы египетской мифо-религиозной традиции, учитывая легендарный характер его основателя, скудость и фрагментарность источников, отсутствие единого понятийного аппарата, сомнения по поводу аутентичности «орфической литературы», сегодня вряд ли возможно.

Не менее запутанной является проблема египетского влияния на Пифагора. Самые ранние свидетельства о его связях с Египтом относятся к V–IV вв. до н.э. Одним из первых о поездке

Пифагора в Египет говорил Исократ, сведения которого часто лишены исторических оснований. О посещении Египта Пифагором также сообщал Гекатей Абдерский. Но и его свидетельство, по оценке некоторых исследователей [2, с. 65], носит характер явного литературного вымысла и основывается на более ранних сообщениях Геродота [3, с. 96]. В более поздних свидетельствах география путешествий Пифагора расширяется, а информация о них утрачивает независимый характер. Сегодня этот вопрос все чаще рассматривается в контексте возможностей такого путешествия.

В этом нет ничего удивительного. Контакты греческого мира с Египтом были интенсивными уже в бронзовый век. Во времена XXVI династии (664–525 гг. до н.э.) греки получили постоянный и прочный доступ к египетской культуре. Около 620 г. до н.э. при фараоне Псамметихе I был основан торговый порт Навкратис. Несмотря на то, что существовали ограничения, запрещавшие грекам вести торговлю в других местах Египта, следы возможного присутствия греков были обнаружены во многих египетских городах. Сократ в «Горгии» (511e) напоминает Калликлу, что поездка из Египта стоит всего две драхмы [4, с. 557]. Плутарх («Солон», II, 8) сообщает, что продажа оливкового масла в Египте принесла Платону деньги на его заграничное путешествие [5, с. 103]. Иными словами, греки находились в условиях, позволявшим им близко познакомиться с культурой Египта.

Существует также гипотеза, согласно которой и Геродот, лично побывав в Египте (около 420 г. до н.э.) и узнав о египетской вере, пришел к выводу о том, что греческая доктрина переселения пришла из Египта [6, р. 71]. У «отца истории» действительно была возможность побывать в Египте, однако его сообщения зачастую противоречат современным данным археологии или явно основываются на греческих легендах. Однако свидетельства Геродота о Египте наглядно демонстрируют обстановку, в которой мог происходить контакт двух культур. Во-первых, следует сказать о своего рода ксенофобии, которую проявляли египтяне в отношении греков.





Геродот говорил, что египтяне считали греков «нечистыми», потому что те приносили в жертву и ели мясо животных, которые были священными для египтян [3, с. 93]. Во-вторых, Геродот вряд ли мог разговаривать со священниками или храмовыми писцами без переводчиков-толмачей. Все они были египтянами и происходили от тех, кто выучил греческий язык у первых греческих наемников. Это были люди, скорее всего, лишенные глубокого знания греческой культуры, что не может не вызывать сомнения в качестве их перевода. В-третьих, маловероятно, что жрецы высшего ранга лично сообщили Геродоту свои тайные учения. Например, все, что касалось смерти Осириса, по сообщению Диодора Сицилийского, египетские жрецы с давних времен воспринимали как тайну [7, с. 18].

История посещения Египта Геродотом во многом показательна и для Пифагора. Существовали благоприятные внешние условия для знакомства с Египтом: Пифагор, возможно, владел перешедшим от отца ремеслом обработки драгоценных камней [8, р. 1–13]. Такое ремесло требовало поездок по восточному Средиземноморью с разными целями, в том числе и в Египет. Пифагор, как и Геродот, гипотетически мог получать информацию и учиться у египетских жрецов. Если верить Порфирию, Пифагор, прибыв в Египет, получил от фараона Амасиса рекомендательное письмо к местным жрецам, которые после тяжелых и длительных испытаний допустили его к закрытым от чужеземцев жертвоприношениям и богослужениям [цит. по: 9, с. 417]. Здесь Пифагор выучил египетский язык в трех его формах – письменной, священной и символической. Решает ли это свидетельство проблему языковой коммуникации и способов передачи знания египетских жрецов, по свидетельству Страбона [10, с. 743], крайне необщительных и не расположенных к передаче знаний? Для записи сакрального знания в Древнем Египте использовались иероглифы. Необходимо помнить, что египетские иероглифы, являясь средством тройного выражения, могли служить буквами, т. е. фонетическими элементами, составляющим слово; быть образами выражаемых идей или целых концепций, расширяя слуховое восприятие с помощью визуального осознания; заранее связывать выражаемое слово с определенным набором прилагательных и функций. Один и тот же иероглиф мог иметь несколько фонетических значений, и невозможно было изменить звуки, артикуляцию слогов и грамматические формы языка, не изменяя смысловое содержание произносимого или не порождая цепочку вторичных идей [11, р. 132–135]. Даже если Пифагор смог

в совершенстве освоить египетский язык во всех его формах, в том числе язык ритуальных жестов и культовых действий, а жрецы, настоящие хранители аутентичного знания, в ясной и доступной форме донесли до него буквальный и тайный смысл учений, оставалась еще одна проблема. Оказавшись лицом к лицу с чужой культурой, греческий склад ума Пифагора, склонный к абстрактному теоретизированию и логическим построениям, неизбежно помещал бы ее элементы в контекст греческой культуры, пытаясь вместить их в рамки уже известных ему категорий. В этом случае поверхностные связи кажутся такими очевидными, что мешают проникнуть в глубину и обнаружить в источнике оригинальный архетип. Не случайно мы не видим в пифагорейском учении субстанционального многообразия, связанного с египетским понятием души, но наблюдаем абсолютно одинаковую космическую направленность посмертного странствия души. Несмотря на наличие схожих идей о множественности и единстве Божественного, об изменчивости души и ее трансформации во всевозможные формы, у египтян отсутствует ясная, без излишних домыслов, пифагорейская доктрина метемпсихоза. Об этом единодушно, за редким исключением, говорят все специалисты по египетской религии. В учении Пифагора с его спекулятивным философским интересом к метафизике числа и одновременно к достижению религиозного спасения через духовное очищение средствами философии можно разглядеть элементы проторационального образа мышления, который отличается от египетской проторациональности тем, что не был укоренен в исторических мифах и имел чисто греческую тенденцию к упрощению. Если Пифагор и приобрел в Египте знания о бессмертии души, например, в формате учения о воскресении Осириса, то они, вероятно, относились бы к общим принципам этого учения: о небесном предназначении души, возможности достижения единства с Божественным через очищение и трансформацию и т.д. Иными словами, в лице Пифагора египетская эсхатологическая схема оказалась деконтекстуализирована и рационализирована. Все это свидетельствует о том, что наличие контактов между представителями разных религиозных или философских традиций еще не открывает возможность для влияния или взаимовлияния. Для этого необходим внутрикультурный механизм переработки и усвоения полученной информации. История общения Онесикрита с Манданием во время индийского похода Александра Македонского – яркий тому пример [10, с. 665].



Однако все это не исключает египетского влияния на орфико-пифагорейскую традицию. Пифагор мог познакомиться с религиозными представлениями египетского происхождения не в самом Египте, а, например, в Южной Италии. Доказательства сильного египетского влияния в этом регионе, начиная с VIII–VII вв. до н.э., хорошо известны и задокументированы [12]. В первую очередь речь идет об орфических золотых пластинах, датированных примерно V в. до н.э. и подтверждающих существование здесь орфических сообществ. Содержание пластин имеет многочисленные параллели с заклинаниями «Египетской книги мертвых». Еще одним фактором, свидетельствующим о египетском влиянии, являются открытия, сделанные в гробницах VII–V вв. до н.э. на территории Сардинии и Карфагена. Имеются в виду пластины-амулеты из золотой и серебряной фольги, на которых выгравированы изображения египетских богов. Сами пластины являются финикийскими по происхождению. Эти амулеты, по мнению П. Кингсли, устанавливают линию влияния Египта до юга Италии через финикийцев [8, р. 1–13]. Также стоит упомянуть изображение Исиды, кормящей Гора, найденное в сицилийском святилище Гаггера, в котором прослеживается очевидная параллель с образом Персефоны и ее сыном Дионисом, а от него – с Осирисом [13, р. 73]. На многих египетских изображениях Осирис предстает с виноградными лозами. На некоторых аттических вазах второй половины VI в. до н.э. запечатлен Дионис, прибывающий в праздничной процессии на колесном корабле. Корабли на колесах использовались в разных египетских церемониях. Буркерт оправданно сомневается, что у греческих художников возникла идея поставить дионисийский корабль на колеса независимо от древней египетской практики как раз в то время, когда Амасис имел дипломатические отношения с Самосом [13, р. 74]. И что более важно: немецкий исследователь устанавливает связь Диониса с Египтом через Орфея. «Орфико-египетский Дионис пришел, чтобы преобразовать микенского Диониса» [13, р. 88]. Сделать это позволяют орфические золотые пластины и Папирус из Дервени. Отдельные детали иконографической символики пластин указывают на иностранное и более древнее происхождение. Так, например, на одной из золотых пластинок изображена сцена, когда мертвец, страдающий от жажды, прибывает к Озеру Памяти, а стражи озера требуют пароль, разрешавший доступ к воде. Это напоминает сцену из «Египетской книги мертвых», включая изображение, на котором мы видим дерево, пруд и жаждущих людей, склонившихся, чтобы напиться.

Эти и другие факты не позволяют отрицать египетское влияние на орфизм, однако очевидно, что орфизм имел и мощный внутренний греческий импульс развития. Гатри, например, предположил, что Орфей мог быть жрецом культа Аполлона, который отправился на север Фракии с «миссионерской» целью к диким оргиастичным дионисийцам. Результатом этой поездки стала орфическая программа аполлоно-дионисийского синтеза [14, р. 45–47]. Платон, в свою очередь, философски преобразовывает орфический синтез религиозных мотивов Аполлона и Диониса и, опираясь на орфико-пифагорейскую традицию, создает оригинальное систематизированное учение о бессмертии души, используя ее элементы как дополнительное средство для выражения своей философии. Яркий пример – теория воспоминания, с одной стороны, связанная с доктриной предсуществования и переселения душ, а с другой стороны, с чисто платоновской теорией Идей. Поэтому Платон – пример сочетания острого самостоятельного философского интеллекта и имманентной религиозной осознанности, делающих божественное вдохновение естественным феноменом философского творчества.

#### Список литературы

1. *Burkert W.* Prehistory of Presocratic Philosophy in an Orientalizing Context // *The Oxford Handbook of Presocratic Philosophy.* Oxford : Oxford University Press, 2008. P. 55–85.
2. *Жмудь Л. Я.* Наука, философия и религия в раннем пифагореизме. СПб. : Алетейя, 1994. 376 с.
3. *Геродот.* История. М. : Наука, 1972. 600 с.
4. *Платон.* Собрание сочинений : в 4 т. М. : Мысль, 1990. Т. 1. 860 с.
5. *Плутарх.* Сравнительные жизнеописания : в 3 т. М. : Издательство Академии наук СССР, 1961. Т. 1. 503 с.
6. *Armayor K. O.* Did Herodotus Ever Go to Egypt // *Journal of the American Research Center in Egypt.* 1978. Vol. 15. P. 59–73.
7. *Диодор Сицилийский.* Историческая библиотека. Кн. 1 : Египет. СПб. : Алетейя, 2017. 226 с.
8. *Kingsley P.* From Pythagoras to the Turba philosophorum: Egypt and Pythagorean Tradition // *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes.* 1994. Vol. 57. P. 1–13.
9. *Диоген Лаэртский.* О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. М. : АСТ ; Астрель, 2011. 570 с.
10. *Страбон.* География. М. : Наука, 1964. 944 с.
11. *Sauneron S.* The Priests of Ancient Egypt. N. Y. : Grove Press, 1960. 192 p.
12. *Hölbl G.* Beziehungen der ägyptischen Kultur zu Altitalien. Leiden : Brill, 1979. 394 S.



13. Burkert W. *Babylon, Memphis, Persepolis : Eastern Contexts of Greek Culture*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 2004. 178 p.
14. Guthrie W. K. C. *Orpheus and Greek Religion : A Study of the Orphic Movement*. Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 1994. 292 p.
6. Armayor K. O. Did Herodotus Ever Go to Egypt. *Journal of the American Research Center in Egypt*, 1978, vol. 15, pp. 59–73.
7. Diodor Sitsiliyskiy. *Istoricheskaya biblioteka. Kniga 1. Egipet* [Diodorus Siculus. Historical Library. Book 1: Egypt]. St. Petersburg, Aleteyya Publ., 2017. 226 p. (in Russian).
8. Kingsley P. From Pythagoras to the Turba philosophorum: Egypt and Pythagorean Tradition. *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes*, 1994, vol. 57, pp. 1–13.
9. Diogen Laertskiy. *O zhizni, ucheniyakh i izrecheniyakh znamenitnykh filosofov* [Lives and Opinions of Eminent Philosophers]. Moscow, ACT, Astrel Publ., 2011. 570 p. (in Russian).
10. Strabon. *Geografiya* [Strabon. Geography]. Moscow, Nauka Publ., 1964. 944 p. (in Russian).
11. Sauneron S. *The Priests of Ancient Egypt*. New York, Grove Press, 1960. 192 p.
12. Hölbl G. *Beziehungen der Ägyptischen Kultur zu Altitalien*. Leiden, Brill, 1979. 394 S.
13. Burkert W. *Babylon, Memphis, Persepolis : Eastern Contexts of Greek Culture*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 2004. 178 p.
14. Guthrie W. K. C. *Orpheus and Greek Religion: A Study of the Orphic Movement*. Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1994. 292 p.

## References

1. Burkert W. Prehistory of Presocratic Philosophy in an Orientalizing Context. In: *The Oxford Handbook of Presocratic Philosophy*. Oxford, Oxford University Press, 2008, pp. 55–85.
2. Zhmud' L. Ya. *Nauka, filosofiya i religiya v rannem pifagoreizme* [Science, Philosophy and Religion in Early Pythagoreanism]. St. Petersburg, Aleteyya Publ., 1994. 376 p. (in Russian)
3. Gerodot. *Istoriya* [Herodotus. History]. Moscow, Nauka Publ., 1972. 600 p. (in Russian).
4. Platon. *Sobranie sochineniy v 4 t.* [Platon. Works: in 4 vols.]. Moscow, Mysl' Publ., 1990, vol. 1. 860 p. (in Russian).
5. Plutarkh. *Sravnitel'nye zhizneopisaniya: v 3 t.* [Plutarch. Comparative Biographies: in 3 vols.]. Moscow, USSR Academy of Sciences Publ., 1961, vol. 1. 503 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 27.11.2020, после рецензирования 01.12.2020, принята к публикации 15.03.2021  
Received 27.11.2020, revised 01.12.2020, accepted 15.03.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 164–168  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 164–168

Научная статья  
УДК 17.022.1-055.26  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-164-168>

## Материнство как фактор осмысления жизни в реалиях общества потребления

А. А. Сулова



Центр лабораторного анализа и технических измерений по Сибирскому федеральному округу, Россия, 664007, г. Иркутск, ул. Советская, д. 55

Сулова Анастасия Александровна, ведущий специалист отдела договорной и правовой работы, [fromice@mail.ru](mailto:fromice@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8742-724X>

**Аннотация.** Современное общество ориентировано на престижно-статусное потребление, материальные ценности в нем культивируются в ущерб духовным, смысл жизни становится неясным, человек впадает в «экзистенциальный вакуум». Потребительским тенденциям можно противопоставить любовь в разных ее проявлениях, в том числе одну из сильнейших – материнскую. Однако в современных реалиях материнство сталкивается с обесцениванием, умалением его роли. Образ женщины-матери, дающей новую жизнь, больше не идеал женщины, он вытеснен привлекательным образом вечно юной «бизнес-леди», не тронутой возрастом и тяготами материнства. В обществе потребления превалирует отстраненный, нетворческий и лишенный созидательных усилий подход к воспитанию ребенка. Материнство уже не наделяется высоким смыслом, как это было испокон веков. Вопреки этому в целях обретения жизненного смысла необходимо стремиться к созданию традиционной семьи, отношения в которой должны стать для детей прообразом отношений в обществе, а также проявлять творчески-созидательное отношение к социальной действительности, в том числе направлять свою активность на гармоничное развитие ребенка, реализуя вместе с тем собственный потенциал. Подобный подход к материнству придает жизни женщины смысл, выходящий за пределы собственных возможностей, удовлетворяющий потребность в трансценденции.

**Ключевые слова:** материнство, смысл жизни, человеческие потребности, общество потребления, престижно-статусное потребление, потребительство, творческое отношение к социальной действительности

**Для цитирования:** Сулова А. А. Материнство как фактор осмысления жизни в реалиях общества потребления // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 164–168. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-164-168>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-164-168>

### Motherhood as a factor of the comprehension of life in the realities of a consumer society

A. A. Suslova

Center of Laboratory Analysis and Technical Measurements, 55 Sovetskaya St., Irkutsk 664007, Russia

Anastasiya A. Suslova, [fromice@mail.ru](mailto:fromice@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8742-724X>

**Abstract.** Modern society is focused on a prestigious-status consumption, material values are cultivated in it to the detriment of spiritual ones, the meaning of life becomes unclear, a person falls into an “existential vacuum”. Consumer tendencies can be contrasted with love in its various manifestations, including one of the strongest – motherly love. But in modern realities, motherhood is faced with the devaluation, belittling of its role. The image of a woman-mother giving a new life is no longer the ideal of a woman, it is replaced by an attractive image of an eternally young “business lady”, untouched by the age and the hardships of motherhood. In the consumer society, a detached, non-creative and devoid of creative efforts approach to child rearing prevails. It is no longer endowed with high meaning, as it was from time immemorial. In spite of this fact, in order to acquire a vital meaning, it is necessary to strive to create a traditional family, relations which should become a prototype of relations in society for children, as well as to show a creative and constructive attitude to social reality, in particular, to direct their activity to the harmonious development of the child, while realizing their own potential. This approach to motherhood gives a woman's life the meaning that goes beyond its own limits, satisfying the need for transcendence.

**Keywords:** motherhood, meaning of life, human needs, consumer society, prestigious-status consumption, consumerism, creative attitude to social reality

**For citation:** Suslova A. A. Motherhood as a factor of the comprehension of life in the realities of a consumer society. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 164–168 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-164-168>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)





В последние десятилетия в России сложилось общество, отчетливо ориентированное на потребление, в котором оно носит престижно-статусный характер, материальные ценности культивируются в ущерб духовным. Человек постоянно находится под воздействием информационных потоков, рекламы, атрибутов моды, маркетинга, которые притупляют его критическое мышление и приводят к примитивизации жизненного уклада, ориентации на ложные ценности. При этом второстепенными становятся такие духовные ценности, как творческие способности, преданность делу, благородство, дружба, романтика труда, желание стать матерью. Это способствует становлению феномена «экзистенциального вакуума» [1, с. 11], когда человек ощущает свою жизнь пустой и бессмысленной.

Главное, что можно противопоставить потребительским тенденциям, – это любовь в разных и многогранных проявлениях. Любовь в ее понимании как способ человеческого отношения к миру раскрывает лучшие качества человека, придает его жизни созидательный смысл и проявляет человеческую индивидуальность. Так, Э. Фромм справедливо отмечал, что «любовь – это процесс самовозрождения и самообновления» [2, с. 74].

Одним из сильнейших видов любви, бесспорно, считается материнская любовь. Об этом прекрасно сказал В. Г. Белинский: «Нет ничего святее и бескорыстнее любви матери; всякая привязанность, всякая любовь, всякая страсть или слаба, или своекорыстна в сравнении с нею» [3, с. 65].

Представляется несомненным, что, становясь матерью, женщина переходит на другой, более сложный уровень бытия. Ведь изначально, будучи одним целым со своим ребенком, женщине предстоит путь физического и психологического отделения от него по мере его развития. Не случайно Э. Фромм назвал материнскую любовь «возможно, самой трудной формой любви» [4, с. 92].

На протяжении истории взгляды на материнство менялись в зависимости от условий социального бытия. Во времена Античности к вопросам материнства подходили с точки зрения укрепления государственности. Так, в трактате Платона «Государство» отмечалось, что в государственных интересах для рождения детей должны соединяться лучшие мужчины с лучшими женщинами, был строго определен возраст деторождения, дети считались общими. Таким образом, ценность материнства измерялась его значимостью для общества.

В Средневековье отношение к материнству связывалось с христианским учением. Рожая ребенка, женщина-мать должна была искупить первородный грех, воспитывая – приобщить к вере.

В эпоху Возрождения отношение к женщине стало иным – она представляла объектом любви. Материнство виделось как физиологическая сущность, и женщина-мать раскрывалась в своей трогательной красоте. Показательно, что идеалом того времени был образ Мадонны с младенцем.

Новое время по-прежнему рассматривало материнство как обязанность женщины, но часть функций, которые выполняла мать по отношению к своему ребенку, постепенно переходит к гувернерам, общественным организациям. Вместе с тем ответственность за воспитание достойного гражданина распределялась между матерью и обществом.

В русской культуре во времена язычества образ женщины-матери соотносился с образом Матери-Земли, а плодородность Земли сопоставлялась со способностью женщины к деторождению. С принятием христианства материнство было представлено образом Богородицы. Отличительная особенность исследования материнства в русской философии связывалась с присутствием культа «Божественной Мудрости» – Софии, идеи которого развивали В. С. Соловьев, С. Л. Франк, С. Н. Булгаков и др.

Идеями религиозного значения брака и семьи пронизано учение Н. А. Бердяева. Материнство он определял как «космическое начало заботы и охраны жизни от грозящих ей опасностей» [5, с. 207].

Силу материнской любви и идеальный образ любящей матери – нежной, заботливой, чуткой – представил Л. Н. Толстой в повести «Детство». В своих произведениях он подчеркивал значимую роль родителей в воспитании и духовном развитии детей, а в трактате «В чем моя вера» утверждал, что «третье несомненное условие счастья – есть семья» [6, т. 23, с. 420].

В советское время женщины получили больше прав, чем имели в царской России. Марксизм продвигал идею равенства полов, и женщины начали совмещать материнство с другими видами деятельности. Материнство, будучи значимым, стало уже не единственным способом самореализации женщины. При этом ему отводилась роль одной из главных социальных функций. Женщина-мать и женщина-работница – эталонные образы советского прошлого.

В реалиях общества потребления материнство уже не является краеугольным камнем



самореализации женщины, как это было на протяжении всей истории человечества. Сейчас успешной и современной считается женщина, которая строит карьеру, полноценно конкурируя с мужчинами, чему, конечно же, материнство не способствует. Образ женщины-матери, дающей новую жизнь, больше не идеал женщины, он вытеснен привлекательным образом вечно молодой «бизнес-леди», не тронутой возрастом и тяготами материнства.

На образ современной женщины также оказывает влияние характерный для общества потребления культ красоты и порожденный им культ молодости. Индустрия красоты активно развивается, при этом омолаживающие процедуры, пластические операции прочно входят в жизнь и становятся нормой. Для того чтобы быть успешной и поддерживать свой социальный статус, женщине недостаточно выглядеть просто адекватно своему возрасту, нужно быть свежее и моложе, демонстрировать имеющуюся возможность вложения денежных средств в свою внешность. Это означает, что даже к своей внешности сегодня преобладает потребительское отношение – внешность должна соответствовать принятым стандартам и давать возможности ее выгодного использования. Понятно, что материнство, как правило, накладывает отпечаток на внешность женщины, а культ красоты и молодости не должен быть в приоритете у женщины-матери. Обращаясь к образу женщины советского прошлого, мы видим, что тогда примером была цветущая женщина крепкого телосложения, которая могла воспроизвести здоровое потомство. То есть идеальные представления о женской красоте были связаны с материнством, а не противопоставлялись ему.

Из сказанного следует, что материнство рассматривается обществом потребления как помеха «вечной молодости» и как тормоз на пути к построению карьеры. Неудивительно, что относительно материнства распространен связанный с этим стереотип, что женщина, ухаживающая за ребенком, непременно подвержена личностной деградации. Это находит выражение и в языке. Часто говорят: «Она ведь ничего не делает, просто дома сидит», «да у нее одни пеленки на уме» – эти эвфемизмы указывают на якобы непременно ограниченность женщины, занимающейся уходом за ребенком. В ответ на это, несомненно, нужно отметить, что определенные наработанные женщиной трудовые навыки могут быть потеряны из-за того, что, занимаясь ребенком, она оставила работу. Однако при желании приобретенные навыки можно восстановить и

отточить. Главное заключается в том, что ни о какой личностной деградации не может идти речи, если проведенное с ребенком время будет носить созидательный характер, и женщина направляет свою активность на его гармоничное развитие. Ведь развивая потенциал ребенка, мать раскрывает свои творческие способности (педагогические и другие) и реализует личный потенциал. Подобный подход к материнству придает жизни женщины смысл, выходящий за собственные пределы, удовлетворяющий потребность в трансцендентности.

Справедливости ради следует отметить, что, проводя время на работе, выполняя, например, определенный набор операций с безучастным отношением к своей деятельности, человек может быть подвержен деградации. Кроме того, ошибочно думать, что развитие может происходить только в профессиональной сфере – опыт, который может получить женщина, осознанно занимаясь ребенком, уникален, а значение того, как мать в младенческом возрасте своего ребенка может повлиять на его дальнейшую жизнь, невозможно переоценить. Говоря об этом, обратимся к теории привязанности, разработанной Дж. Боулби, согласно которой ребенок ищет близости со своим «значимым взрослым». Эта близость, в свою очередь, базируется на потребности ребенка в безопасности. Факт присутствия рядом «своего взрослого» придает ему силы, утешает его, становится основой для его развития. Если же привязанность ребенка травмирована, то это приводит к ряду негативных последствий. Например, ребенок начинает настойчиво бороться за любовь родителей, что воспринимается ими как капризность или вредность характера, либо в будущем ребенок не может сформировать глубокой привязанности к кому-либо и т. д. Вот почему женщина, оставляя своего ребенка ради карьеры, должна понимать, насколько он нуждается в ее присутствии и заботе и как мало вещей существует в мире, ради которых стоит разлучать мать и дитя в младенческий период.

Общество рыночного типа склоняет женщину не только к скорому «разлучению» с ребенком, но и к потребительскому подходу к самому материнству. Проиллюстрируем на примере. Фраза, произнесенная молодой женщиной, «Хочу ребенка, потому что мне надоело покупать вещи себе, хочу покупать вещи ему» свидетельствует о том, что рождение ребенка воспринимается ею как повышение своего социального статуса и указывает направленность интересов – не рождение человека и воспитание личности, а удовлетворение потребностей в приобретении материальных благ.



Такому спросу соответствуют производители «брендовых» детских вещей, диктующие моду и навязывающие родителям множество ненужных детских товаров, существования которых наши бабушки не могли и предположить. Для ребенка не имеет значения, что цвет кроватки подходит или не подходит к тону обоев, ему важно, чтобы родители с любовью и вниманием относились к нему и друг к другу, чтобы в семье царили гармония и покой. Об этом говорила Л. В. Петрановская: «Благополучие ребенка зависит не от условий, в которых он живет, а от отношений, в которых он находится» [7, с. 63].

В каких же отношениях находятся родители и дети, типичные представители современного общества потребления? Характеристику подобным отношениям еще в середине прошлого века дал Рэй Бредбери в антиутопии «451° по Фаренгейту», вложив ее в уста одной из героинь: «Я закидываю детей в школу на девять дней из десяти. Так что они остаются со мной всего три дня в месяц, когда приходят домой на побывку; не так уж это и плохо. Загоняешь их в гостиную и щелкаешь выключателем. Это как стирка: загружаешь белье в машину и хлопаешь крышкой» [8, с. 172]. Кажется, такое будущее становится реальностью. Метафора со стиральной машиной как нельзя лучше показывает автоматизированный подход, свойственный воспитанию ребенка в обществе потребления – отстраненный, нетворческий и лишенный созидательных начал.

Общество потребления способствует становлению в нашей стране такого негативного феномена, как «чайлдфри». Буквально этот термин переводится как «свободный от детей» и означает идеологию сознательного нежелания иметь детей. Он появился в США во второй половине прошлого века, а в русском языке получил свое распространение благодаря социальным сетям и музыкальному искусству (упоминанию в песнях). Сегодня в Америке взгляды «чайлдфри» укоренились, сторонники данной идеологии активно противостоят традиционным взглядам на семью, и число их постоянно растет.

Вышеперечисленные тенденции общества рыночного характера приводят к тому, что роль материнства значительно обесценивается – оно уже не является воплощением высокого смысла, становясь помехой для чего-то якобы более важного. Именно в трудный для женщины период раннего материнства, когда ребенок буквально «привязан» к ней и ей требуется реальная помощь, поддержка и щадящее отношение, женщина сталкивается с признанием ее нового статуса незначительным, неважным. Ведь

материнство современной женщины должно состояться как бы между делом, не мешая карьере и потребительским интересам. Это приводит к послеродовой депрессии, обострению внутрисемейных конфликтов и пагубно сказывается на психофизическом состоянии ребенка. Такой психологический климат в обществе способствует тому, что женщине становится трудно решиться на рождение детей. Как итог, традиционные семейные ценности уходят в прошлое, молодежь не стремится создавать семьи, женщины не хотят заводить детей в молодом возрасте или вообще не хотят иметь их. Между тем совсем не трудно увидеть связь между подобными жизненными установками и демографической катастрофой, с которой мы сегодня столкнулись.

Для нацеленности общества на созидание, а не потребление, в первую очередь необходима заинтересованность в этом государства. Однако государству капиталистического типа выгодно обратное, поэтому проблемным остается вопрос, как строить свою жизнь в реалиях общества потребления. Как избежать «экзистенциального вакуума», как взрастить ценность духовных начал, значимость женщины-матери?

Отвечая на эти вопросы, нужно исходить из того, что смысложизненные ориентиры следует искать в модусе созидания. Ведь человеческая жизнь обогащается и наполняется смыслом только благодаря творчески-созидательному отношению к ней. Такое отношение должно пронизывать все сферы нашей повседневности. При этом необходимо понимать, что каждый человек лично ответствен за смысл, который вкладывает в свою жизнь. Эту ответственность нельзя переложить на кого-то другого – никто не может придать нашей жизни смысл, кроме нас самих.

На протяжении всей истории человечества материнство рассматривалось как путь обретения женщиной высшего жизненного смысла и лишь общество потребительской ориентации умалило его значение. Ценность человеческой жизни придают уникальность и незаменимость, а ведь именно такой становится мать для своего ребенка. Интересно, что этимологически слово «семья» происходит от слова «семя», но в народе оно часто понимается как «семь я». Укоренилось и народное определение семьи – «семеро по лавкам». Это свидетельствует о том, что в массовом сознании понятие «полноценная семья» означает большая. Думается, идеал, к которому нужно стремиться, – это традиционная многодетная семья, отношения в которой должны стать для детей прообразом отношений в обществе.



## Список литературы

1. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. и нем. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
2. Фромм Э. Иметь или быть? М. : АСТ, 2018. 320 с.
3. Мысли и афоризмы великих людей : сборник / сост. И. И. Комарова, А. П. Кондрашов. М. : РИПОЛ классик, 2006. 736 с.
4. Фромм Э. Искусство любить. М. : АСТ, 2019. 221 с.
5. Бердяев Н. А. О назначении человека. М. : Республика, 1993. 383 с.
6. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений : в 90 т. М. : Художественная литература, 1992. Т. 23 : Произведения 1879–1884 гг. 584 с.
7. Петрановская Л. В. Тайная опора : привязанность в жизни ребенка. М. : АСТ, 2017. 288 с.
8. Брэдбери Р. 451° по Фаренгейту. М. : Эксмо, 2019. 320 с.
9. Frankl V. *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. München, Zürich, Piper, 1979. 308 p. (Russ. ed.: Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla*. Per. s angl. i nem. Moscow, Progress Publ., 1990. 368 p.).
10. Fromm E. *To Have or to Be?* New York, Harper & Row, 1976. 182 p. (Russ. ed.: Fromm E. *Imet ili byt?* Moscow, AST Publ., 2018. 320 p.).
11. *Mysli i aforizmy velikikh lyudey* / sost. I. I. Komarova, A. P. Kondrashov [Thoughts and Aphorisms of Great People]. Moscow, RIPOL klassik Publ., 2006. 736 p. (in Russian).
12. Fromm E. *The Art of Loving*. New York, Harper & Brothers, 1956. 133 p. (Russ. ed.: Fromm E. *Iskusstvo lyubit*. Moscow, AST Publ., 2019. 221 p.).
13. Berdyaev N. A. *O naznachenii cheloveka* [The Destiny of Man]. Moscow, Respublika Publ., 1993. 383 p. (in Russian).
14. Tolstoy L. N. *Polnoe sobranie sochineniy: v 90 t.* [Complete Works: in 90 vols.]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1992. Vol. 23: Proizvedeniya 1879–1884. 584 p. (in Russian).
15. Petranovskaya L. V. *Taynaya opora: privyazannost v zhizni rebenka* [Secret Support: Attachment in a Child's Life]. Moscow, AST Publ., 2017. 288 p. (in Russian).
16. Bradbury R. *Fahrenheit 451*. New York, Ballantine Books, 1953. 256 p. (Russ. ed.: Bredberi R. *451° po Farengeytu*. Moscow, Eksmo Publ., 2019. 320 p.).

## References

1. Frankl V. *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*. München, Zürich, Piper, 1979. 308 p. (Russ. ed.: Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla*. Per. s

Поступила в редакцию 27.10.2020, после рецензирования 01.11.2020, принята к публикации 15.03.2021

Received 27.10.2020, revised 01.11.2020, accepted 15.03.2021





Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 169–173  
Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 169–173

Научная статья

УДК 111.1

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-169-173>

## Онтологический анализ пограничных с метафизикой моделей научной концептуальности



Р. В. Маслов<sup>✉</sup>, С. П. Позднева<sup>✉</sup>, В. А. Фриауф

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Маслов Роман Владимирович, доктор философских наук, профессор кафедры философии и методологии науки, Maslovrv@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4837-0081>

Позднева Светлана Павловна, доктор философских наук, профессор кафедры философии и методологии науки, <https://orcid.org/0000-0002-5299-222X>

Фриауф Василий Александрович, доктор философских наук, профессор кафедры теологии и религиоведения, Friauf50@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6238-9144>

**Аннотация.** В статье анализируются некоторые концептуальные модели современной науки, которые граничат с метафизикой, т. е. требуют при работе с ними оценки их онтологического и когнитивного статуса. Рассматриваются понятия «темной» или «черной» материи в связи с так называемой проблемой «дефекта масс» и отрицательных величин в математике. Ставятся вопросы о характере и когнитивном значении понимания материи в рамках концептуальных научных моделей, что позволяет выявить когнитивные основания использования данных концептов и их связь с метафизикой. В результате авторы приходят к выводу о том, что система Вселенной имеет не одно направление развития. Движение сущего идет не по прямой, оно не одномерно, а описывается многомерностью. Поскольку это движение сущего объемно и разнонаправлено, то построить обоснованную теоретико-познавательную модель объектов с полностью противоположным направлением развития в сложных, многомерных системах с нелинейным развитием не представляется возможным. Изучаемые наукой феномены обладают единым онтологическим основанием, которое не только обеспечивает тесную взаимосвязь концептуального аппарата науки и философии, но и позволяет утверждать, что многочисленные концепты, не имеющие фундаментального когнитивного статуса в науке, могут и должны трактоваться в рамках метафизической концептуальности.

**Ключевые слова:** модели научной концептуальности, материя, объект, метафизика, онтология

**Для цитирования:** Маслов Р. В., Позднева С. П., Фриауф В. А. Онтологический анализ пограничных с метафизикой моделей научной концептуальности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 169–173. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-169-173>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-169-173>

### Ontological analysis of the models of scientific conceptuality bordering on metaphysics

R. V. Maslov<sup>✉</sup>, S. P. Pozdneva<sup>✉</sup>, V. A. Friauf

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Roman V. Maslov, Maslovrv@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4837-0081>

Svetlana P. Pozdneva, <https://orcid.org/0000-0002-5299-222X>

Vasilii A. Friauf, Friauf50@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6238-9144>

**Abstract.** The article analyzes some conceptual models of modern science, which border on metaphysics, that is, when working with them, they require an assessment of their ontological and cognitive status. The concepts of “dark” or “black” matter are considered in connection with the so-called problem of “mass defect”, and negative quantities in mathematics. Questions are raised about the nature and cognitive meaning of understanding the notion of matter within the framework of conceptual scientific models, which allows us to identify the cognitive grounds for using these concepts and their relationship with metaphysics. As a result of their analysis, the authors come to the conclusion that the system of the Universe has more than one direction of development, the movement of being does not go in a straight line, it is not one-dimensional, but



is described by multidimensionality. Since this movement of being is volumetric and multidirectional, it is not possible to build a substantiated theoretical and cognitive model of objects with a completely opposite direction of development in complex, multidimensional systems with non-linear development. The phenomena studied by science have a single ontological basis, which not only provides a close relationship between the conceptual apparatus of science and philosophy, but also allows us to assert that numerous concepts that do not have a fundamental cognitive status in science can and should be interpreted within the framework of metaphysical conceptuality.

**Keywords:** models of scientific conceptuality, matter, object, metaphysics, ontology

**For citation:** Maslov R. V., Pozdneva S. P., Friauf V. A. Ontological analysis of the models of scientific conceptuality bordering on metaphysics. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 169–173 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-169-173>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Современная наука стремительно развивается в самых разных направлениях, что сопровождается дискурсивной стратегией усложнения ее категориального аппарата, как в рамках фундаментальной науки, так и в рамках отдельных направлений развития тех или иных научных представлений. Периодически появляются концепции, содержащие в себе как позитивные, так и негативные стратегии в развитии науки. С усложнением научной концептуальности усложняется и методология, что делает возможным появление в науке противоречивых идей и концептов, которые могут оказать негативное влияние на развитие науки в целом. Фундаментальные онтологические принципы философии должны сохранять свое значение для концептуальных моделей науки, иначе могут быть поставлены под сомнение критерии научности познания, а работа с научными концептами может увести ученых и исследователей науки в области абстрактного фантазирования.

Разберем несколько концептов, которые имеются в современной науке и граничат с метафизикой. Например, введение в науку понятия «темной» или «черной» материи, которое появилось в связи с так называемой проблемой «дефекта масс». Сам термин «дефект» не имеет точного определения в науке и не выступает в качестве категориального элемента. Подразумевается, что описательная сторона науки не в состоянии выявить реальную массу макрообъектов в связи с ошибками содержательного аппарата. Необходимо подчеркнуть, что у массы как фундаментальной категории «дефекта» не может быть, и разница между наблюдаемым и определяемым теоретически, вероятно, определяется все же несостоятельностью концептуального компонента. В равной степени не до конца понятно, что описывает концепция, если сама категория массы не определена фундаментально и строго. Например, до сих пор остается открытым вопрос о происхождении массы. Откуда собственно масса зародилась? Из ничего она зародиться не могла, поскольку это противоречит законам сохранения. Не прояснен и вопрос о том, растет

масса или уменьшается в процессе развития мироздания, если растет, то как это отражается на размерах Вселенной – они увеличиваются или уменьшаются, если увеличиваются, то «во что», в «то, что противопоставляется бытию»? До определенного времени эти вопросы оставались в рамках метафизики и не предпринимались попытки внести их в науку, хотя говорить об абсолютной противоположности метафизики и науки после Поппера и в свете современных исследований о метафизической составляющей в научном дискурсе вряд ли представляется возможным [1, с. 71].

Внедрение математического инструментария должно было внести более полное понимание как в формальной, так и содержательной науке ввиду точности и необходимости следовать математическим идеалам. Однако в рамках самого математического знания мы иногда замечаем попытки отклониться в сторону от требований точности, однозначности и соблюдения строгой научности. Например, введение и использование в математике отрицательных величин в рамках относительности координат повлекло внесение в науку отрицательных величин и значений, существование которых не только в реалистических и материалистических, но даже в идеалистически ориентированных онтологиях отрицается. Ноль – это уже несуществование, отсутствие, небытие, то, что не существует, что противоречит бытию. Может ли что-то быть меньше того, что не существует?

Если развивать аргументацию далее, то приравнивание «а» к « $-(-a)$ » пытается разделить один объект «а» на 2 объекта: « $-a$ » и « $-(-a)$ », что, с точки зрения существования объекта, недопустимо. К тому же использование минуса в качестве показателя противоположности онтологически некорректно в связи с тем, что мир не абсолютно симметричен, поэтому существование объекта в одном направлении развития не равно и не соответствует существованию объекта в противоположном направлении. Мир отражается не зеркально, т. е., образно говоря, «автобус № 105», идущий в одном направлении, должен



быть зеркально симметричен «автобусу № 501», а не «автобусу № 105», идущему в противоположном направлении по другой стороне улицы.

В математических построениях «единица» (1) и «минус единица» (-1) – это один и тот же объект, поскольку единица – это некий виртуальный объект, существующий в идеальной (абстрактной) реальности, поэтому «единица» и ее противоположность в математике рассматриваются как идентичность, противоположность, которым присуща взаимопревращаемость. Любой объект, т. е. реальный объект в одном и другом зеркальном направлении абсолютно противоположен, поскольку свойства зеркальности в природе неидентичны. Если Вселенная развивается в одном направлении, в противоположном направлении ее развитие будет не зеркальным, а совершенно другим, т. е. «антивселенная» будет иметь совершенно другие координаты, параметры, свойства, и совершенно другие объекты будут окружать любой произвольный объект в случае смены направления на противоположное.

Ярким примером здесь может служить фотография, т. е. «позитив» и «негатив» изображения. Отображение в негативном виде изображения становится совершенно нереальным, т. е. цвета, считающиеся дополнительными, противоположными, образуют совершенно другую, противоположную картину, нереальную, несуществующую. Позитив и негатив – это хороший показатель того, что у негатива не отрицательные значения параметров, а положительные, но в иной, виртуальной зеркальной системе параметров.

Поэтому использование отрицательных величин для интерпретации противоположности направления некорректно. Вселенная развивается в одном направлении и противоположность этого направления не симметрична, не равна положительному направлению.

Отрицательный заряд электрона говорит о том, что частица обладает одним из свойств или параметров, который меньше небытия, меньше, чем само существование. Нулевые параметры говорят о том, что у объектов не существует каких-либо свойств, а это невозможно; отрицательные – о том, что не просто не существуют, а «меньше, чем не существуют», меньше самой возможности (вероятности) существования. То есть объект обязан обладать исключительно положительными свойствами и всеми свойствами, пусть и в малых значениях, присущих всем другим объектам. Иначе говоря, у всех объектов должно быть одинаковое количество свойств. Например, среди известных в природе элементов могут быть элементы без атомной массы?

Или возможно существование элемента без температуры плавления? Ответы на эти вопросы будут отрицательными. Все элементы должны обладать единой совокупностью свойств. Здесь принципиальными остаются вопросы: каково максимальное количество свойств, в перспективе для уточнения, какие свойства исчезающие или незначительно малы, а какие имеют существенное и значимое для объекта влияние? Однако представляется очевидным, что вся совокупность свойств необходима для полноты понимания мироздания и достижения абсолютной истины [2, с. 63].

Проанализировав понятие веса, мы приходим к пониманию того, что противоположный, отрицательный вес может и должен определяться как направленность действия силы. Например, гравитация действует в одну сторону, вес в любой системе не равен отрицательному весу, движению в другом направлении. При попытке определить отрицательность любая система как бы «выворачивается наизнанку», и эта «вывернутая» система не равна системе, в которой существует изначальное значение параметра веса. По сути использование обращаемости объекта – попытка представить один объект в виде обращенного ему же самому противоположного объекта. Это «выворачивание» мира, реальности наизнанку, создание другой реальности.

Остается открытым вопрос об обнаружении новых, так называемых «элементарных» частиц. Необходимо серьезно проработать вопрос об онтологическом статусе «элементарности», попытаться дать ей определение с максимально возможной точностью, чтобы она обрела истинно научный смысл. Пока же в современной науке понятие элемента вызывает ряд вопросов своей неоднозначностью, поскольку во многих случаях подразумевает не элемент, а сложную развивающуюся систему, в которой об элементарности говорить можно только подразумевая наличие некоторых промежуточных и опосредующих этапов. Существуют ли действительно «элементарные», простые, однозначные элементы, поисками которых занимается наука, или добавление определения «элементарный» – просто описание неполноты или несостоятельности? Также не стоит забывать, что, помимо количественного подхода, в методологии науки существует качественный, и простое увеличение открываемых наукой феноменов недостаточно для перехода на новый уровень качественного осмысления. Необходимо любое количественное изменение переосмысливать на новой качественной основе.

Разумеется, об элементарности частиц со всей совокупностью свойств, присущих слож-



ным объектам, говорить по меньшей мере иррационально. Элементарный объект возможен только при соблюдении условия, что он обладает только каким-либо одним свойством, в рамках которого и заключена его элементарность. Сложные объекты, обладающие комплексом свойств (а, соответственно, многочисленными формами взаимодействия с другими объектами), элементарными не могут быть по определению, так как это системы элементарностей меньшего порядка. Как отмечает в О. Е. Столярова, любой элемент универсума, актуально полагаемый в качестве исходного, «представляет собой синтез (“сращение”) прошлых исходных элементов (действующая причина), посредством которого он реализует свое собственное индивидуальное действительное существование (целевая причина). Последнее, в свою очередь, становится основой (действующей причиной) будущего синтеза (целевой причины). Это описание природного процесса как становящегося (развивающегося) континуума индивидов-событий является универсальным в том смысле, что оно охватывает не только онтологию, но и эпистемологию. Поскольку каждый элемент мира является биполярным (субъектом, синтезирующим в себе прошлое, и объектом для будущих синтезов, или “сращений”), процесс познания не противопоставляется познаваемому (как если бы оно существовало объективно и независимо в другой плоскости по отношению к познающему), но мыслится как органическая часть мирового процесса» [3, с. 120].

Необходимо поднять и вопрос о соотносительности положительных и отрицательных величин в рамках одной системы. Вероятно ли, что в каких-либо системах могут быть варианты, что у того или иного объекта возможно сочетание положительных и отрицательных свойств? Например, можно ли представить объект с отрицательной массой в рамках науки, где под массой подразумевается мера инерционности? Может ли быть отрицательная инерционность, т. е. инерционность, которая противоречит самому понятию инерционности? Масса в данном случае представляется существованием объекта благодаря определенной сущности, заключенной в его содержании. И под содержанием традиционно понимается некоторый внутренний субстанциальный состав, т. е. материальность. Маловероятно, что могут существовать объекты, не несущие объектную материальность. Под материей обычно понимаются вещи, предметы. Это означает, что предметы материальны. Следовательно, сентенция «объекты – антиматериальны» противоречива, и, соответственно, представления об абстрактной «темной» или

«черной» материи лежат в области квазинауки, поскольку предлагают целое, единое (материю) разделить на мнимые части – «белую» (или «обычную материю») и ее противоположность (или если необязательно противоположность, но тогда необходимы отдельные доказательства этого). Затем, если мы вдруг почувствуем необходимость в делении материи на разные элементы, потребуются новые свойства, которые в современной науке не проявлены, а именно, в чем будут заключаться отличия «белой» и «темной» материи или даже «желтой», «зеленой» и «красной»? Материя определялась своей однозначностью, целостностью, единством. И вдруг по нашему желанию она становится сложной системой, противоречивой в своей основе и заключающей в себе новую неоднородность. Эту неоднородность необходимо закрепить в новых свойствах, по которым мы должны одну материю демаркировать от другой и внести новые критерии этой демаркации. Новое свойство должно быть измеримым и исчисляемым, чтобы было выполнено жесткое требование научности и построена система, однозначно утверждающая, что элементы системы составляют необходимое для науки единство, и система отвечает требованиями однозначности, проверяемости, и что благодаря этой системности у совокупности появляются новые свойства, не присущие элементам в их обособленности.

Далее мы полагаем, что система Вселенной имеет не одно направление развития. Движение сущего идет не по прямой, оно имеет не одномерное измерение, а описывается многомерностью, соответственно, оно объемно, разнонаправлено и его противоположность исключена, поскольку построить объекты с полностью противоположным направлением развития в сложных, многомерных системах с нелинейным развитием невозможно даже с помощью современной математики. Возможности математики серьезно ограничены даже в решении таких задач, как задача трех тел, в которой можно прогнозировать поведение системы из двух тел, но внесение в систему третьего тела так кардинально меняет поведение взаимодействующих элементов системы, что необходимых для расчета данных уже недостаточно, и количество неизвестных превышает количество известных. То есть внесение только одного дополнительного компонента в систему делает научное описание данной системы уже не строго научным, а, скорее, статистическим. Соответственно, требование строгой научности перестает выполняться. Если усложнить задачу, внося в систему множество объектов даже с известным поведением, то никакой ныне





существующий математический аппарат не в состоянии справиться с ее решением. Поэтому поведение антисистемы ни в коем случае нельзя отнести к идентичности и противоположности существующей системы. Антиобъекты (отрицательные объекты) не могут претендовать на роль противоположностей существующим объектам. Соответствующие противоположностям объекты должны иметь единую природу и находиться в рамках одной системы реальности (например, идеальные модели, принятые в науке – модели абсолютного смещения и абсолютного вытеснения, модели абсолютного поглощения или абсолютного отражения). В данном случае поскольку феномены имеют одинаковую онтологическую базу, они несут один когнитивный смысл и могут рассматриваться как взаимоопределяющие и взаимоисключающие объекты в контексте единства и борьбы противоположностей, т. е. являться и выступать диалектической основой существования и развития [4, с. 252]. В случае попытки демаркации материи как основы сущего на различные элементы мы получаем настолько сложную систему, что ставим себя в условия необходимости внесения очень серьезных корректив в науку, по которым мы должны демаркировать эти новые элементы, их формы взаимодействия, выявить соответствующие законы для описания поведения этой новой системы, включающей новые элементы (цвет или серость или «глубину цвета» материи) с полным описанием и прогнозом поведения данной новой системы в материальной реальности.

В рамках современной науки, в которой накопилось достаточно проблем и которая еще не находится на финишной прямой своей универсализации и полноты, вносить настолько серьезный и неоднозначный компонент – значит обременить себя невероятным количеством новых онтологических и методологических проблем в дополнение к существующим. Полагаем, что необходимо

сохранять единство онтологических представлений о материи как одной из фундаментальных категорий современного научного познания. При этом многочисленные концепты, не имеющие фундаментального когнитивного статуса в науке, должны оставлять за собой право метафизического истолкования.

#### Список литературы

1. Малкина С. М. Постметафизические конфигурации онтологии. Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2015. 268 с.
2. Шиповалова Л. В. Распределенное познание и его границы в контексте публичной научной коммуникации // Социология науки и технологий. 2019. Т. 10, № 3. С. 56–71.
3. Столярова О. Е. Возвращение метафизики как факт. М. : Русское общество истории и философии науки, 2019. 194 с.
4. Косыхин В. Г. Критический анализ онтологических оснований нигилизма : дис. ... д-ра филос. наук. Саратов, 2009. 364 с.

#### References

1. Malkina S. M. *Postmetafizicheskie konfiguratsii ontologii* [Postmetaphysical Configurations of Ontology]. Saratov, Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 2015. 268 p. (in Russian).
2. Shipovalova L. V. Distributed cognition and its boundaries in the context of public science communication. *Sociologiya nauki i tekhnologii* [Sociology of Science and Technologies], 2019, vol. 10, no. 3, pp. 56–71 (in Russian).
3. Stolyarova O. E. *Vozvrashchenie metafiziki kak fakt* [The Return of Metaphysics as a Fact]. Moscow, Russkoe obshchestvo istorii i filosofii nauki Publ., 2019. 194 p. (in Russian).
4. Kosykhin V. G. *Kriticheskii analiz ontologicheskikh osnovanii nigilizma* [A critical Analysis of the Ontological Foundations of Nihilism]. Diss. Dr. Sci. (Philos.). Saratov, 2009. 364 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 12.02.2021, после рецензирования 20.02.2021, принята к публикации 15.03.2021  
Received 12.02.2021, revised 20.02.2021, accepted 15.03.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 174–177  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 174–177

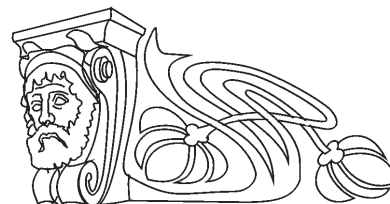
Научная статья

УДК 1(091)

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-174-177>

## Антиномия любви и страдания в религиозной философии С. Л. Франка

К. А. Мочинская



Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Мочинская Ксения Александровна, аспирант кафедры теологии и религиоведения, [ksenia\\_mochinskaya@rambler.ru](mailto:kсения_mochinskaya@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2484-2440>

**Аннотация.** В статье исследуется суть антиномии любви и страдания. В рамках рассматриваемой проблемы значимыми оказались сочинения русского религиозного философа С. Л. Франка. Осуществляется анализ смыслового содержания любви и страдания, что стало возможным при рассмотрении концепции метафизики всеединства мыслителя. В ходе изучения поставленной проблемы обнаружился аспект противоречия между выделенными явлениями, который основан на положительной и отрицательной оценке осмысления данных ощущений. Осуществляется поиск положений относительно любви и страдания в контексте определения их онтологического смысла. В этой связи любовь рассматривается как «единение», позволяющее предотвратить «распад» сущего на части. Страдание же представляется «антиномической реальностью», что уже являет собой «агонию» бытия, выражающуюся в трагизме жизненного существования, поскольку части «распавшегося» сущего приобретают противоборствующий характер. На основе раскрытых смыслов формулируется вывод о преодолении антиномии любви и страдания через их «синтез». Этот аспект подразумевает раскрытие сути сострадания. Разрешение антиномии рассматривается через стремление к преодолению страдания и восприятию боли другого человека, что основано на понимании любви в ее выявленном смысле как «единения», которое на онтологическом уровне предотвращает «распад всеединства».

**Ключевые слова:** антиномия, синтез, антиномическая реальность, метафизика всеединства, философия любви, философия страдания, единение, жертвенность, сострадание

**Для цитирования:** Мочинская К. А. Антиномия любви и страдания в религиозной философии С. Л. Франка // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 174–177. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-174-177>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-174-177>

### Antinomy of love and suffering in the religious philosophy by S. L. Frank

K. A. Mochinskaya

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Kseniya A. Mochinskaya, [ksenia\\_mochinskaya@rambler.ru](mailto:kсения_mochinskaya@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2484-2440>

**Abstract.** The article explores the essence of the antinomy of love and suffering. Within the framework of the problem, the works of the Russian religious philosopher S. L. Frank turned out to be significant. The author analyzes the semantic content of love and suffering, which became possible when considering the concept of the metaphysics of the all-unity of the thinker. In the course of studying the problem, an aspect of the contradiction between the selected phenomena is revealed, which is based on a positive and negative assessment of the understanding of these sensations. The author searches for propositions concerning love and suffering in the context of determining their ontological meaning. In this direction, love is considered as “unity”, which allows you to prevent the “disintegration” of existence into parts. Suffering, on the other hand, is represented as an “antinomic reality”, which is already the “agony” of being, expressed in the tragedy of life’s existence, since the parts of the “disintegrated” being acquire an opposing character. On the basis of the revealed meanings, a conclusion is formulated about overcoming the antinomy of love and suffering through their “synthesis”. This aspect involves revealing the essence of compassion. The resolution of antinomy is considered through the desire to overcome suffering and to perceive the pain of another person, which is based on the understanding of love in its revealed sense as “unity”, which prevents the “disintegration of the all-unity” at the ontological level.

**Keywords:** antinomy, synthesis, antinomic reality, metaphysics of all-unity, philosophy of love, philosophy of suffering, unity, sacrifice, compassion

**For citation:** Mochinskaya K. A. Antinomy of love and suffering in the religious philosophy by S. L. Frank. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 174–177 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-174-177>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)



Проблема любви и страдания представляется одной из наиболее актуальных для русской культуры и философии. Русский религиозный философ С. Л. Франк для исследования обозначенных чувств реализует подход, предполагающий акцентирование внимания на взаимосвязи любви и страдания. Думается, что рефлексия соотношения любви и страдания в характерном для русской философии ключе неразрывной связи этих душевных проявлений позволяла выявить антиномичный характер их взаимосвязи.

Как известно, антиномия означает «противоречия в законе», которые «не исключают друг друга» и «не требуют устранения». Противоречие возникает при положениях или утверждениях, которые в равной степени являются верными и истинными. Понятие антиномии С. Л. Франк применяет в своей философской концепции. Русский мыслитель обозначает этот аспект через отношения между Богом и человеком. В этом случае основой выступает онтологический смысл антиномии, которую философ формулирует так: «Реальность Бога в ее абсолютности и мое автономное в отношении ее бытие рационально безусловно несогласимы» [1, с. 491]. Раскрывая особенность такой «несогласимости», С. Л. Франк поясняет, что суть данной антиномии заключается не в ее устранении, а, напротив, в достижении «трансрационального синтеза, в котором она, сохраняясь, была бы преодолена» [1, с. 491].

Взаимосвязь любви и страдания в рамках изысканий мыслителя также усматривается через синтез. Определяя смысл каждого из указанных явлений, Франк отмечает, что они являются частью «душевной жизни» человека и противоречие между ними раскрывается как «динамический момент одобрения и неодобрения» [2, с. 525]. Иными словами, «радостность» любви и «тягостность» страдания выражаются в личностном восприятии этих чувств с точки зрения их положительного или отрицательного содержания. В такой «момент» человек принимает любовь и отвергает страдание.

Во многом подобное проявление характерно и для современного мира, поскольку возникает стремление к устранению любого терзания или мучения. Но в таком контексте противоречие любви и страдания неразрешимо. Об этом и размышляет С. Л. Франк, предполагая «синтез», в котором антиномия обозначенных явлений будет преодолена. Поэтому и необходимо изучение смыслового содержания любви и страдания.

По мнению Франка, смысл любви заключается в отношении «я» и «ты». При этом значение «я» определяется как «самобытие» человека или «исконная точка бытия» [1, с. 373], позволяющая

индивиду осознать собственное существование. А смысл «ты» раскрывается в самостоятельной «сущей реальности, в которой мне открывается непостижимое чудо другого, второго “я” наряду со “мною самим”» [1, с. 374]. Такое «чудо» и выражается в феномене любви. Причем это явление не просто испытываемое чувство или некое настроение, а «трансцендирование» к «ты» как к «подлинной реальности», где «я» обретает «онтологическую опорную точку» [1, с. 375]. Именно таким образом происходит признание «другого», то есть «ты» теперь воспринимается индивидом как «второе я».

Примечательно, что философ акцентирует внимание на том, что «любовь всегда и необходимо направлена на конкретно-сущее» [3, с. 408], где постигается ценность другого человека в его уникальности или особенности. Этот аспект позволяет личности преодолеть границы самой себя и направить чувство любви на иного индивида, что проявляется в описываемом феномене. Более того, С. Л. Франк полагает, что подобным образом возможно познание подлинной реальности, выступающее через субъективное ощущение принятия другого индивида. Иными словами, человек от индивидуальной и личной любви следует к «универсальной», осознавая ее как «общую жизненную установку» [3, с. 411]. Здесь выявляется и онтологический смысл данного явления. Философ исходит из отношения Бога и человека. Именно через «душевную жизнь» личности раскрывается смысл любви, что позволяет почувствовать внутреннюю духовную взаимосвязь с близким человеком и всем человечеством, а впоследствии ощутить эту «связь с Богом». И в этом контексте «живое открытие вечной и бесконечной любви как последней основы и сущности нашего и всяческого бытия должно вести к тому же: через Бога мы постепенно научаемся любить все, поскольку оно есть обнаружение подлинного бытия» [4 с. 93–94]. Таким образом, в процессе познания любви происходит «возврат» к подлинной реальности, в частности к Богу. В рамках метафизической концепции С. Л. Франка восстанавливается «единение» между людьми и возникает «ощущение всеединства» в существующей для человека действительности. Онтологический смысл любви обозначается как стремление к «единству» и устранение «распада всеединства», т. е. «разделения» целого на части.

В ключе подобного «разделения» мыслителем рассматривается проблема страдания и зла. Страдание определяется С. Л. Франком как «всеобъемлющий аспект несовершенства» [1, с. 549] или «дефективности» бытия. Страдание как проявление мучения согласно метафизиче-



ской концепции философа представляется следствием зла из-за «распада всеединства» на части.

В данном положении важно выделить некоторые аспекты страдания. С одной стороны, страдание как следствие зла, по мнению мыслителя, «безосновно» и выражается как зло. С другой стороны, в страдании содержится «стремление преодолеть себя» и тогда оно представляет собой «движение возврата к реальности» [1, с. 551], что в этом контексте имеет положительное значение.

Примечателен в рассматриваемом аспекте и тот факт, что страдание сопоставляется с понятием «разрушение». В частности, русский исследователь В. П. Рожков полагает, что «разрушение – это внутреннее содержание зла для моего “я”» [5, с. 125]. Важно отметить, что здесь также усматривается связь страдания с проблемой зла, в том числе с распадом «я» на части. В то же время представляя страдание как чувство, которое отражается в «душевной жизни» человека, С. Л. Франк связывает его со стремлением пережить боль, а не с желанием его устранить. Вот почему смысл страдания видится ему «в форме его преодоления» [1, с. 551], что означает «приятие» мучения, т. е. возможность «перестрадать» боль. Именно в таком направлении страдание является не наказанием или же всепоглощающим трагизмом жизни и злом, ведущим к «разрушению», а, наоборот, содержит в себе «исцеление» от мучения или зла. Причем религиозный философ делает акцент на том, что в выявленном смысле феномен страдания представляет собой «божественный возвратный путь» [1, с. 551] к подлинной и совершенной реальности, т. е. к Богу.

Показательно, что философ связывает понятие «страдание» с «антиномической реальностью», которая и определяется им как реальность существующей действительности, что распалась на части. Данная «живая» реальность – «антагонистическая». И по указанной причине «именно в качестве реальности она есть антагония, – агония в античном смысле этого слова, внутренняя борьба с самим собой, самовосстановление и исцеление через самоопределение, через лишения и жертву – т. е. через трагизм и страдание» [1, с. 552]. Такая «агония» являет собой онтологический смысл мучения, потому как через ее преодоление происходит «возврат» к Богу, т. е. возвращение к подлинной реальности. В частности, этот момент и раскрывается в субъективном личном переживании страдания человеком.

Думается, что, исходя из смыслового содержания обозначенных явлений, и возможно выявить противоречие. В этом случае важным выступает определение антиномии в идее метафизики всеединства. В частности, русский исследователь

С. А. Левицкий при изучении концепции философа отмечает: «Франк – “антиномист”: он считает, что путь к истине ведет через антиномии» [6, с. 338]. И здесь снова подчеркивается, что она преодолевается в отношении Бога и человека: «Антиномия человеческого и божественного должна быть пережита, по Франку, в полной силе, перед тем как будет найден высший синтез» [6, с. 339]. Другими словами, в онтологическом смысле аспект любого противоречия будет преодолен через синтез. Из этого следует, что антиномия любви и страдания также может быть преодолена. Суть любви в «признании» другого человека через восприятие «ты» как «второго я». Страдание же первоначально переживается субъективно, т. е. в личном опыте индивида, а впоследствии выходит за рамки индивидуального восприятия, тем самым позволяя ощутить боль окружающих людей.

В частности, С. Л. Франк полагает, что в полной мере это раскрывается в сострадании. Главным образом, мыслитель основывается на ощущении страдания другого человека, испытываемого личностью как собственное. Такое чувство усиливается жалостью и в некоторой степени невозможностью помочь или исправить ситуацию. Вместо этого индивид принимает страдание на себя, ощущает его как свою личную боль, разделяя терзание с близким.

Очевидно, что обозначенное явление сострадания не может возникнуть без любви. Более того, религиозный мыслитель связывает этот аспект с жертвенностью по отношению к другому индивиду. Принимая во внимание тот момент, где страдание способно «исцелить», С. Л. Франк отмечает, что такое «исцеление» направлено на устранение страсти или греха человека, проявляющихся из-за «распада всеединства». Иными словами, в данном контексте мучение выступает средством и способом к совершенствованию, к восстановлению целостности, приводит к подлинной реальности.

Смысл самопожертвования соотносится с ощущением «коллективной» греховности всего мира в целом. Сострадание же, возникающее из любви к страдающему, представляет собой эту жертву ради близкого. Философ отмечает, что, разделяя боль с другим, человек принимает «ответственности» за его страсть или ошибку. Этот момент раскрывается в онтологическом смысле, поскольку содержит в себе суть любви, заключающуюся в преодолении пределов собственного «я»: «Любовь, преодолевая грань, морально отделяющую одну личность от другой, тем самым преодолевает индивидуальность ответственности и добровольно принимает на себя бремя чужой ответственности» [7, с. 647]. Однако важно учесть,





что принятие чужой ответственности осуществляется не механическим путем, не как некое предписание принятия на себя самого страдания другого человека. Иначе исчезнет сам смысл жертвенности, а терзание станет «бесцельным». Напротив, самопожертвование возникает из любви к другому человеку, сочувствия ему, что и определяется как сострадание.

Осмысливая рефлексию антиномии любви и страдания в философии С. Л. Франка, можно сделать вывод, что она также разрешается через отношения Бога и человека. В свете выявленных смыслов отмеченных явлений значение приобретает именно преодоление противоречия, в котором заключается онтологический смысл, выражающийся в антиномии божественного и человеческого. В данном случае необходимым выступает синтез, где обозначенное противоречие, сохраняясь, разрешается через стремление преодолеть страдание благодаря любви к другому индивиду. Собственное мучение человека, пережитое им в личном опыте, позволяет понять боль близкого, т. е. того, кто воспринимается как «второе я». Это раскрывается в смысле любви через жертвенность и готовность личности разделить страдание с другим индивидом в феномене сострадания.

В онтологическом смысле через преодоление обозначенной антиномии происходит восстановление «антиномической реальности». Это объясняется тем, что только через стремление к «единству» в постижении любви осуществляется «внутренняя борьба» за «исцеление» целостности бытия путем «перестрадания» страдания. В такой «агонии» человеческого существа возможно преодоление «распада всеединства» на части благодаря «возврату» к подлинной реальности – Богу. Именно в преодолении такого мирового трагизма С. Л. Франк подразумевает наличие «мировой любви», что освещает «внутренний смысл, таинственную и прекрасную гармонию бытия, которая торжествует над его внешней, видимой дисгармонией» [8, с. 573].

Таким образом, синтез любви и страдания представляется философом как «исцеление» противоборствующей «антиномической реальности» в «возврате» к подлинной реальности, к Богу, или к абсолютной любви через постижение откровения божественной любви.

### Список литературы

1. Франк С. Л. Непостижимое : Онтологическое введение в философию религии // Сочинения. М. : Правда, 1990. 608 с.
2. Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека. СПб. : Наука, 1995. 656 с.
3. Франк С. Л. Религия любви // Русский Эрос, или Философия любви в России / сост. В. П. Шестаков. М. : Прогресс, 1991. С. 401–414.
4. Франк С. Л. Крушение кумиров. Берлин : The YMCA-PRESS, 1924. 104 с.
5. Рожков В. П. «Страдание» в метафизике всеединства С. Л. Франка // Философское наследие С. Л. Франка и современность : материалы международной конференции : сборник научных статей. Саратов : Издательский центр «Наука», 2008. С. 124–129.
6. Левицкий С. А. Очерки по истории русской философии : в 2 т. Т. 2 : Двадцатый век. М. : Канон, 1996. 496 с.
7. Франк С. Л. С нами Бог. М. : АСТ, 2003. 750 с.
8. Франк С. Л. Русское мировоззрение / сост. и отв. ред. А. А. Ермичев. СПб. : Наука, 1996. 736 с.

### References

1. Frank S. L. *Nepostizhimoe: Ontologicheskoe vvedenie v filosofiyu religii*. In: Frank S. L. *Sochineniya* [The Unknowable. An Ontological Introduction to the Philosophy of Religion. Essays]. Moscow, Pravda Publ., 1990. 608 p. (in Russian).
2. Frank S. L. *Predmet znaniya. Dusha cheloveka* [The Object of Knowledge. Man's Soul]. St. Petersburg, Nauka Publ., 1995. 656 p. (in Russian).
3. Frank S. L. The Religion of Love. In: *Russkiy Eros, ili filosofiya lyubvi v Rossii* [Russian Eros, or the Philosophy of Love in Russia. Comp. V. P. Shestakov]. Moscow, Progress Publ., 1991, pp. 401–414 (in Russian).
4. Frank S. L. *Krushenie kumirov* [The Crash of Idols]. Berlin, The YMCA-PRESS, 1924. 104 p. (in Russian).
5. Rozhkov V. P. “Suffering” in the Metaphysics of the All-Unity by S. L. Frank]. In: *Filosofskoe nasledie S. L. Franka i sovremennost. Materialy mezhdunarodnoy konferentsii: sbornik nauchnykh statey* [Philosophical Heritage by S. L. Frank and Modernity. Materials of the International Conference: Collection of Scientific Articles]. Saratov, Izdatelskiy tsentr “Nauka”, 2008, pp. 124–129 (in Russian).
6. Levitskiy S. A. *Ocherki po istorii russkoy filosofii: v 2 t. T. 2. Dvadsatyy vek* [Essays on the History of Russian Philosophy: in 2 vols. Vol. 2: The Twentieth Century. Essays]. Moscow, Kanon Publ., 1996. 496 p. (in Russian).
7. Frank S. L. *S nami Bog* [God With Us]. Moscow, AST Publ., 2003. 750 p. (in Russian).
8. Frank S. L. *Russkoe mirovozzrenie* [Russian Worldview]. Comp. and Ans. ed. A. A. Ermichev. St. Petersburg, Nauka Publ., 1996. 736 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 10.02.2021, после рецензирования 24.02.2021, принята к публикации 15.03.2021  
Received 10.02.2021, revised 24.02.2021, accepted 15.03.2021



## ПСИХОЛОГИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 178–183

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 178–183

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-178-183>

### Особенности психических состояний студентов в условиях режима самоизоляции накануне сессии

Т. И. Куликова

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого, Россия, 300026, г. Тула, пр-т Ленина, д. 125

Куликова Татьяна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, [tatvku@gmail.com](mailto:tatvku@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме психических состояний студентов накануне сессии, находящихся в условиях режима самоизоляции. Приводятся результаты констатирующего эксперимента, проведенного среди студентов в период ограничительных мер в мае–июне 2020 г. Выборку составили 55 студентов, возраст – 19–22 года. Цель исследования – установление наличия связи между психическими состояниями студентов и вынужденными ограничительными мерами, в том числе связанными с учебой, оценка потенциального риска для психологического благополучия студентов. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что ситуация вынужденной самоизоляции является дополнительным фактором, обуславливающим снижение психической активности личности, что способствует проявлению невротических реакций и провоцирует ощущение одиночества. Исследование проводилось в онлайн, контрольная группа не формировалась. При статистической обработке данных с применением коэффициента корреляции *r*-Пирсона выявлена прямая отрицательная связь между переживанием одиночества (вынужденной самоизоляции) и снижением психической активации и интереса студентов, а также прямая положительная связь с состояниями тревожности, фрустрации и навязчивыми состояниями накануне сессии. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ психопрофилактики, психокоррекции и психолого-педагогического сопровождения студентов, вынужденных находиться в ограничительных условиях в связи с продолжительной болезнью, особыми возможностями здоровья, экстремальными ситуациями и, наконец, переходом на дистанционное образование.

**Ключевые слова:** психические состояния, студенты, экзаменационная сессия, самоизоляция, ограничительные меры

**Для цитирования:** Куликова Т. И. Особенности психических состояний студентов в условиях режима самоизоляции накануне сессии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 178–183. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-178-183>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-178-183>

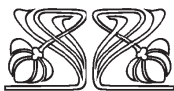
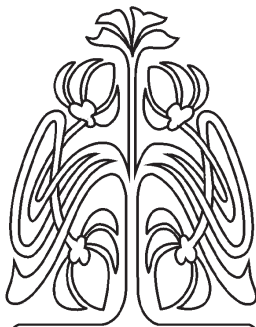
**Features of mental states of students in conditions of self-isolation on the eve of the session**

T. I. Kulikova

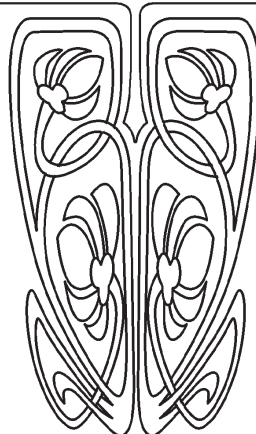
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, 125 Lenin Aven., Tula 300026, Russia

Tatyana I. Kulikova, [tatvku@gmail.com](mailto:tatvku@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>

© Куликова Т. И., 2021



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





**Abstract.** The article is devoted to the problem of mental states of students, who are in conditions of self-isolation, before the examination session. The results of an ascertaining experiment conducted among students during the period of restrictive measures in May–June 2020 are presented, the sample consisted of 55 students, age – 19–22 years. The aim of the research was to study the existence of a connection between the mental states of students and forced restrictive measures, including those related to studies, to assess the potential risk for the psychological well-being of students. As a hypothesis, it was suggested that the situation of forced self-isolation is an additional factor causing a decrease in the mental activity of a person, which contributes to the manifestation of neurotic reactions and provokes a feeling of loneliness. The study was conducted online, the control group was not formed. As a result of statistical data processing using the r-Pearson correlation coefficient, a direct negative relationship was revealed between the experience of loneliness (forced self-isolation) and a decrease in mental activation and interest of students, as well as a direct positive relationship with states of anxiety, frustration and obsessive states on the eve of the session. The results of the study can be used to develop programs for psychoprophylaxis, psycho-correction and psychological and pedagogical support of students forced to be in restrictive conditions due to prolonged illness, special health opportunities, extreme situations and, finally, the transition to distance education.  
**Keywords:** mental states, students, examination session, self-isolation, restrictive measures

**For citation:** Kulikova T. I. Features of mental states of students in conditions of self-isolation on the eve of the session. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp.178–183 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-178-183>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Проблема психических состояний студентов в процессе обучения имеет важное теоретико-практическое значение в контексте сохранения психического и психологического здоровья. Все чаще ученые обращают внимание не только на академическую успеваемость студентов, но и на состояние их психического здоровья. Результаты многих исследований подтверждают тот факт, что психические состояния в существенной мере определяют успешность деятельности субъекта. Рассматривая учебно-профессиональную деятельность студентов, необходимо выделить очень важный ее компонент – экзаменационную сессию [1].

Период сессии выступает достаточно сильным фактором проявления негативных психических состояний у студентов, приводит к возрастанию эмоциональной нагрузки [2, с. 28–43]. Процедура экзамена – мощный стрессогенный фактор, при котором общий эмоциональный фон приобретает негативный оттенок [3]. Как указывает Ю. В. Щербатых, если воздействие стрессора является продолжительным, то человек становится более тревожным и даже может испытывать депрессию [4].

Особую актуальность проблема изучения психических состояний студентов накануне сессии приобретает в условиях режима самоизоляции, объявленного в результате распространения коронавирусной инфекции COVID-19, для разработки программ психопрофилактики, психокоррекции и психолого-педагогического сопровождения студентов, вынужденных находиться в ограничительных условиях в связи с продолжительной болезнью, особыми возможностями здоровья, экстремальными ситуациями и, наконец, переходом на дистанционную форму обучения.

Самоизоляция представляет собой не только разрыв привычных социальных связей, но и ситуацию неопределенности. Подобное отчуждение

негативно влияет на психическое здоровье человека. Выявлено, что различные негативные психические состояния в большей степени выражены у молодых людей, в том числе у студентов [5].

Период подготовки и ожидания сессии является типичной ситуацией неопределенности для студентов, так как они не знают, каков будет исход сессии. Конечно, студенты желают получить хорошие и отличные оценки, что обеспечит им стипендию, но при этом многие склонны к сомнению, переживанию неуверенности, возрастающей тревоге.

С целью выявления особенностей психических состояний студентов в условиях режима самоизоляции накануне сессии и прогнозирования рисков и потенциальных трудностей адаптации студентов к учебным ситуациям, характеризующимся высокой степенью неопределенности, нами был проведен констатирующий эксперимент среди студентов II–III курсов ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Выборку составили 55 студентов (возраст – 19–22 года), обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Исследование проводилось онлайн с мая по июнь 2020 г., в период зачетной недели и накануне экзаменационной сессии, которые проходили дистанционно с использованием информационных технологий.

В качестве основной задачи было определено выявление связи между психическими состояниями студентов и вынужденными ограничительными мерами, в том числе связанными с учебой, оценка потенциального риска для психологического благополучия студентов. Предполагалось, что текущая ситуация вынужденной самоизоляции служит дополнительным фактором, обуславливающим снижение психической активности личности, что способствует проявлению невротических реакций и провоцирует ощущение одиночества.



Анализ работ, посвященных исследованию психических свойств личности, обусловил выбор диагностических методик:

оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности (Н. А. Курганский, Т. А. Немчин);

шкала ситуативной (реактивной) тревожности (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин);

тест на самооценку психических состояний (по Г. Айзенку);

шкала типов невротического реагирования (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич);

шкала субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон).

Учитывая особенности ситуации самоизоляции, диагностическое обследование проводилось на сайте «Психологические тесты онлайн <https://psyttests.org>». Полученные эмпирические данные были обработаны посредством коэффициента ранговой корреляции Кендалла и линейного коэффициента корреляции Пирсона.

Анализ результатов, полученных по методике Н. А. Курганского и Т. А. Немчина, показывает, что у испытуемых наблюдается пониженный уровень психической активации при выраженной высокой напряженности (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Результаты оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности**

**The results of assessing mental activation, interest, emotional tone, tension and comfort**

Психическое состояние	Баллы	Степень выраженности, %	Уровень выраженности
Психическая активация	17	80,9	низкий
Интерес	12	57,1	средний
Эмоциональный тонус	13	61,9	средний
Напряженность	16	76,1	высокий
Комфортность	11	52,3	средний

Снижение уровня психической активности можно объяснить влиянием внешнего стрессогенного фактора – неопределенностью ситуации, которая понимается как критическая, накануне сессии. Многие студенты, описывая свое состояние, отмечали отсутствие увлеченности и желания заниматься учебной деятельностью, указывали на частую смену настроения, высокую внутреннюю напряженность и волнение.

По тесту Спилбергера-Ханина у 59% студентов выявлен высокий уровень личностной тревожности (выраженность признака – 52,7 балла), а уровень ситуативной тревожности выше нормы определен у 62% (выраженность признака – 63,2 балла).

Е. Г. Петрова отмечает, что личностная тревожность указывает на наличие у человека тенденции воспринимать наличную ситуацию как угрожающую и опасную для его самооценки [6, 7]. А. М. Прихожан, ссылаясь на результаты исследований, проведенных после Чернобыльской катастрофы, говорит о том, что тревожность человека напрямую связана с информационной неопределенностью и противоречивостью сведений, рекомендаций и пр. [8, с. 69].

Применительно к нашему исследованию можно утверждать, что источником тревожности студентов является не столько прибли-

жающаяся сессия, сколько неопределенность и неоднозначность ситуации, связанной с режимом самоизоляции. Тревожность коррелирует с напряженностью (прямая корреляционная связь  $r = 0,69$ ) и психической активацией (обратная корреляционная связь  $r = -0,54$ ). Состояние напряжения может быть вызвано нарушением в межличностных отношениях.

Повышенный уровень тревожности характерен также для ситуаций, связанных с попыткой прогнозировать события, которые содержат опасность фрустрации актуализированной потребности [9]. Уровень фрустрации испытуемых (по методике Г. Айзенка) определяется нами как высокий. Среднегрупповой показатель составляет 16,7 балла и обнаруживает прямую корреляционную связь с тревожностью ( $r = 0,65$ ).

Для анализа невротических проявлений применялась шкала типов невротического реагирования (К. К. Яхин, Д. М. Менделевич). В целом в экспериментальной выборке проявления невротического реагирования достаточно высоки: те или иные невротические реакции обнаружены у 29 студентов. Количественное и процентное соотношение проявлений невротических реакций в выборке (в порядке уменьшения) представлено в табл. 2.





Таблица 2 / Table 2

**Проявления типов невротического реагирования в выборке**  
**Manifestations of types of neurotic response in the sample**

Тип невротической реакции	Количество случаев	Количество случаев, %
Обсессивно-фобические нарушения	16	29
Вегетативные нарушения	15	27
Астения	13	24
Невротическая депрессия	11	20
Тревога	9	16
Конверсионные расстройства	7	13

Навязчивое, тревожно-фобическое состояние студентов обусловлено эмоциональным шоком, вызванным наступлением пандемии. У многих из них наблюдаются усталость и апатия. Определенная часть студентов склонна к снижению мотивации к обучению.

Приспособительные реакции невротического типа, обнаруженные в выборке, характеризуются наличием выраженного аффективного компонента (страха), навязчивыми мыслями

и действиями (возможно, направленными на компенсацию страха), а также наличием соматических симптомов (слабости, нарушений сна и пр.).

Проведя анализ среднегрупповых значений по всем исследуемым психическим состояниям, мы приняли среднее арифметическое за точку отсчета, далее «сырые» баллы перевели в «стены» и рассчитали коэффициент ранговой корреляции Кендалла (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

**Связь между психическими состояниями студентов на основе коэффициента ранговой корреляции Кендалла**

**The relationship between the mental states of students based on Kendall's rank correlation coefficient**

Психические состояния	$X$	$Y$	ранг $X$ , $d_x$	ранг $Y$ , $d_y$	$P$	$Q$
Психическая активация	2	9	1	11	1	10
Эмоциональный тонус	2	9	2	12	0	10
Интерес	5	8	3	9	1	8
Напряженность	6	8	4	10	0	8
Тревожность	6	7	5	7	1	6
Комфортность	6	7	6	8	0	6
Фрустрация	7	6	7	4	2	3
Обсессивно-фобические нарушения	7	6	8	5	1	3
Вегетативные нарушения	8	6	9	6	0	3
Астения	8	5	10	3	0	2
Невротическая депрессия	9	2	11	1	1	0
Конверсионные расстройства	9	2	12	2	0	0

Примечание. Используются следующие обозначения:  $X$  – знак ранга, образующего прямой приказ;  $Y$  – знак ранга, образующего обратный порядок;  $P$  – количество положительных единиц;  $Q$  – количество отрицательных единиц, которые приписаны парам при сравнении их рангов по обоим признакам.

Note. The following designations are adopted in the table:  $X$  – a sign of ranks forming a direct order;  $Y$  – a sign of the ranks forming the reverse order;  $P$  – the number of positive;  $Q$  – negative units, assigned to pairs when comparing their ranks for both signs.

При уровне значимости  $\alpha < 0,05$  между качественными признаками (психическими состояниями) существует значимая ранговая корреляционная связь ( $\tau = 0,736$ ).

Режим самоизоляции предполагает разрыв привычных социальных связей, уединенный и отстраненный способ жизни, при котором человек переживает чувство одиночества. Если он



переживает одиночество как негативное чувство, то ему свойственны тревожность, неуверенность, ощущение беспомощности, слабости. В период вынужденного одиночества возникает озабоченность своим психическим состоянием [10]. Для выявления взаимосвязи психических состояний и переживания одиночества как социальной изоляции применялась шкала субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон).

Показатели ощущения одиночества соответствуют среднему уровню и находятся в

пределах 20–40 баллов (среднегрупповой показатель – 31,7 балла). Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты, находясь в условиях самоизоляции, не испытывают чувства одиночества. Это можно объяснить как особенностями возраста, так и возможностями поддержания контактов через социальные сети. Тем не менее мы выявили корреляционные связи между уровнем субъективного переживания одиночества и отдельными психическими состояниями студентов (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

**Корреляционные связи между уровнем субъективного переживания одиночества и психическими состояниями по критерию *r*-Пирсона**  
**Correlation relationships between the level of subjective experience of loneliness and mental states according to the *r*-Pearson criterion**

Уровень субъективного переживания одиночества	Психические состояния				
	Тревожность	Фрустрация	Психическая активация	Интерес	Обсессивно-фобические нарушения
	0,46	0,50	-0,61	-0,52	0,50

Примечание. Уровень статистической значимости  $p < 0,05$ .  
 Note. Level of statistical significance  $p < 0.05$ .

Корреляционный анализ позволяет сделать вывод о том, что переживание одиночества (вынужденной самоизоляции) обуславливает снижение психической активации и интереса студентов, при этом усиливает состояние тревожности, фрустрации и навязчивых состояний накануне сессии.

Проведенное исследование дало возможность выявить наличие связи между вынужденными ограничительными мерами и психическими состояниями студентов накануне сессии. Период ожидания и подготовки к сессии, когда тревожное состояние у студентов достигает высшей точки, переход на режим самоизоляции, неопределенность условий, изменение привычек и разрыв социальных контактов серьезно влияют на психическое здоровье.

Студенты, которые понимают свое психическое состояние и умеют его регулировать, способны повысить эффективность обучения и избежать многих стрессовых ситуаций.

**Список литературы**

1. *Льдокова Г. М.* Негативные психические состояния студентов в ситуациях с неопределенным исходом. Елабуга : Алмедиа, 2006. 160 с.
2. *Соколов Г. А.* Оптимизация психоэмоционального состояния студентов в период сессии // Психолог. 2015. № 1. С. 28–43. DOI: 10.7256/2409-8701.2015.1.13888

3. *Кринчик Е. П.* Экзамен и психика : восемьдесят лет спустя // Психология в вузе : научно-методический журнал. 2009. № 2. С. 29–39.
4. *Щербатых Ю. В.* Психология стресса и методы коррекции : учебное пособие для студентов, преподавателей и аспирантов психологических факультетов. СПб. : Питер, 2006. 256 с.
5. *Арбузова Е. Н., Семакова А. И.* Оценка психологического состояния и ресурсов совладающего поведения обучающихся образовательной организации МВД России в условиях самоизоляции // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2020. № 3 (87). С. 218–226.
6. *Петрова Е. Г.* Исследование тревожности студентов в условиях экзаменационного стресса // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2010. № 2. С. 152–157.
7. *Сидоров К. Р.* Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2013. Вып. 2. С. 42–52.
8. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков : психологическая природа и возрастная динамика. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2000. 304 с.
9. *Руслякова Е. Е., Голубь А. А., Киселева Ю. П.* Особенности нервно-психического напряжения у современных студентов в условиях вынужденной самоизоляции // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 3. С. 69. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31PSMN320.pdf> (дата обращения: 17.01.2021).



10. Кольцова И. В., Долганина В. В. Влияние пандемии на возникновение тревожности у студентов педагогического вуза // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 4. С. 49. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN420.pdf> (дата обращения: 17.01.2021).

## References

1. L'dokova G. M. *Negativnye psikhicheskie sostoyaniya studentov v situatsiyakh s neopredelennym iskhodom* [Negative Mental States of Students in Situations with an Uncertain Outcome]. Elabuga, Almedia Publ., 2006. 160 p. (in Russian).
2. Sokolov G. A. Optimization of the psycho-emotional state of students during the session. *Psikholog* [Psychologist], 2015, no. 1, pp. 28–43 (in Russian). DOI: 10.7256/2409-8701.2015.1.13888
3. Krinchik E. P. Exam and psyche: eighty years later. *Psikhologiya v vuze* [Psychology at the University], 2009, no. 2, pp. 29–39 (in Russian).
4. Shcherbatykh Yu. V. *Psikhologiya stressa i metody korrektsii* [Psychology of Stress and Methods of Correction]. St. Petersburg, Piter Publ., 2006. 256 p. (in Russian).
5. Arbuzova E. N., Semakova A. I. Assessment of the psychological state and resources of coping behavior of students of the educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia in conditions of self-isolation. *Bulletin of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2020, no. 3 (87), pp. 218–226 (in Russian).
6. Petrova E. G. Research of students' anxiety in conditions of exam stress. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A. P. Chekhova* [Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov], 2010, no. 2, pp. 152–157 (in Russian).
7. Sidorov K. R. Anxiety as a psychological phenomenon. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Psikhologiya. Pedagogika* [Bulletin of the Udmurt University. Philosophy. Sociology. Psychology. Pedagogy], 2013, no. 2, pp. 42–52 (in Russian).
8. Prikhozhan A. M. *Trevozhnost' u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika* [Anxiety in Children and Adolescents: Psychological Nature and Age Dynamics]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ.; Voronezh, MODEK Publ., 2000. 304 p. (in Russian).
9. Ruslyakova E. E., Golub' A. A., Kiseleva Yu. P. Features of neuropsychic stress in modern students in conditions of forced self-isolation. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* (The World of Science. Pedagogy and Psychology), 2020, vol. 8, no. 3, p. 69. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/31PSMN320.pdf> (accessed 17 January 2021) (in Russian).
10. Kol'tsova I. V., Dolganina V. V. Influence of the pandemic on the occurrence of anxiety among students of a pedagogical university. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* (The World of Science. Pedagogy and Psychology), 2020, vol. 8, no. 4, p. 49. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/29PSMN420.pdf> (accessed 17 January 2021) (in Russian).

Поступила в редакцию 24.01.2021, после рецензирования 09.02.2021, принята к публикации 15.03.2021  
Received 24.01.2021, revised 09.02.2021, accepted 15.03.2021



Научная статья

УДК 159.923.2

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-184-189>

## Личностные особенности созависимых родителей аддиктивных подростков



Е. В. Куприянчук

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Куприянчук Елена Викторовна, кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, [elena-kupr@yandex.ru](mailto:elena-kupr@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1476-1946>

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследований особенностей основных структурных компонентов личности созависимых матерей аддиктивов-наркоманов. Показано, что созависимость имеет несколько компонентов: когнитивный, личностный, эмоциональный, поведенческий. Представлены также результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке ( $n = 58$ , 29–60 лет, созависимых матерей аддиктивных подростков) на базе реабилитационного центра «Доверие» г. Саратова. Применялся соответствующий диагностический инструментарий: тест на определение уровня созависимости (Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд); диагностика эмоционального интеллекта (Н. Холл); тест-опросник самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев); методика «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конте); методика «Склонность к виктимному поведению» (О. О. Андронникова). Статистическая обработка данных проводилась через корреляционный анализ, сравнение двух независимых выборок ( $t$ -критерий Стьюдента). Установлено, что созависимый человек, пытаясь контролировать чужую жизнь, полностью посвящая себя другому человеку, даже не осознает, что потерял контроль над своей собственной жизнью, утратив интерес к своим потребностям, развитию, самосовершенствованию. Коррекционная работа с созависимыми матерями будет способствовать возвращению родителю его собственного «Я». Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в диагностической, консультативной, коррекционной и просветительской работе практикующих психологов, которые занимаются проблемой реабилитации созависимых родителей аддиктивных подростков.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, аддиктивное поведение, созависимое поведение, дисфункциональные детско-родительские отношения, виктимность, реабилитация аддиктивов и созависимых с ними, групповая психотерапия, самооотношение, эмоциональный интеллект

**Для цитирования:** Куприянчук Е. В. Личностные особенности созависимых родителей аддиктивных подростков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 184–189. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-184-189>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-184-189>

**Personal characteristics of codependent parents of addictive adolescents**

E. V. Kupriyanchuk

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Elena V. Kupriyanchuk, [elena-kupr@yandex.ru](mailto:elena-kupr@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-1476-1946>

**Abstract.** The article presents the results of theoretical and empirical studies of the characteristics of the main structural components of the personality of codependent mothers of drug addicts. It is shown that codependency has several components: cognitive, personal, emotional and behavioral. The article presents the results of an empirical study carried out on a sample ( $n = 58$ , 29–60 years old, codependent mothers of addictive adolescents) on the basis of the Doverie rehabilitation center in Saratov. Appropriate diagnostic tools were used: a test to determine the level of codependency (B. Winehold and J. Winehold); diagnostics of emotional intelligence (N. Hall); self-attitude test questionnaire (V. V. Stolin, S. R. Panteleev); methodology “Index of life style” (R. Plutchik, G. Kellerman, H. R. Conte); methodology “Tendency to victim behavior” (O. O. Andronnikova). Statistical data processing was carried out through correlation analysis, comparison of two independent samples (Student’s  $t$ -test). It has been established that a codependent person, trying to control someone else’s life, completely devoting himself to another person, at the same time does not even realize that he has lost control over his own life, having lost interest in his needs, development, and self-improvement. Correctional work with codependent mothers can help the parent return to his





own "I". The applied aspect of the problem under study can be implemented in the diagnostic, consultative, corrective and educational work of practicing psychologists who deal with the problem of rehabilitation of codependent parents of addictive adolescents.

**Keywords:** deviant behavior, addictive behavior, codependent behavior, dysfunctional parent-child relationships, victimization, rehabilitation of addicts and codependents with them, group psychotherapy, self-relationship, emotional intelligence

**For citation:** Kupriyanchuk E. V. Personal characteristics of codependent parents of addictive adolescents. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 184–189 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-184-189>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

## Введение

В рамках современных традиций исследований накоплен богатый опыт анализа взаимоотношений в семьях, в которых подростки имеют алкогольную или химическую зависимость. В исследовательском фокусе появился новый термин «созависимость». Он применяется в отношении других членов семьи или близких людей в рамках сферы пагубных пристрастий зависимой личности [1]. Проблема созависимости – достаточно распространенное явление, она интересует как специалистов-практиков, так и ученых различных областей знаний, таких как девиантология, психология, криминология, социология и др.

Сущность созависимости определяется значительной концентрацией членов семьи на эмоциональном, психологическом и поведенческом состоянии зависимого, что на фоне длительно действующего семейного стресса неизбежно ведет созависимых членов семьи к нарушению их социально-психологической адаптации и развитию индивидуально-личностных трудностей [2–5].

Несмотря на то, что к настоящему времени в психологической науке накоплен значительный опыт в исследовании созависимости, диагностики и коррекции данного феномена, научная дискуссия о его сущности продолжается до сих пор. Это объясняется сложностью рассматриваемого явления и его высокой вариабельностью, которая не до конца отрефлексирована.

## Теоретический анализ проблемы

Психологический анализ девиантного, в том числе зависимого и созависимого поведения осуществляется в рамках теорий психоанализа (З. Фрейд, К. Хорни, Э. Фромм), социального научения (Р. Акерс, А. Бандура, А. Басс, Д. Зильманн), транзактного анализа (Э. Берн, С. Карпман), эволюционного подхода (Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд), системной семейной психологии (М. Боуэн), позитивистской концепции аномии Э. Дюркгейма, социокультурного подхода (Р. Мертон, У. Миллер, Л. Оулин, Т. Селлин), стигмы (Г. Беккер, К. Вайл, Н. Валерстайн, И. Гоффман, Э. Лемерт, Р. Портфельд, Э. Сатерленд, Т. Селлин, Ф. Танненбаум) [1, 2, 5, 6].

Заслуживает внимания виктимологическое направление исследования девиантного, созависимого поведения, сложившееся в русле интеракционистских взглядов, переакцентирующее научный поиск на исследование поведения жертвы (Г. Геттинг, Б. Мендельсон, Э. Сатерленд) [1, 2, 5, 6].

Представляют интерес идеи терапии созависимого поведения, развиваемые В. Д. Москаленко, И. Г. Малкина-Пых, М. Битти и др. Особое значение для понимания коррекции созависимого поведения имеют работы К. Роджерса, Дж. Морено, Ф. Перлза, В. Сатир, Т. Гордона, А. С. Спиваковской, Х. Джайнотт и других, развиваемые в русле групповых методов терапии [4, 7, 8].

## Выборка, методики и методы исследования

Исследование, проводимое совместно с магистром Анной Викторовной Власовой, было организовано на базе реабилитационного центра «Доверие» г. Саратова. В нем приняли участие 58 созависимых матерей аддиктивных подростков в возрасте от 29 до 60 лет (26 человек – контрольная выборка, 32 – экспериментальная). В контрольную группу вошли матери с более низким уровнем созависимости, чем у участников экспериментальной группы, и отказавшиеся от участия в реабилитации.

В процессе работы использовались эмпирические методы исследования (тестирование) и статистические (корреляционный анализ, сравнительный анализ, вычисление *t*-критерия Стьюдента). Применялись следующие методики: тест на определение уровня созависимости (Б. Уайнхолд и Дж. Уайнхолд); диагностика эмоционального интеллекта (Н. Холл); тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев); методика «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конт); методика «Склонность к виктимному поведению» (О. О. Андронникова).

## Результаты исследования, их обсуждение

В целях изучения взаимосвязей между уровнем созависимости, компонентами эмоционального интеллекта, выраженностью тех или



иных психологических защит и особенностями виктимного поведения на всей выборке испытуемых – контрольной и экспериментальной группе (до их включения в групповую терапию) был проведен корреляционный анализ по Пирсону. Его результаты позволяют представить описание обнаруженных значимых корреляции, установить наличие связей между уровнем созависимости и другими характеристиками, изучаемыми в данной статье.

Обнаруживается взаимосвязь между созависимостью и интегральным показателем эмоционального интеллекта ( $r = -0,29$  при  $p = 0,05$ ) и такими его составляющими, как управление своими эмоциями ( $r = -0,33$  при  $p = 0,01$ ), самомотивация ( $r = -0,26$  при  $p = 0,05$ ). Умеренная отрицательная корреляция между общим показателем эмоционального интеллекта и уровнем созависимости свидетельствует о том, что чем выше созависимость, тем меньше у матерей аддиктивных подростков развита способность понимать свои эмоции, управлять ими, тем сильнее их патологическая эмоциональная зависимость от ребенка. Наличие умеренной отрицательной корреляции между самомотивацией и уровнем созависимости показывает, что более высокой эмоциональной зависимости матерей от их аддиктивных детей-подростков соответствует более низкий уровень развития способности управления своим поведением через управление эмоциями. То есть чем больше мать поглощена потребностью контролировать, включаться в жизнь своего зависимого ребенка, не заботясь о своих потребностях, тем хуже развита ее способность произвольного управления собственным поведением. Трудности с контролем эмоций – одна из характеристик, входящих в эмоциональный компонент созависимости [2].

Также можно говорить о том, что чем выше уровень созависимости, демонстрируемый матерью аддиктивного подростка, тем ниже ее эмоциональный интеллект. Из этого следует, что чем сильнее ее эмоциональная зависимость от ребенка, тем хуже у нее развита способность опираться на себя, свои психологические ресурсы, тем больше она ориентирована на поиск поддержки во внешней среде, во мнениях и оценках родных, друзей, близких, даже посторонних.

В результате проведения корреляционного анализа между уровнем созависимости и показателями самоотношения среди матерей аддиктивных подростков были получены следующие данные: умеренная отрицательная корреляция между созависимостью и самоуважением ( $r = -0,38$  при  $p = 0,01$ ), слабая отрицательная корреляция между созависимостью и аутосимпатией ( $r = -0,28$  при  $p = 0,05$ ).

Таким образом, можно предположить, что более высокой аффективно окрашенной зависимости матерей от их аддиктивных детей соответствует более низкая оценка личностных возможностей контролировать свою жизнь. Кроме того, имеет место неверие в свои силы, возникают трудности в понимании самого себя. Данные результаты можно объяснить тем, что созависимость предполагает высокую включенность в жизнь зависимого и игнорирование своих желаний, потребностей, так как все силы переключаются на контроль за другим человеком. Вероятно, чем выше уровень созависимости, т.е. отсутствия личностной автономии, тем менее самостоятельным, уверенным представляется образ «Я» матери аддиктивного подростка.

Чем выше уровень созависимости, тем ниже уровень аутосимпатии, которая объединяет переживание чувства раздражения по отношению к себе, акцент только на свои недостатки, низкую самооценку и готовность к самообвинению. Обнаруженные взаимосвязи уровня созависимости и показателей по шкале «аутосимпатия» соотносятся с содержанием эмоционального компонента созависимости, включающего в себя низкую самооценку, ненависть к себе, переживание чувства вины, стыда, неоплаченного долга перед своим ребенком.

Изучение взаимосвязей видов психологических защит и уровня созависимости у матерей аддиктивных подростков показало наличие слабой положительной корреляции ( $r = 0,26$  при  $p = 0,05$ ) между созависимостью и такой психологической защитой, как отрицание. Как правило, именно отрицание авторы называют наиболее характерным типом защит, к которому прибегают эмоционально зависимые субъекты [2, 3]. Отрицание является способом защитить психику от реальности, в которой много тревог и страхов. Зависимый член семьи отрицает у себя аддикцию, а близкие отрицают у себя созависимость, что помогает обоим избежать приложения усилий для решения проблем.

Выраженная склонность к использованию тех или иных психологических защит способствует развитию иллюзорных представлений о реальной действительности, что, в свою очередь, осложняет лечение аддиктивных членов семьи и усиливает семейный кризис. Вероятно, чем выше уровень созависимости у матерей аддиктивных подростков, тем сильнее они склонны отрицать некоторые фрустрирующие, вызывающие тревогу обстоятельства, внутренние импульсы, различные аспекты реальности. Бегство от реальности не устраняет проблемы семьи, напротив, усложняет их. Только признав проблему, человек готов встать на путь ее разрешения.



Анализ корреляции между созависимостью и формами виктимного поведения среди созависимых матерей показал положительную корреляцию между уровнем созависимости и гиперсоциальным виктимным поведением ( $r = 0,27$  при  $p = 0,05$ ). Это дает основание предполагать, что более высокому уровню эмоциональной зависимости от аддиктивного ребенка соответствует более выраженное жертвенное социально одобряемое поведение, при котором человек стремится поступать так, чтобы его поведение поощрялось социумом. По мнению некоторых авторов, для созависимых людей характерно выраженное стремление к аффилиации, стремление и готовность делать все, что требуется для получения одобрения [2].

Наличие значимой корреляционной связи было также обнаружено между уровнем созависимости и зависимым, беспомощным виктимным поведением ( $r = 0,29$  при  $p = 0,05$ ). Вероятно, чем выше уровень созависимости, тем сильнее проявляется в поведении установка на беспомощность, жертвенность, оправдание агрессивного, антисоциального поведения другого. Особенно матери оправдывают и смиряются с насилием и агрессией своих детей в отношении других, но, прежде всего, себя. Полученные данные свидетельствуют о том, что, как правило, когда в семье есть зависимый, то члены семьи по очереди сменяют роли «спасателя», «преследователя» и «жертвы» [2, 3, 9, 10]. Пассивное виктимное поведение довольно часто характеризует поведение членов семьи, в которой присутствует зависимый. Кроме того, зависимость поведения от внешней оценки других людей характеризует поведенческий компонент созависимости.

Подводя итоги проведенного корреляционного анализа уровня созависимости с показателями эмоционального интеллекта, самоотношения, видами психологических защит и формами виктимного поведения матерей аддиктивных подростков, можно сделать вывод о наличии следующих индивидуально-личностных особенностей у созависимых матерей:

слабый внутренний потенциал, определяющий поиск поддержки во внешней среде, нежели опоры на свои силы;

сочетание трудностей самопонимания и самопринятия с низкой самооценкой, неверием в себя, свои возможности, негативными чувствами по отношению к самой себе, самообвинением;

отрицание, неприятие различных фрустрирующих, вызывающих тревогу обстоятельств, действительных аспектов реальности;

превалирование только социально одобряемого поведения в отношении своего ребенка;

установка на виктимность: беспомощность, жертвенность, оправдывающая агрессивное, антисоциальное поведение, прежде всего своего ребенка, даже в отношении себя.

В целях изучения психологической коррекции созависимости в детско-родительских отношениях методами групповой терапии была разработана и апробирована программа для родителей, в частности матерей наркозависимых подростков. Программа основана на синтезе современных подходов к групповой психотерапии, что позволяет родителям изменить отношение к себе и ребенку, помочь им по-другому взглянуть на проблему [7, 8, 10]. Основные ее цели сводятся к следующему: снижение у родителей тревожности, виктимности, конфликтности, а также эмоционально-психического напряжения в различных ситуациях взаимодействия, прежде всего с их детьми; развитие способности к эмоциональной и поведенческой саморегуляции, сотрудничеству, адекватному проявлению активности, стрессоустойчивости; интенсификация жизни родителей, наполнение ее собственными увлечениями, радостями, заботами о себе, поднимающими их над обыденностью; избавление от эксплуататорского подхода к себе, перестройка взаимоотношений с детьми на основе равенства и ответственности каждого; выстраивание репертуара практик заботы о детях по индивидуальной для каждой семьи конфигурации; формирование установки на психологическую сепарацию детей от родителей как необходимый этап взросления, становления автономной, самостоятельной личности. Тем самым удается нарушить герметичность и замкнутость родителей только на переживаниях их детей.

Программа включает занятия, проводимые несколько раз в неделю, продолжительностью в среднем 1,5–2 ч по таким темам, как: «Знакомство с феноменом “созависимость”», «Управление своими эмоциями и чувствами», «Волевой контроль», «Страхи и обиды», «Путь в созависимость», «Мотивы и потребности», «Драматический треугольник Карпмана», «Самоподдержка и самопомощь», «Злость и гнев», «Способы совладания с негативными ситуациями», «Зона ответственности», «Влияние и противостояние чужому влиянию», «Манипуляции и противостояние им».

После завершения программы проводилась повторная диагностика по параметру «созависимость». Для того чтобы выяснить, каким образом включение созависимых матерей аддиктивных подростков в групповую работу оказало влияние на уровень созависимости, был проведен сравнительный анализ средних значений



перечисленных показателей испытуемых из экспериментальной группы до и после участия в реабилитации. Различия между выделенными группами оценены по *t*-критерию Стьюдента. Сравнительный анализ уровня созависимости в экспериментальной группе, проведенный по итогам групповой терапии, показал, что у созависимых матерей, принявших участие в групповой терапии, этот уровень значимо ниже (*t*-критерий Стьюдента = 10,2 при  $p \leq 0,01$ ). Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости.

Данные показывают, что до терапии средние значения уровня созависимости соответствовали очень высокой степени выраженности показателя, после терапии – высокой и средней. После участия в программе степень созависимости у матерей подростков с наркозависимостью несколько снизилась. Таким образом, матери зависимых подростков приобрели больший репертуар моделей поведения. Можно предположить, что благодаря участию в групповой терапии матери подростков-наркоманов стали больше обращать внимания на свою жизнь, свои потребности и желания, меньше эмоционально вовлекаться в отношения со своими детьми, таким образом определяя процесс отделения ребенка, прежде всего от себя. Именно этим способом могут быть решены специфические задачи дифференциации собственного «Я». Установлено, что после участия в групповой терапии удалось лишь только наметить тенденцию к уменьшению склонности у матерей данной группы к тотальному поглощению жизнью их детей. Для полного оздоровления детско-родительских отношений недостаточно только групповой работы в рамках обозначенных нами занятий. Однако участие в программе по групповой психотерапии, безусловно, является одним из эффективных путей преодоления созависимости. При этом очевидно, что изменения в структуре личности созависимого не просто поддаются изменениям.

### Заключение

Краткие выводы по заявленной проблематике могут быть сформулированы следующим образом:

Содержание феномена «созависимость» представлено четырьмя компонентами, включает сложный лабиринт рефлексий, отношений, установок, стилей поведения.

Изучение феномена созависимости важно для построения эффективных практик социальной помощи и поддержки родственников зависимых.

Результаты эмпирического исследования дают возможность высказать предположение о том, что матери аддиктивных подростков имеют такие индивидуально-личностные особенности, которые усиливают их созависимое с их детьми поведение. К таким особенностям можно отнести следующие: низкая самооценка, самообвинение, неверие в себя, свои силы, переживание чувства раздражения по отношению к себе, вины, непоплатенного долга перед своим ребенком. Они ищут поддержку вовне, а не внутри себя, склонны к виктимному, жертвенному, беспомощному поведению, оправданию агрессии в отношении себя со стороны Другого, прежде всего своего ребенка, ориентируясь только на социально одобряемые стратегии поведения родителя.

В процессе участия в коррекционной программе степень созависимости у матерей подростков-аддиктов несколько снизилась, т.е. они приобрели больший репертуар контрзависимых моделей поведения, стали больше обращать внимание на свою жизнь, меньше эмоционально вовлекаться в отношения со своими детьми при контроле над их поведением. В результате у матерей появилась возможность перестраивать внутрисемейные отношения. Именно эта перестройка отношений, может, на наш взгляд, отразиться на перспективах более успешной реабилитации их собственных детей.

### Список литературы

1. Артемцева Н. Г. Феномен созависимости : психологический аспект. М. : РИО МГУДТ, 2012. 222 с.
2. Артемцева Н. Г. Типологические детерминанты развития потенциала созависимой личности // Вісник Одеського національного університету. Серія Психологія. 2010. Т. 15, № 11. С. 175–180.
3. Артемцева Н. Г. Созависимость как возможная угроза психологическому здоровью субъекта // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 4. С. 213–220.
4. Москаленко В. Д. Зависимость : семейная болезнь. М. : Институт консультирования и системных решений, 2014. 352 с.
5. Парамонова Ю. А. Современные взгляды на феномен созависимости // Девиантология. 2019. Т. 3, № 1. С. 12–17.
6. Уайнхолд Б. Бегство от близости. СПб. : Вече, 2011. 528 с.
7. Антилогова Л. Н., Ждакаева Е. И. Коррекция деструктивных детско-родительских отношений // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 4 (21). С. 101–104.
8. Харитонова Т. И. Обзор основных методов коррекции детско-родительских отношений в отечественной психологии // Символ науки. 2016. № 11-4 (23). С. 185–188.





9. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. СПб. : Питер, 2018. 832 с.
10. Куприянчук Е. В., Самсонова И. В. Семейные воспитательные стратегии как ресурс развития личности // Образование в современном мире : сборник статей / под ред. Ю. Г. Голуба. Саратов : Издательство Саратовского государственного университета, 2016. С. 215–219.

## References

1. Artemtseva N. G. *Fenomen sozavisimosti: psikhologicheskii aspekt* [The Phenomenon of Codependency: The Psychological Aspect]. Moscow, RIO MGUDT Publ., 2012. 222 p. (in Russian).
2. Artemtseva N. G. Typological determinants of the development of the potential of a codependent personality. *Odesa National University Herald. Series Psychology*, 2010, vol. 15, no. 11, pp. 175–180 (in Russian).
3. Artemtseva N. G. Codependency as a possible threat to the psychological health of the subject. *Znanie. Poniimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill], 2014, no. 4, pp. 213–220 (in Russian).
4. Moskalenko V. D. *Zavisimost': semeynaya bolezni'* [Addiction: A Familial Illness]. Moscow, Institut konsul'tirovaniya i sistemnykh resheniy Publ., 2014. 352 p. (in Russian).
5. Paramonova Yu. A. Modern views on the phenomenon of codependency. *Deviantologiya* [Deviant. Behavior (Russia)], 2019, vol. 3, no. 1, pp. 12–17 (in Russian).
6. Uaynkhold B. *Begstvo ot blizosti* [Escape from Intimacy]. St. Petersburg, Veche Publ., 2011. 528 p. (in Russian).
7. Antilogoza L. N., Zhdakaeva E. I. Correction of destructive parent-child relationships. *Bulletin of the Omsk State Pedagogical University. Humanities Research*, 2018, no. 4 (21), pp. 101–104 (in Russian).
8. Kharitonova T. I. Review of the main methods of correction of parent-child relations in Russian psychology. *Simvol nauki* [Symbol of Science], 2016, no. 11-4 (23), pp. 185–187 (in Russian).
9. Malkina-Pykh I. G. *Viktimologiya. Psikhologiya povedeniya zhertvy* [Victimology. Victim Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2018. 832 p. (in Russian).
10. Kupriyanchuk E. V., Samsonova I. V. Family educational strategies as a resource for personality development. In: *Obrazovanie v sovremennom mire* [Yu. G. Golub, ed. Education in the Modern World]. Saratov, Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 2016, pp. 215–219 (in Russian).

Поступила в редакцию 10.03.2021, после рецензирования 14.03.2021, принята к публикации 15.03.2021

Received 10.03.2021, revised 14.03.2021, accepted 15.03.2021



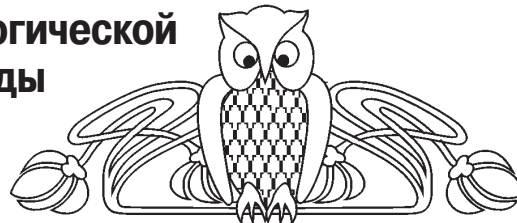
Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 190–194  
Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 190–194

Научная статья

УДК 791.4

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-190-194>

## Эволюция представлений о психологической безопасности образовательной среды в советском «школьном кино»



М. Ю. Михайлина<sup>1✉</sup>, В. Ю. Михайлин<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Саратовский областной институт развития образования, 410031, г. Саратов, ул. Большая Горная, д. 1

<sup>2</sup>Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Михайлина Марина Юрьевна, кандидат социологических наук, заведующий кафедрой социальной психологии образования, [mihailina@rambler.ru](mailto:mihailina@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2517-5600>

Михайлин Вадим Юрьевич, доктор философских наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, [vmikhailin@yandex.ru](mailto:vmikhailin@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3744-9763>

**Аннотация.** Статья посвящена анализу репрезентаций школы в советском кинематографе 1930–1980 гг. как источников по реконструкции реальных и (или) навязываемых обществу со стороны властных элит представлений о безопасности образовательной среды. Обращение к данной теме обусловлено необходимостью критической проработки системы социальных стереотипов, лежащих в основе современных представлений о безопасности образовательной среды, которые во многом сформированы в рамках предыдущей исторической эпохи. Генетически и компаративно ориентированный подход к материалу позволяет отследить динамику сменяющих друг друга пропагандистских установок, связанных с производством советских фильмов на школьную тему, а также обозначить конкретный исторический момент, в котором властный заказ встречается с общественным запросом на «искреннюю» проработку травматического опыта взросления, связанного прежде всего именно с образовательной средой. Возникший в самом начале 1960-х гг. самостоятельный жанр «школьное кино» становится впоследствии основным поставщиком устойчивых стереотипов, связанных со школой, а также одним из общественно приемлемых инструментов проработки психологических травм. Жанр «школьное кино» в современной России опирается на советскую традицию; наработанные в ее рамках социальные стереотипы являются определяющими.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, образовательная среда, школьное кино, социальные стереотипы, репрезентация, пропаганда

**Для цитирования:** Михайлина М. Ю., Михайлин В. Ю. Эволюция представлений о психологической безопасности образовательной среды в советском «школьном кино» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 190–194. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-190-194>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-190-194>

### Evolution of educational milieu psychological safety conceptualizing in Soviet “school film”

M. Yu. Mikhailina<sup>1✉</sup>, V. Yu. Mikhailin<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Saratov Institute for Educational Development, 1 Bolshaya Gornaya St., Saratov 410031, Russia

<sup>2</sup>Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Marina Yu. Mikhailina, [mikhailina@rambler.ru](mailto:mikhailina@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2517-5600>

Vadim Yu. Mikhailin, [vmikhailin@yandex.ru](mailto:vmikhailin@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3744-9763>

**Abstract.** The authors analyze the representations of school as pictured in Soviet films of 1930–1980s seen as a source for reconstruction of the notions concerning the safety of the educational milieu – self-generated as well as imposed by elites – that were characteristic of Soviet society. The discussion seems crucial for critical approach to those social stereotypes underlying modern conceptions of the educational milieu safety that were mostly shaped within the limits of the previous historical period. This material approached both from genetic and comparative perspectives allows to trace the dynamics of propagandistic dispositions in Soviet school film production; also it helps the authors to mark the exact historical moment when another propaganda campaign met the public’s expectations for “sincerely” working through the traumatic



experience of growing up as based for the most part at the educational milieu. Appearing in early 1960s, the self-dependent genre of Soviet school film was gradually to become the main source for producing the persistent stereotypes of school experience as well as one of socially acceptable instruments for working through psychological trauma. The renewal of school film in modern Russia bases at the Soviet tradition: the conventions worked out within it are determinant for new films, as well as the stereotypes they transfer.

**Keywords:** psychological safety, educational milieu, school film, social stereotypes, representation, propaganda

**For citation:** Mikhailina M. Yu., Mikhailin V. Yu. Evolution of educational milieu psychological safety conceptualizing in Soviet "school film". *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 190–194 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-190-194>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Представления о психологической безопасности как об одной из ключевых характеристик любой социальной среды [1–3] – и образовательной среды в частности [4–6] – являются в современных культурах европейского круга сравнительно недавним приобретением. Стереотипы, лежащие в основе этих представлений, также сформировались совсем недавно, и современный российский исследователь, чья сфера интересов так или иначе связана с их изучением, находится в ситуации по-своему достаточно выигрышной. Эпоха, в рамках которой складывалось большинство стереотипов, до сих пор оказывающих влияние на принятые в современном российском обществе установки в отношении образовательной среды, (а именно эпоха позднесоветская) уже завершилась и исследователь вполне может претендовать на метапозицию по отношению к ней. При этом современность предлагает новый набор феноменов, базирующихся на тех же установках, и новые режимы контекстуализации этих установок, что, в свою очередь, позволяет задействовать компаративные методы исследования.

Неоценимыми источниками для изучения социальных стереотипов, связанных с образовательной средой в целом и с представлениями о психологической безопасности этой среды, являются фикциональные (художественные) репрезентации школы и других, связанных с ней, социальных сред. Фикциональный текст по определению ориентирован на работу с воображаемым текстом своей целевой аудитории и в силу этого обстоятельства так или иначе вынужден работать с системами значимых для нее стереотипов. Кроме того, особенно в рамках традиций, в которых фикциональным текстам присваивались преимущественно дидактические и идеологические функции, он, как правило, крайне информативен и в отношении тех стереотипов, которые активно навязываются обществу элитами.

Репрезентации школы как на уровне полноценных сюжетов, так и на уровне отдельных значимых деталей весьма частотны и в советской литературе, и в изобразительном искусстве, но наиболее значимым источником для нас является

традиция кинематографическая. Во-первых, в силу специфики самого киноискусства, которое дает создателям фикционального текста возможность работать с эмпатией потенциального зрителя «напрямую», задействуя недоступные ни литературе, ни пластическим искусствам режимы достоверности [7]. Во-вторых, благодаря сложившемуся в советской культуре особому жанру «школьное кино», со своей собственной историей и системой конвенций, что, в свою очередь, придает исходному материалу дополнительную системность и панорамность [8]. А в-третьих, в силу того, что в современном отечественном кино этот жанр активно возрождается [9].

Первые фильмы на школьную тему появились на советских экранах еще в 1931 г. в рамках весьма специфического периода, связанного с переходом от большевистской модели советского проекта к модели раннесталинской [8, с. 25–32]. Школьному фильму как самостоятельному жанру предстояло в полной мере сложиться только в начале 1960-х гг., и для создателей картин, как и для их коллег на протяжении последующих трех десятилетий, образовательная среда как предмет изображения была всего лишь частным случаем, на котором отыгрывался ключевой для советской фикциональной традиции сюжет [10] о «врастании» в строительство нового мира и в связанные с этим социальные роли идеального объекта зрительской эмпатии – симпатичного, но несознательного индивида, преодолевающего по ходу действия все свои значимые недостатки. Впрочем, универсальность этого сюжета предполагала его способность к адаптации под конкретную целевую аудиторию, и одна из стратегий подобной адаптации заключалась в максимально плотном и «достоверном» воссоздании и использовании на экране конкретных социальных сред, типажей и профессионально-ролевых моделей поведения.

По сравнению с другими социальными средами, которые активно осваивало в этом смысле сталинское кино, школьная среда обладала рядом преимуществ. Во-первых, она изначально была ориентирована на процесс социализации и служила источником соответствующих метафор.



Во-вторых, она была иерархически структурирована как система статусно-возрастных ролей и предполагала «очевидные» режимы подчинения, вертикальной динамики, распределения ответственности (безответственности) и т.д., а также соответствующие наборы поведенческих ролей и типических ситуаций взаимодействия, удобные для пропагандистского использования. В-третьих, с каждым годом опыт обучения в государственной средней школе становился «своим» для все большего числа советских граждан, так что со временем целевая аудитория фильмов на школьную тему должна была только расширяться. В-четвертых, фильм, в котором действующими лицами были дети, мог затрагивать такие этически и социально заостренные проблемы, которые применительно к «взрослой» картине показались бы идеологически неприемлемыми.

Впрочем, в начале 1930-х гг. о полноценном и многоаспектном использовании этого пропагандистского ресурса речи еще не шло, поскольку на повестке дня стояли вопросы куда более насущные и основной из них был связан с элементарным вовлечением как можно большего количества людей в процесс советской социализации как единственно «правильной» альтернативы всем другим моделям, пока еще привычным для подавляющего большинства населения СССР. Понятно, что ключевым месседжем первых советских фильмов на школьную тему как раз и была безальтернативность той модели социализации детей, которая предлагалась советскими образовательными и воспитательными учреждениями. А главной характеристикой тех образовательных сред, которые конструировались в экранной реальности, был предлагаемый ими режим безопасности и социальной адаптации к «большому» советскому обществу.

Образовательная среда, формируемая государственными институтами, подавалась как единственная возможная альтернатива «стихийности», царившей за школьными стенами. Эта стихийность была принципиально многоликой. В «Путевке в жизнь» (1931) Николая Экка стартовой точкой для большинства персонажей-детей становится до предела криминализованный уличная среда, которая не корректирует, а напротив, провоцирует собственную детскую девиантность. Очевидной альтернативой улице должна была бы представляться семья, но она, как это показано в единственном на весь фильм «семейном» сюжете, сама легко становится угрозой безопасности ребенка. Взрослые, отрабатывающие модель заботы о ребенке и способные обеспечить его безопасность как от улицы, так и от свойственной ему от рождения асоциальности,

без исключения представляют государственные институты (прежде всего – ОГПУ). Все остальные взрослые – либо очевидные враги, либо слабы и нежизнеспособны, либо сами нуждаются в нравственном перевоспитании. В «Одной» (1931) Григория Козинцева и Леонида Трауберга школа становится для детей единственной действенной альтернативой «дикарскому» состоянию (в прямом смысле слова, ибо речь идет о затерянном в Алтайских горах ойротском аиле) и рабской эксплуатации. В любом случае для раннего сталинского кино работает одна и та же модель: советская школа предлагает единственно безопасную среду, способную обеспечить ребенку не только правильную социализацию, но и элементарное выживание. Собственно психологическая безопасность ребенка практически не проблематизируется, поскольку все факторы, угрожающие ему, получают мотивацию сугубо социального порядка.

В послевоенном советском кино ситуация меняется. Базовая установка позднесталинской пропаганды на трансляцию представлений о стабильности советского общества диктовала необходимость полного отказа от конструирования каких бы то ни было внешних угроз психологической безопасности «нашего» ребенка в «нашей» образовательной среде. Единственным возможным источником нестабильности оставался сам ребенок, недостаточно подготовленный к роли полноценного гражданина СССР. Практически все послевоенные фильмы на школьную тему редуцируют сюжет об эволюции несознательного персонажа к сугубо инициационной ситуации, связанной с прохождением стадии лиминальности. Сюжет адаптируется к разным возрастным категориям, покрывая младший («Первоклассница» Ильи Фрэза, 1948), средний («Красный галстук» Владимира Сухобокова и Марии Сауц, 1948) и старший («Аттестат зрелости» Татьяны Лукашевич, 1954) школьные возрасты.

Радикальные изменения в кинематографических репрезентациях образовательной среды происходят на рубеже 1950–1960-х гг. Новый мобилизационный проект, «запущенный» в середине 1950-х гг., предполагал другие режимы управляемости, основанные не только и не столько на тотальном контроле сверху, сколько на интериоризации рядовым советским человеком ответственности за дело строительства коммунизма. В этом случае привычная для сталинского кино непреодолимая эстетическая дистанция между идеальным миром на экране и посюсторонней действительностью неизбежно уступила место противоположной установке. «Искренность», ставшая визитной карточкой оттепель-





ного искусства и в значительной мере служившая прикрытием для более тонких механизмов пропагандистского воздействия [8, с. 225–236], предполагала конструирование максимально достоверных экранных реальностей, прямо апеллирующих к непосредственному эмоциональному опыту зрителя. Человек, пришедший в кинотеатр, должен был увидеть историю «про себя самого» с тем, чтобы тщательно подготовленный авторами фильма катарсис привел его к принятию транслируемых с экрана установок как своих собственных, выстраданных и «настоящих». А это, в свою очередь, требовало, пусть аккуратной и не пренебрегающей цензурных запретов, но все-таки достаточно «реалистичной» проработки тех конфликтов и травм, которые зритель действительно был готов признать похожими на свои. Экранный взгляд на школу впервые в истории советского кинематографа начал приобретать психологическое измерение. Зрительский запрос на «искренние» школьные фильмы совпал с властным заказом, что в итоге и привело в начале 1960-х гг. к формированию полноценного жанра, быстро обзаведшегося и своим зрителем, и собственной системой конвенций.

На советском экране впервые появились кинематографические воплощения сюжетов, прямо характеризующих советскую образовательную среду как проблемную, неоднородную и как минимум безопасную не вполне. Применительно уже к современной отечественной школе поднимались проблемы подросткового одиночества («Звонят, откройте дверь» Александра Митты, 1965), подростковой сексуальности («А если это любовь?» Юлия Райзмана, 1961), буллинга со стороны учителей и других взрослых работников школы («Мимо окон идут поезда» Эдуарда Гаврилова и Валерия Кремнева, 1965), излишней формализации образовательной среды («Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещен» Элема Климова, 1964), криминализованной уличной «стайности» («Друг мой, Колька!» Алексея Салтыкова и Александра Митты, 1961) и даже проработки тоталитарной травмы («Грешный ангел» Геннадия Казанского, 1962). Психологическое измерение приобрели даже фильмы, посвященные раннесоветским образовательно-исправительным учреждениям («Флаги на башнях» Абрама Народицкого, 1958, в сравнении с «Педагогической поэмой» Мечиславы Маевской и Алексея Маслюкова, 1955; «Республика ШКИД» Геннадия Полоки, 1966) [11].

Неудача оттепельного мобилизационного проекта и наступившая во второй половине 1960-х гг. эпоха брежневского «подмораживания» привели к существенной диверсификации

жанра. Система властного пропагандистского заказа никуда не исчезла, и часть режиссеров, снимавших школьное кино, вернулась к чуть более свободной версии сталинской беспроblemности. На экраны с завидной регулярностью стали выходить фильмы, в которых школьная среда изображалась сквозь призму «счастливого советского детства», лишённого какой бы то ни было внутренней проблематизированности и демонстративно безопасного. Эти кинотексты по-своему весьма информативны, поскольку сами фигуры умолчания, из которых они состоят едва ли не целиком, позволяют вычленять те области и темы, коих в отношении школьной среды властный дискурс старательно избегал. С другой стороны, успел сформироваться общественный запрос на проблемное школьное кино, и темы, поднятые в начале–середине 1960-х гг., продолжают формировать действительно значимые для позднесоветского человека стереотипы в отношении образовательной среды. Более того, система представлений о школе включает новые компоненты, связанные, скажем, с проблематизацией психологической безопасности учителей (в сферу зрительского внимания вводятся такие факторы, как деградация социального статуса учителя, профессиональное выгорание, некомпетентность коллег, агрессия со стороны учеников и родителей), как в фильмах Станислава Ростоцкого, Бориса Фрумина, Ильи Авербаха и др.). Претендуя на смещение официально одобренной системы стереотипов о советской школе, такого рода фильмы, как правило, становятся предметом повышенного общественного внимания и вызывают дискуссии в печати, порой весьма ожесточенные и крайне любопытные с предложенной здесь точки зрения. Вершинной точкой этого тренда следует считать фильм «Чучело» (1983) Ролана Быкова, где впервые образовательная среда была подана как психологически, а во многом и физически небезопасная на всех своих уровнях (учителя, воспринимающие преподавание как рутинную деятельность, угрожающую их собственной самореализации; ученики, для которых подростковая «стайность» является единственной адекватной формой социализации).

Позднесоветская эпоха порождает внезапную вспышку интереса к школьному кино, которое уже со всей очевидностью воспринимается как средство социальной рефлексии, при том, что современный анализ школьных фильмов, снятых во второй половине 1980-х гг. [12], выказывает едва ли не паническое отношение к образовательной среде как тотально травматичной по отношению ко всем своим участникам без исключения.



Весьма показательно, что возрождение жанра «школьное кино» в современной России демонстративно опирается на советскую жанровую традицию, прерванную на 15 лет сразу после краха СССР. Даже если оставить в стороне прямые ремейки («Розыгрыш» Андрея Кудиненко, 2008), очевидно, что наработанные в рамках предыдущей культурной эпохи конвенции, связанные как с организацией кинонарратива (действие, персонаж, пространство), так и с конкретными стилистикой (беспроblemное кино 1970-х гг., авторский проблемный фильм, «чернуха» конца 1980-х гг.), являются для «возобновленного» жанра определяющими, как и транслируемые им социальные стереотипы. Это, в свою очередь, свидетельствует о действенности последних при обращении к современному российскому зрителю и о том, что именно на них во многом основаны его представления о психологической безопасности уже в современных отечественных образовательных средах.

#### Список литературы

1. Barker R. Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior. Redwood (Cal.): Stanford University Press, 1968. 246 p.
2. Gibson J. J. The Theory of Affordances // Eds. R. Shaw, J. Bransford. *Perceiving, Acting and Knowing: Toward an Ecological Psychology*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 1977. P. 67–82.
3. Edmondson A. C., Lei Zh. Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2014. Vol. 1. P. 23–43.
4. Edmondson A. Psychological Safety and learning behavior in work teams // *Administrative Science Quarterly*. 1999. Vol. 44, № 2. P. 350–383.
5. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002. 271 с.
6. Goldstein S. E., Young A., Boyd C. Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate // *Journal of Youth and Adolescence*. 2008. Vol. 37, № 6. P. 641–654.
7. Колотаев В. А. Функции проективной идентификации в киноискусстве // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2019. № 3 (17). С. 131–143.
8. Михайлин В., Беляева Г. Скрытый учебный план : антропология советского школьного кино начала 1930-х – середины 1960-х годов. М.: Новое литературное обозрение, 2020. 584 с.
9. Mikhailin V. Reanimation of a genre? A new start of a late Soviet school film. URL: [https://www.academia.edu/16226974/Reanimation\\_of\\_a\\_genre\\_a\\_new\\_start\\_of\\_late\\_Soviet\\_school\\_film/](https://www.academia.edu/16226974/Reanimation_of_a_genre_a_new_start_of_late_Soviet_school_film/) (дата обращения: 10.03.2021).
10. Clark K. *The Soviet novel: History as ritual*. Chicago: University of Chicago Press, 1981. 318 p.
11. Sadowski J. Filmowy Poemat Pedagogiczny: między Makarenką a wymogami kultury totalitarnej // *Problemy wczesnej edukacji*. 1917. № 4 (39). P. 114–121.
12. Михайлин В., Беляева Г. Поколение инопланетян : о «новой волне» в школьном кино конца 1980-х // *Неприкосновенный запас*. 2018. № 3 (119). С. 99–113.

#### References

1. Barker R. *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. Redwood (Cal.), Stanford University Press, 1968. 246 p.
2. Gibson J. J. The Theory of Affordances. Shaw R., Bransford J., eds. *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology*. Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum, 1977, pp. 67–82.
3. Edmondson A., Lei Zh. Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an Interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2014, vol. 1, pp. 23–43.
4. Edmondson A. Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 1999, vol. 44, no. 2, pp. 350–383.
5. Bayeva I. A. *Psichologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii* [Psychological Safety in Education]. St. Petersburg, Soyuz Publ., 2002. 271 p. (in Russian).
6. Goldstein S. E., Young A., Boyd C. Relational Aggression at School: Associations with School Safety and Social Climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 2008, vol. 37, no. 6, pp. 641–654.
7. Kolotayev V. A. The functions of projective identification in film art. *Vestnik RGGU. Seriya "Filosofiya. Sociologiya. Iskustvovedenie"*, 2019, no. 3 (17), pp. 131–143 (in Russian).
8. Mikhailin V., Belyaeva G. *Skrytyi uchebnyi plan: antropologiya sovetskogo shkol'nogo kino nachala 1930-h – serediny 1960-h godov* [The Hidden Schedule: Anthropology of Soviet School Film, Early 1930s – late 1960s]. Moscow, Novoye literaturnoye obozreniye Publ., 2020. 584 p. (in Russian).
9. Mikhailin V. *Reanimation of a genre? A new start of a late Soviet school film*. Available at: [https://www.academia.edu/16226974/Reanimation\\_of\\_a\\_genre\\_a\\_new\\_start\\_of\\_late\\_Soviet\\_school\\_film/](https://www.academia.edu/16226974/Reanimation_of_a_genre_a_new_start_of_late_Soviet_school_film/) (accessed 10 March 2021).
10. Clark K. *The Soviet novel: History as ritual*. Chicago, University of Chicago Press, 1981. 318 p.
11. Sadowski J. Filmowy Poemat Pedagogiczny: między Makarenką a wymogami kultury totalitarnej. *Problemy wczesnej edukacji*, 1917, no. 4 (39), pp. 114–121.
12. Mikhailin V., Belyaeva G. A Generation of aliens: on a “new wave” in of the late 1980s. school film. *Neprikosnovennyi zapas* [Emergency Reserve], 2018, no. 3 (119). pp. 99–113 (in Russian).

Поступила в редакцию 14.03.2021, после рецензирования 18.03.2021, принята к публикации 20.03.2021  
Received 14.03.2021, revised 18.03.2021, accepted 20.03.2021



Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-195-200>

## Индивидуально-типологические особенности руководителей региональных медицинских учреждений санаторно-курортного профиля



И. Н. Носс, Т. Н. Кабанова ✉

Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В. П. Сербского, Россия, 119034, г. Москва, Кропоткинский пер., д. 23

Носс Игорь Николаевич, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психогигиены и психопрофилактики, [innoss2007@yandex.ru](mailto:innoss2007@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4474-7053>

Кабанова Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психогигиены и психопрофилактики, [tatianak0607@yandex.ru](mailto:tatianak0607@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7834-053X>

**Аннотация.** Санаторно-курортные комплексы – особое направление, относящееся к системе здравоохранения и требующее от руководителя профильных знаний. Одни считают, что профессиональный управляющий может эффективно исполнять обязанности в учреждении любого профиля, другие полагают, что руководитель медицинской организации обязательно должен иметь профильное образование, в противном случае могут возникнуть трудности. В настоящее время отмечается дефицит исследований, ориентированных на выявление, оценку и согласованность особенностей личности с направлением трудовой деятельности. В статье выявлены индивидуально-типологические особенности руководителей региональных медицинских учреждений санаторно-курортного профиля, отличающие руководителей, имеющих медицинское образование, по когнитивным, личностным и мотивационным компонентам от руководителей иного образовательного профиля. Выявлены также психологические базисные черты, которые детерминируют деятельность и поведенческую активность сотрудников в рамках профессии. Разработана формально-математическая модель, позволяющая комплексно оценить уровень эффективности профессиональной управленческой деятельности руководителей. Кроме того, была установлена региональная специфика, что свидетельствует о влиянии климатических и экономических условий на психические и поведенческие особенности специалиста.

**Ключевые слова:** индивидуально-типологические особенности, руководители, санаторно-курортный комплекс, региональная специфика, профессиональная эффективность

**Для цитирования:** Носс И. Н., Кабанова Т. Н. Индивидуально-типологические особенности руководителей региональных медицинских учреждений санаторно-курортного профиля // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 195–200. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-195-200>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-195-200>

### Individual and typological features of heads of regional medical institutions of the sanatorium and resort profile

I. N. Noss, T. N. Kabanova ✉

National Medical Research Center for Psychiatry and Narcology named after V. P. Serbskogo, 23 Kropotkiy lane, Moscow 119034, Russia

Igor N. Noss, [innoss2007@yandex.ru](mailto:innoss2007@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-4474-7053>

Tatiana N. Kabanova, [tatianak0607@yadex.ru](mailto:tatianak0607@yadex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7834-053X>

**Abstract.** Sanatorium complexes are a special direction related to the health care system, their heads are required to have specialized knowledge. However, there are different views on this, some experts believe that a professional manager can productively perform duties in an institution of any profile. Others believe that the head of a medical institution must have a medical education, otherwise difficulties may arise. Currently, there is a lack of research focused on the identification, assessment and consistency of personality traits with the direction of work. The article examines the individual-typological features of the heads of regional medical institutions of a sanatorium-resort profile. There were revealed clearly expressed individual-typological features that distinguish managers with medical education in cognitive, personal and motivational components from leaders of a different educational profile, which affects professional efficiency. Psychological basic features that determine the activity and behavioral activity of employees within the profession were identified. A formal-mathematical model has been developed, which makes it



possible to comprehensively assess the level of effectiveness of professional management activities of managers. In addition, regional specificity was identified, which proves the influence of climatic and economic conditions on the mental and behavioral characteristics of a specialist.

**Keywords:** individual-typological characteristics, managers, sanatorium-resort complex, regional specificity, professional efficiency

**For citation:** Noss I. N., Kabanova T. N. Individual and typological features of heads of regional medical institutions of the sanatorium and resort profile. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 195–200 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-195-200>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

## Введение

В современных условиях возрастают требования к стратегии развития медицинских организаций и качеству предоставляемых услуг. В связи с этим за последнее десятилетие появились отечественные исследования, в которых изучался кадровый и управленческий потенциал организаций медицинской отрасли [1–3].

Анализ литературных источников свидетельствует о существенном влиянии на организацию ее руководителей [4–6], поскольку они выступают ее иницилирующим звеном. В период экономической нестабильности и высокой конкуренции санаторно-курортные комплексы вынуждены приспосабливаться к современным реалиям, что требует выработки своего пути развития в целях достижения эффективного функционирования, и в этой ситуации руководитель занимает ключевую позицию.

Следует отметить, что здравоохранение – это направление, имеющее свою специфику и отличающееся содержанием и условиями труда. В связи с этим возникает вопрос: какими профессиональными навыками должен обладать руководитель организации медицинского профиля? Существуют различные точки зрения. Одна из них состоит в том, что профессиональный управляющий может эффективно исполнять обязанности в учреждении любого профиля. Согласно другой – руководитель медицинского учреждения должен обязательно иметь профильное образование, иначе могут возникнуть трудности в организации лечебного процесса и во взаимодействии с персоналом. Также необходимо отметить, что в современных условиях для эффективного управления особую значимость приобретают когнитивные, мотивационные, характерологические, темпераментальные личностные составляющие [7]. Кроме того, результаты современных исследований указывают, что различия климатических, этнокультурных, экономических и географических условий накладывают отпечаток на психические и поведенческие особенности человека. Исходя из этого, оцениваемый специалист, помимо определенного уровня интеллекта, характерологических особенностей и специфической мотивации, должен иметь особый менталитет, который требуется в определенном регионе для эффективной трудовой деятельности [8].

Несмотря на востребованность и актуальность данного направления, отмечается дефицит исследований, направленных на выявление и оценку особенностей личности с учетом специфики профессии и региональной специфики. Таким образом, целью статьи является исследование индивидуально-типологических особенностей руководителей региональных медицинских учреждений санаторно-курортного профиля. *Гипотеза исследования* – руководители санаторно-курортных комплексов с медицинским образованием, имеют четко выраженные индивидуально-типологические особенности, отличающие их от руководителей иного образовательного профиля.

## Характеристика выборки и методики исследования

Обследовано 116 кандидатов на замещение должностей начальствующего состава санаторно-курортных учреждений. Основная группа включала 50 руководителей санаторно-курортных комплексов с базовым медицинским образованием, группа сравнения состояла из 66 человек – руководители с иным видом образования. Средний показатель возраста обследуемых 47,1 лет. Экспериментальная выборка была сформирована на базе 11 санаторно-курортных комплексов (СКК) РФ.

Для оценки психологических параметров испытуемых применялись следующие методики: «Краткий ориентировочный (отборочный) тест (КОТ) В. Н. Бузина и Э. Ф. Вандерлика» (автоматизированный вариант); «Краткий ориентировочный тест на IQ» Г. Айзенка; СМИЛ Л. Н. Собчик; «Тест цветовых выборов» (ТЦВ) М. Люшера; «Психографологический анализ почерка» (ПАП) (автоматизированный вариант «ГРАФО»); Тест «Мотивационный профиль» Ричи-Мартин (автоматизированный вариант «М-профиль»).

## Обсуждение результатов

Анализ полученных данных осуществлялся по трем основным векторам: исследование когнитивных особенностей, личностных характеристик и мотивации сотрудников. Отличие данных параметров руководителей, имеющих медицинское образование (основная группа), и лиц, не





имеющих медицинского образования (группа сравнения), дает основание для вывода об отличительных чертах личности организаторов медицинских учреждений от психологического портрета руководителей иных видов профессиональной деятельности.

*Интеллектуальные характеристики* респондентов изучались при помощи Краткого ориентировочного теста и методики оценки IQ Г. Айзенка.

Полученные данные статистически значимо ( $p < 0,05$ ) различались у респондентов основной группы и группы сравнения по критериям «продуктивности», «скорости», «безошибочности», «вариативности» и «инверсивности». Указанные показатели основной группы значимо превышали соответствующие показатели группы сравнения. Общий уровень интеллекта у исследуемых групп статистически значимо не различался и составлял примерно 100–101 IQ-баллов.

*Личностные переменные* изучались при помощи трех психологических методик: опросника СМИЛ, теста цветовых выборов и психографологической методики.

По результатам методики СМИЛ наблюдаются значимые различия между характерологией руководителей с медицинским образованием и руководителей, не имеющих медицинского образования, по пяти шкалам: К, ИП, ДЕ, ПА и МА.

Шкала «К» доминирует в основной группе, что свидетельствует о наличии естественной защитной реакции на попытку вторжения в мир сокровенных переживаний человека. Также у руководителей с медицинским образованием наблюдается повышение значений показателей шкал невротического сверхконтроля «ИП», пессимистичности «ДЕ» и тревожности «ПА» на фоне понижения показателя оптимизма «МА». У руководителей, не имеющих медицинского образования, наоборот, доминируют черты оптимистичности.

При помощи *теста цветовых выборов* установлены особенности руководителей, имеющих медицинское образование, показывающие активизацию у них мыслительных и поведенческих черт, что позволяет концентрировать внимание и в целом мышление в реальных ситуациях на важных проблемах. Они менее эксцентричны, чем руководители без медицинского образования. В их действиях преобладают парасимпатические реакции, предполагающие мобилизацию за счет внутренней потенции.

Далее было осуществлено исследование индивидуально-типологических особенностей руководителей с медицинским образованием посредством проективной *психографологической*

*методики*. Анализ полученных данных показал, что испытуемые руководители, имеющие профильное образование, чаще всего проявляют признаки холерического темперамента: смелость, откровенность, общительность, нетерпеливость и повышенное самолюбие.

*Мотивационно-личностные переменные* были изучены при помощи теста «М-профиль» Ричи-Мартин. Респонденты с медицинским образованием предпочитают карьерные мотивы, стремление к власти и влиянию, реализацию своих интересов в работе, особо выделяют пользу деятельности для общества. В отличие от группы сравнения для них менее важны физические и социальные условия труда.

Исследование индивидуально-типологических особенностей руководителей, имеющих медицинское образование, связано не только с их отличием от администраторов без медицинского образования, но и с их *профессиональной эффективностью*. Были выявлены психологические базисные черты, которые детерминируют деятельность и поведенческую активность сотрудников в рамках профессии. Корреляционный анализ позволил установить 9 психологических переменных, связанных с успешностью управления организациями СКК. К этим переменным были отнесены 4 показателя Краткого ориентировочного теста (продуктивность, вариативность, количество правильных ответов, пропуски); один показатель теста оценки IQ Г. Айзенка (количество правильных ответов) и 4 показателя методики «Психографологический анализ почерка» (эмоциональность, смелость, самолюбие, холерик).

В соотношении с результативностью профессиональной деятельности разработана *регрессионная модель эффективности* руководителей с медицинским образованием ( $Y_э$ ), которая имеет вид:  $Y_э = 54,2653 + 0,13 \times (\text{КОТ продуктивность} - X_1) - 0,06 \times (\text{КОТ вариативность} - X_2) + 0,13 \times (\text{КОТ прав. ответы} - X_3) - 0,29 \times (\text{КОТ пропуски} - X_4) + 0,13 \times (\text{IQ по Айзенку} - X_5) - 0,1 \times (\text{ПАП эмоциональность} - X_6) - 0,08 \times (\text{ПАП смелость} - X_7) - 0,08 \times (\text{ПАП самолюбие} - X_8) - 0,1 \times (\text{ПАП холерический темперамент} - X_9)$ .

Итоговую формально-математическую модель эффективности деятельности управленцев-медиков можно представить следующим образом:

$$Y_э = 54,2653 + 0,13 \times X_1 - 0,06 \times X_2 + 0,13 \times X_3 - 0,29 \times X_4 + 0,13 \times X_5 - 0,1 \times X_6 - 0,08 \times X_7 - 0,08 \times X_8 - 0,1 \times X_9,$$

где  $Y_э$  – показатель прогнозируемой эффективности профессиональной деятельности; 54,2653 – значение свободного члена уравнения (b);  $X_1$  –



КОТ продуктивность;  $X_2$  – КОТ вариативность;  $X_3$  – КОТ правОтветы;  $X_4$  – КОТ пропуски;  $X_5$  – IQ Айзенка;  $X_6$  – ПАП эмоциональность;  $X_7$  – ПАП смелость;  $X_8$  – ПАП самолюбие;  $X_9$  – ПАП холерический темперамент.

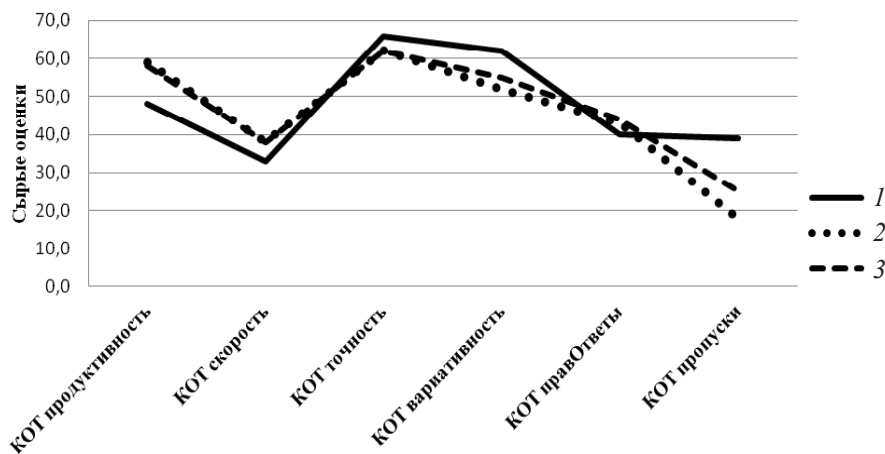
Интерпретация результатов прогностического моделирования осуществлялась посредством причисления расчетной эффективности испытуемых к определенным диапазонам значений показателей эффективности профессиональной деятельности по критерию  $M_x + \delta_x$ . В рамках данной модели было рассчитано 5 диапазонов прогноза эффективности: *высокая* эффективность – более  $M_x + \delta_x$  (более 60,08); *достаточный уровень* эффективности – менее  $M_x + \delta_x$ , но более  $M_x + 0,3 \times \delta_x$  (от 53,07 до 60,08); *эффективность среднего уровня* – в пределах от менее  $M_x + 0,3 \times \delta_x$  до более  $M_x - 0,3 \times \delta_x$  (от 46,05 до 53,07); *эффективность ниже среднего* – в пределах от менее  $M_x - 0,3 \times \delta_x$  до  $M_x - \delta_x$  (от 39,04 до 46,05); *низкая* эффективность – менее  $M_x - \delta_x$  (менее 39,04).

Данная регрессионная модель позволяет с достаточной точностью осуществлять прогноз эффективности управленческой и организаци-

онной деятельности руководителей санаторно-курортных медицинских учреждений.

Экспериментальные данные, полученные в регионах Центрального, Южного и Дальневосточного федеральных округов (ФО РФ), наглядно демонстрируют статистически значимые различия когнитивных, личностных и мотивационных показателей соответствующих тестов, полученных в конкретных условиях территориальных медицинских организаций санаторно-курортного типа на выборке руководителей.

На рисунке наблюдаются достоверные различия показателей когнитивных тестов, проведенных на контингенте руководителей медицинских санаторно-курортных учреждений. Эти расхождения особенно велики между средними результатами измерений по критерию продуктивности мышления между Центральным, Южным и Дальневосточным ФО. По критериям вариативности и пропускам задач статистически значимо различаются сотрудники из Центрального и Южного ФО. Весомых отличий Южного от Дальневосточного ФО РФ по интеллектуальным критериям не обнаружено.



Соотношение оценок когнитивных функций у лиц с медицинским образованием в зависимости от региона (ФО).

Условные обозначения: 1 – Центральный федеральный округ; 2 – Южный федеральный округ; 3 – Дальневосточный федеральный округ

Fig. The ratio of assessments of cognitive functions in persons with medical education, depending on the region (FD).

Conventional sign: 1 – Central Federal District; 2 – Southern Federal District, 3 – Far Eastern Federal District

Исследования личностных параметров руководителей, имеющих медицинское образование, выявили признаки региональной спецификации. Значимые различия между ЦФО и ЮФО наблюдаются по критерию психастении (СМИЛ-ИП), причем наибольшая степень тревожности, скрытности (СМИЛ-L), контроля своего поведения (СМИЛ-K) наблюдается у сотрудников ЮФО. Наибольший

показатель аггравации (СМИЛ-F) отмечается у руководителей ДВФО. По степени эксцентричности (ТЦВ-Эксцентричность) различаются поведенческие характеристики сотрудников ЦФО и ДВФО. По показателю «вегетативный тонус» ДВФО отличается как от ЦФО, так и от ЮФО.

Выявлены различия практически по всем позициям между ЦФО и другими регионами.



Так, ЦФО доминирует по критериям эмоциональность, откровенность, общительность, самолюбие и нетерпеливость. Сотрудники данного

округа имеют, скорее всего, холерический темперамент. Южный и Дальневосточный округа статистически значимо не различаются (таблица).

**Соотношение графологических показателей по федеральным округам РФ**  
The ratio of graphological indicators for the Federal District of the RF

Значимость различий	Эмоциональность	Откровенность	Терпеливость	Общительность	Самолюбие	Холерик	Сангвиник
Ттест ЦФО–ЮФО	<b>0,05</b>	<b>0,04</b>	<b>0,05</b>	<b>0,05</b>	<b>0,03</b>	<b>0,00</b>	<b>0,01</b>
Ттест ЦФО–ДВФО	<b>0,03</b>	0,21	0,23	0,20	<b>0,03</b>	<b>0,02</b>	0,33
Ттест ЮФО–ДВФО	0,42	0,51	0,71	0,59	0,81	0,31	0,23

В результате анализа мотивационного профиля руководителей было установлено, что такие единые социодемографические характеристики, как должностной статус, возраст и структура деятельности, не обеспечивают единой личностной мотивации. Выявлено, что на формирование мотивации оказывает влияние региональная принадлежность.

Результаты тестирования при помощи методики Ричи-Мартин выявили доминирование материальных мотивов у сотрудников Дальневосточного региона. В ЦФО материальное вознаграждение и взаимоотношения в трудовых коллективах имеют второстепенное значение. ЦФО отличается от ЮФО по критериям «материальное вознаграждение» и «направленность на оптимальную коммуникацию», от ДВФО – по критерию «физические условия».

Таким образом, в результате эксперимента была разработана формально-математическая модель, позволяющая на основе выявления статистически связанных психологических параметров комплексно оценить уровень эффективности профессиональной управленческой деятельности руководителей, что важно для практического ассессмента в рамках аттестации при назначении на вышестоящую должность организаторов медицинской работы.

Проведенное эмпирическое исследование выявило наличие выраженной региональной специфики, а также подтвердило гипотезу о том, что руководители с базовым медицинским образованием имеют четко выраженные индивидуально-типологические особенности, отличающие их по когнитивным, личностным и мотивационным компонентам от руководителей иного образовательного профиля.

#### Список литературы

1. Зайцева Н. В. Комплексное медико-социологическое исследование применения персонал-технологий в

управлении медицинскими организациями : дис. ... канд. мед. наук. М., 2016. 206 с.

2. Базаров Т. Ю. Управление персоналом. Практикум : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 239 с.
3. Красовский Ю. Д. Социокультурные основы управления бизнес-организацией. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. 391 с.
4. Архангельский В. А. Социально-психологические и профессиональные условия деятельности руководителя санаторно-курортного учреждения в ситуации реформы здравоохранения : дис. ... канд. социол. наук. Волгоград, 2002. 134 с.
5. Зенин Р. В. Совершенствование подготовки начальников лечебно-профилактических учреждений МО РФ и их кадрового резерва в системе дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. мед. наук. М., 2009. 164 с.
6. Межевов К. В. Научное обоснование системы подбора и подготовки резерва руководителей учреждений здравоохранения : дис. ... канд. мед. наук. М., 2007. 156 с.
7. Катахова С. С., Семчук И. В. Подходы к исследованию психологической компетентности руководителя медицинского учреждения // Проблемы современного образования. 2019. № 4. С. 117–127.
8. Носс И. Н., Бородина Т. И. Личностно-профессиональная спецификация : региональный аспект // Психология и Психотехника. 2016. № 9. С. 780–786.

#### References

1. Zajceva N. V. *Kompleksnoe mediko-sotsiologicheskoe issledovanie primeneniya personal-tehnologiy v upravlenii meditsinskimi organizatsiyami* [Complex Medico-Sociological Study of the Use of Personnel Technologies in the Management of Medical Organizations]. Diss. Cand. Sci. (Med.). Moscow, 2016. 206 p. (in Russian).
2. Bazarov T. Yu. *Upravlenie personalom. Praktikum* [Personnel Management. Workshop. Textbook for university students]. Moscow, JUNITI-DANA, 2012. 239 p. (in Russian).



3. Krasovsky Yu. D. *Sociokul'turnye osnovy upravleniya biznes-organizacij* [Socio-cultural Foundations of Business Organization Management]. Moscow, JUNITIDANA, 2012. 391 p. (in Russian).
4. Arhangel'skiy V. A. *Sotsial'no-psikhologicheskie i professional'nye usloviya deyatel'nosti rukovoditelya sanatorno-kurortnogo uchrezhdeniya v situatsii reformy zdravookhraneniya* [Socio-Psychological and Professional Conditions for the Activities of the Head of a Sanatorium-resort Institution in the Situation of Health Care Reform]. Diss. Cand. Sci. (Social.). Volgograd, 2002. 134 p. (in Russian).
5. Zenin R. V. *Sovershenstvovanie podgotovki nachal'nikov lechebno-profilakticheskikh uchrezhdeniy MO RF i ikh kadrovogo rezerva v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Improving the Training of Heads of Medical and Preventive Institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation and Their Personnel Reserve in the System of Additional Professional Education]. Diss. Cand. Sci. (Med.). Moscow, 2009. 164 p. (in Russian).
6. Mezhevov K. V. *Nauchnoe obosnovanie sistemy podbora i podgotovki rezerva rukovoditeley uchrezhdeniy zdravookhraneniya* [Scientific substantiation of the system of selection and training of a reserve of heads of healthcare institutions]. Diss. Cand. Sci. (Med.). Moscow, 2007. 156 p. (in Russian).
7. Katakova S. S., Semchuk I. V. Approaches to the study of the psychological competence of a medical institution. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of Modern Education], 2019, no. 4, pp. 117–127 (in Russian).
8. Noss I. N., Borodina T. I. Personal and professional specification: regional aspect. *Psikhologiya i Psikhotehnika* [Psychology and Psychotechnics], 2016, no. 9, pp. 780–786 (in Russian).

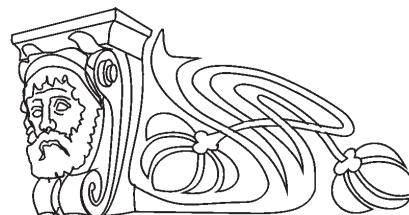
Поступила в редакцию 07.03.2021, после рецензирования 13.03.2021, принята к публикации 15.03.2021  
Received 07.03.2021, revised 13.03.2021, accepted 15.03.2021





Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 201–206  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 201–206

Научная статья  
УДК 159.9:316.356.2  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-201-206>



## Структура групповой субъектности семьи

Я. А. Пашкова

Воронежский государственный университет, Россия, 394018, г. Воронеж, Университетская пл., д. 1

Пашкова Яна Андреевна, аспирант кафедры общей и социальной психологии, [matvienkoa@yandex.ru](mailto:matvienkoa@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9442-444X>

**Аннотация.** Представлен авторский подход к проблеме структуры субъектности семьи как группы. Впервые субъектность семьи рассматривается как динамическое социально-психологическое свойство, в структуре которой выделены возможность, готовность и способность семьи быть субъектом. Возможность быть субъектом выражается в семейном потенциале, создающем семье перспективу приобрести статус группового субъекта. Готовность быть субъектом обнаруживается как система характеристик семьи, позволяющих ей реализовать свой субъектный потенциал. Способность быть субъектом представляет собой такие субъектные характеристики семейной группы, которые обеспечивают владение ею совокупностью способов и приемов самореализации в качестве единого субъекта жизнедеятельности. Методологией исследования выступает субъектный подход к группе. В пилотажном эмпирическом исследовании выявлены особенности структуры групповой субъектности семьи на таких этапах ее развития, как формирование и расцвет. Возможность быть субъектом на обоих этапах семья проявляет в одинаковой степени умеренно. Готовность быть субъектом отсутствует на этапе формирования, но выражена довольно ярко на этапе расцвета семьи. Эта же тенденция установлена относительно способности семьи быть субъектом, а именно относительно ее деятельностных и «отношенческих» аспектов. Что касается рефлексивных и идентификационных аспектов способности семьи быть субъектом, то они выражены на этапе расцвета семьи, а на этапе формирования не зафиксированы.

**Ключевые слова:** семья, групповой субъект, групповая субъектность семьи, структура групповой субъектности, возможность, готовность, способность быть субъектом

**Для цитирования:** Пашкова Я. А. Структура групповой субъектности семьи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 201–206. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-201-206>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-201-206>

### Structure of group subjectivity of the family

Ya. A. Pashkova

Voronezh State University, 1 Universitetskaya sq., Voronezh 394018, Russia  
Yana A. Pashkova, [matvienkoa@yandex.ru](mailto:matvienkoa@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-9442-444X>

**Abstract.** The author's approach to the problem of the structure of subjectivity of the family as a group is presented. For the first time, the subjectivity of the family is revealed as a dynamic socio-psychological property, in the structure of which the following are distinguished: the possibility, readiness and ability of the family to be a subject. The possibility of being a subject is expressed in the family potential, which creates the prospect for the family to acquire the status of a group subject. The willingness to be a subject is revealed as a system of characteristics of the family that allow it to realize its subjective potential. The ability to be a subject is such subjective characteristics of a family group that ensure its possession of a set of ways and techniques of self-realization as a single subject of life. The research methodology is a subjective approach to the group. In a pilot empirical study, the features of the structure of group subjectivity of the family at such stages of its development as formation and flowering are revealed. The ability to be a subject at both stages of the family shows the same degree of moderation. The willingness to be a subject is absent at the stage of formation, but it is expressed quite clearly at the stage of the flourishing of the family. The identical tendency has been established with regard to the family's ability to be a subject, namely with regard to its activity and "relational" aspects. As for the reflexive and identification aspects of the family's ability to be a subject, they are expressed at the stage of the family's heyday, but they are not recorded at the stage of formation.

**Keywords:** family, group subject, group subjectivity of the family, structure of group subjectivity, possibility, readiness, ability to be a subject

**For citation:** Pashkova Ya. A. Structure of group subjectivity of the family. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 201–206 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-201-206>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)



Семья – это сложная неаддитивная социально-психологическая система, малая группа, которой присущи самоорганизованность, продуктивность, иерархичность, интегрированность и одновременно эмерджентность, потенциальная хаотичность.

Групповая субъектность вообще и семейной группы в частности рядом исследователей понимается как способность проявлять свои субъектные особенности и качества [1]. Правомерность такого понимания подтверждает и грамматический (морфемный) анализ слова «субъектность», поскольку согласно нормам русского языка суффикс «-ность» – это словообразовательная единица, имеющая значение свойства (качества) как способности совершать какое-либо действие [2].

Групповую субъектность семьи мы определяем как многоплановое динамическое социально-психологическое свойство, отражающее ее возможность, готовность и способность проявлять себя в разных сферах жизнедеятельности как групповой субъект.

Научная новизна настоящего исследования заключается в рассмотрении семейной группы как многопланового феномена, в структуре которого изучаются возможность, готовность и способность семьи быть групповым субъектом. Перечисленные составляющие дополняют друг друга, выражая различные стороны субъектности семейной группы.

Понятие «возможность» трактуется как «средство, условие, необходимое для осуществления чего-нибудь» [3, с. 79]. Соответственно возможность быть групповым субъектом рассматривается нами как наличие определенных качеств у семейной группы, составляющих ее психологические ресурсы и психологические средства, позволяющие при определенных условиях проявить себя в качестве единого субъекта. В своей совокупности эти качества образуют потенциал семейной системы как источник достижения ею собственной субъектности. Семейный потенциал находит свое воплощение в разных аспектах жизнедеятельности семьи, где он конкретизируется как воспитательный потенциал, субъектный потенциал, социальный потенциал, реабилитационный потенциал [4, 5].

Готовность как «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [3, с. 122], изучена достаточно подробно, в том числе в психологии семейных отношений [6, 7]. Однако феномен готовности семьи к становлению в качестве группового субъекта пока не выступал предметом специального исследова-

ния. Полагаем, что эта готовность представляет собой комплекс таких свойств и характеристик семьи, которые предопределяют ее настрой на проявление своих субъектных качеств, реализацию субъектного потенциала. Готовность семьи быть субъектом отражает среди прочих успешное ее развитие, функционирование и преодоление кризисных состояний, возникающих в ходе жизнедеятельности. Иными словами, она свидетельствует об определенной социально-психологической зрелости семьи как малой группы.

Переходя к способности семьи быть единым субъектом, отметим, что в общем смысле способность есть некая особенность, предрасполагающая к осуществлению определенных действий или деятельности. На наш взгляд, способность семьи быть субъектом выражается в наличии таких особенностей, которые служат основой для ее самореализации в роли автономного, самостоятельного, самодостаточного группового субъекта, в ходе которой она регулирует и преобразовывает свое функционирование, приобретает новые знания, умения, навыки, расширяет совместный опыт, развивает субъектные качества. Способность семьи быть субъектом включает в себя следующие психологические качества:

способность к рефлексии и саморефлексии (осознание себя целостным субъектом, самоанализ своих особенностей и определение на этой основе способов саморазвития и совершенствования семейного потенциала);

способность к самоидентификации (осознание семьей самоидентичности как единой группы, принятие и согласование ролей каждого члена семьи в соответствии с реализуемыми ею функциями, формирование семейной самоидентичности);

способность к совместной активности (умение семьи применять опыт и навыки совместного взаимодействия, вырабатывать и совершенствовать способы и приемы совместной преобразовательной деятельности, направленной в том числе и на саму себя).

Для выявления особенностей структуры групповой субъектности семьи мы провели пилотажное эмпирическое исследование, в котором проверялась гипотеза, согласно которой существуют различия в структуре групповой субъектности семьи на разных этапах ее развития: на этапе формирования семья демонстрирует слабую выраженность всех трех составляющих субъектности (способность, готовность и возможность быть субъектом), тогда как на этапе расцвета они выражены ярко. В



исследовании участвовали 40 семей, состоящих в зарегистрированном браке. Из них 20 семей находились на этапе формирования и 20 – на этапе расцвета. Критерием отнесения семьи к тому или иному этапу являлась основная задача развития семейной группы, состоящая в поступательном повышении уровня ее целостности как группового субъекта. По тест-опроснику К. М. Гайдар [8] определялся уровень субъектного развития изучаемых семей. Те из них, которые показали досубъектный или квазисубъектный уровень, характеризовались нами как находящиеся на этапе формирования. Если у семьи выявлялся просубъектный или протосубъектный уровень, мы относили ее к этапу расцвета.

Диагностический инструментарий базировался на сочетании метода стандартизированного самоотчета и проективного метода, представленных следующими методиками:

1) опросник Я. А. Пашковой и К. М. Гайдар «Диагностика готовности семьи быть субъектом», включающий 30 утверждений о готовности (неготовности) членов семьи совместно выполнять определенные функции. При этом использовались как прямые, так и обратные формулировки, к примеру: «оказывать взаимопомощь и проявлять взаимопонимание», «не следовать принятым в семье нормам и правилам поведения», «осуществлять разные виды совместной деятельности» и т.д.;

2) проективная методика Я. А. Пашковой и К. М. Гайдар «Диагностика способности семьи быть субъектом», основанная на завершении предложений, касающихся способностей семьи проявлять (не проявлять) себя как групповой субъект. Например, «При принятии важного решения наша семья...», «В условиях внешней угрозы наша семья...» и др.;

3) тест-опросник К. М. Гайдар «Уровни развития группового субъекта». Поскольку в качестве одного из проявлений возможности семьи быть единым субъектом было определено психологическое единство, из тест-опросника при обработке данных использовались только шкалы интеллектуального, эмоционального и волевого единства как составляющие психологического единства группы. Ряд формулировок этих шкал был модифицирован в соответствии с целью проводимого исследования.

При разработке авторских методик были рассчитаны тестовые нормы и проверена ретестовая надежность ( $r = 0,87$  для методики «Диагностика готовности семьи быть субъектом» и  $r = 0,79$  для методики «Диагностика способности семьи быть субъектом»).

Результаты статистической обработки с помощью  $U$ -критерия Манна-Уитни данных, полученных по модифицированному тест-опроснику «Уровни развития группового субъекта» и авторской методике «Диагностика готовности семьи быть субъектом», представлены в таблице.

**Возможность и готовность семьи быть субъектом на разных этапах ее развития  
(показатели  $U$ -критерия Манна-Уитни)**

**The ability and willingness of the family to be a subject at different stages of its development  
(indicators of the Mann-Whitney  $U$ -test)**

Составляющие групповой субъектности семьи		Этап формирования семьи	Этап расцвета семьи	Эмпирические значения $U / Z$ (квантиль поправочный)
		Хср.	Уср.	
Возможность быть субъектом	эмоциональное единство	41,5	34,8	174,5 / 0,676
	интеллектуальное единство	31,7	31	185,5 / 0,378
	волевое единство	36,5	30,6	179,5 / 0,541
Готовность быть субъектом	готовность	9,3	7,8	74,5 / 3,38*
	неготовность	2,83	0,33	15 / 4,99*

Примечание. \* статистическая значимость  $U_s$  при  $Z_{0,01} = 2.576$ .

Note. \* statistical significance of  $U_s$  at  $Z_{0,01} = 2.576$ .

Из таблицы следует, что различий в психологическом единстве как проявлении возможности быть групповым субъектом у семей, находящихся на разных этапах развития, нет, поскольку эм-

пирические значения  $U$ -критерия Манна-Уитни попадают в область допустимых значений ( $Z_{эмп} \leq Z_{0,05}$ ). Это может объясняться наличием у изученных семей, независимо от этапа их



развития, психологических ресурсов, служащих основой групповой субъектности. Так, у молодых семей еще до вступления в брак может сложиться психологическое единство, а у семей на этапе расцвета оно является следствием накопления опыта совместной жизнедеятельности.

Однако готовность быть субъектом семьи на разных этапах развития проявляется по-разному: эмпирические значения  $U$ -критерия Манна-Уитни попадают в область критических значений ( $Z_{эмп} \geq Z_{0,01}$ ). Это указывает на то, что на начальном этапе развития семейная группа еще психологически не готова функционировать как единый субъект в силу преобладания индивидуальных качеств супругов над групповыми. В связи с этим проявляется стремление решать задачи семьи в одиночку, не ощущается потребность в выдвижении семейного лидера, отсутствует настрой задействовать всех членов семьи в совместных делах. В то же время семья на этапе расцвета демонстрирует выраженную готовность быть единым субъектом. Это обнаруживается в ориентации на поддержание дружелюбных отношений внутри семьи и пресечение слишком бурных внутрисемейных споров и дискуссий, в единстве мнений при решении важных для семьи вопросов, в привлечении всех членов к принятию общих решений, совместным действиям, соблюдению семейных традиций.

Что же касается способности семьи быть единым субъектом, то результаты исследования позволяют констатировать следующее. Наиболее часто (у 64% изученных семей) в групповых ответах фигурируют деятельностные и «отношенческие» аспекты способности семейной группы быть субъектом: принимать совместные решения, сообща выходить из конфликтных ситуаций, осуществлять всем вместе ту или иную деятельность. Причем и на этапе формирования, и на этапе расцвета обследованные семьи демонстрируют направленность на совместные действия в разных жизненных ситуациях и согласованные взаимоотношения. У тех и других наиболее частыми ответами (в 79% случаев) являются следующие: «советоваться», «действовать сообща», «проявлять единство», «спланировать», «собираться вместе», «привлекать всех» и т.п. Ответы семей на фразы, отражающие их способность оказывать взаимопомощь, обнаруживают одинаковую частоту встречаемости этой способности на каждом из изученных этапов (на этапе формирования – 20% семей, на этапе расцвета – 23%). Типичными проявлениями этой способности выступают следующие характеристики: «поддерживать

друг друга», «заботиться», «беспокоиться друг о друге», «оказывать взаимопомощь», «сообща справляться с недугом», «находиться рядом». Полагаем, что на этапе формирования семьи способность оказывать взаимопомощь может быть обусловлена тенденциями к ее действительному объединению в ходе сотрудничества, совместных действий, оказания поддержки друг другу, пониманием, что эти свойства семейной группы жизненно важны для ее эффективного функционирования и дальнейшего развития, в том числе для успешного противостояния внешним угрозам. Для семьи на этапе расцвета указанная способность быть групповым субъектом представляет собой результат накопления в ходе ее жизнедеятельности приемов и способов совместного взаимодействия, доказавших свою продуктивность и функциональность в сохранении целостности семьи.

При дополнении предложений, характеризующих способность семьи к групповой рефлексии, выявлено, что семьи на этапе формирования этой способностью не обладают. Их ответы большей частью (в 93% случаев) не затрагивают рефлексивный аспект семейной жизни, а относятся к другим ее сферам («реабилитироваться», «поддерживать друг друга» и др.). На этапе расцвета семьи уже обладают сформированной рефлексивной способностью, о чем свидетельствуют следующие их ответы: «искать причину случившегося», «признавать и обсуждать», «работать над анализом». Такие ответы характерны для 82% семей этой категории. Иными словами, способность к совместной рефлексии как свойству группового субъекта присуща семейным союзам с длительным стажем. Это отличает их от семей, только вступивших в законный брак и не имеющих детей, поскольку молодые семьи еще не способны проявлять групповую саморефлексию в силу отсутствия опыта совместного самопознания и самоанализа. Выявленный факт можно объяснить тем, что к этапу расцвета семья уже обладает общесемейной ориентацией на анализ своей жизнедеятельности, а также способностью изменять ее в результате такого анализа.

При изучении способности семьи отличать себя от других групп, осознавать и проявлять собственную уникальность установлено, что у семей на этапе формирования эта способность отсутствует, они склонны проявлять единство исключительно внутри семейной группы («быть дружной», «действовать вместе» и пр.), осознают его, но относительно внешних обстоятельств не выделяют себя как целостный субъект. Это может





объясняться отсутствием у таких семей опыта взаимодействия с другими семьями и коллективами. Недостаток подобного опыта способен затруднять выделение себя семьей на фоне других групп и осознание собственной уникальности. Кроме того, в ответах молодых семей нередко встречаются прилагательные, отражающие сильную эмоциональную составляющую жизни новообразовавшейся семейной пары («любимый», «добрый», «вдохновленный» и т.п.). Характерное для этого этапа страстное проявление чувств также указывает на то, что молодая семья сосредоточена на самой себе и не ориентирована пока на осознание своих отличий от других семей. Косвенно это заключение подтверждает и сделанный выше вывод о слабом развитии у молодых семей способностей к групповой рефлексии. У семей на этапе расцвета изучаемая способность выражена достаточно ярко, они характеризуют себя через различия с другими семьями («быть не такой, как все», «отличаться от мнения других» и т.п.). Существовая продолжительное время, такие семьи не только приобретают опыт внутрисемейных взаимоотношений, но и, контактируя с другими семьями, узнавая специфические для них особенности, учатся выделять то, что составляет их собственную уникальность, непохожесть на другие семейные группы.

Проведенный частотный анализ ответов семей был подтвержден посредством применения критерия  $\chi^2$ . Для разных категорий ответов его значения колебались в диапазоне от 15,89 до 96,24. Критическое значение распределения  $\chi^2$  на уровне значимости 0,01 составило 63,691. В части способности семьи к рефлексии  $\chi^2_3 = 72,76$ , что указывает на наличие статистически значимых различий между изучаемыми характеристиками способности быть единым субъектом на этапе формирования и этапе расцвета семьи. Относительно способности семьи к совместной активности  $\chi^2_3 = 28,37$ , что позволило нам сделать вывод об отсутствии значимых различий в этой характеристике групповой субъектности семей, находящихся на разных этапах развития.

Итак, гипотеза нашего исследования подтвердилась частично:

1) семья и на этапе формирования, и на этапе расцвета проявляет одинаково умеренно выраженную возможность быть субъектом;

2) готовность быть субъектом проявляется на разных этапах развития семей по-разному – на этапе формирования данная составляющая групповой субъектности семьи не выражена, в то время как на этапе расцвета представлена достаточно ярко;

3) способность быть субъектом на разных этапах развития семьи проявляется неоднозначно: деятельностные и «отношенческие» аспекты этой способности одинаково выражены на этапе формирования и этапе расцвета семьи, а рефлексивные и идентификационные аспекты на этапе формирования семьи отсутствуют, в то время как на этапе расцвета представлены ярко.

Перспективы исследования групповой субъектности семьи видятся в изучении ее особенностей на других этапах развития семейной группы, включая стабильные и критические, а также в прослеживании динамики формирования субъектности семьи в ходе ее жизнедеятельности.

### Список литературы

1. Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта. Воронеж : Издательство Воронежского государственного университета, 2013. 396 с.
2. Петрова М. А. Русский язык. Лексика. Фонетика. Словообразование. М. : Высшая школа, 2001. 160 с.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Русский язык, 1985. 797 с.
4. Ким Т. К. Воспитательный потенциал семьи // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2008. № 11. С. 95–98.
5. Старобина Е. М. Об изучении реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2018. № 190. С. 63–69.
6. Волченкова Е. В. Готовность личности к семейной жизни : теоретико-методологические подходы // Вестник Вятского государственного университета. 2010. № 4. С. 101–104.
7. Зудилина И. Ю. Формирование психологической готовности студентов к брачным отношениям : дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2008. 227 с.
8. Гайдар К. М. Социально-психологическая диагностика группового субъекта : учебно-методическое пособие для вузов. Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2012. 72 с.

### References

1. Gaydar K. M. *Sotsialno-psikhologicheskaya kontseptsiya gruppovogo subekta* [Socio-Psychological Concept of the Group Subject]. Voronezh, Izdatel'stvo Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013. 396 p. (in Russian).
2. Petrova M. A. *Russkiy yazyk. Leksika. Fonetika. Slovoobrazovanie* [Russian Language. Vocabulary. Phonetics. Word Formation]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2001. 160 p. (in Russian).



3. Ozhegov S. I. *Slovar russkogo jazyka: Ok. 57000 slov* [N. Yu. Shvedova, ed. Dictionary of the Russian Language. 57000 words]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1985. 797 p. (in Russian).
4. Kim T. K. Educational potential of the family. *Pedagogika, psihologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta* [Pedagogy, Psychology and Medico-Biological Problems of Physical Education and Sports], 2008, no. 11, pp. 95–98 (in Russian).
5. Starobina E. M. On the studying of the rehabilitation potential of families raising children with disabilities. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2018, no. 190, pp. 63–69 (in Russian).
6. Volchenkova E. V. Personal Readiness for family life: theoretical and methodological approaches. *Bulletin of Vyatka State University*, 2010, no. 4, pp. 101–104 (in Russian).
7. Zudilina I. Yu. *Formirovanie psikhologicheskoy gotovnosti studentov k brachnym otnosheniyam* [Formation of Psychological Readiness of Students for Marriage]. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Samara, 2008. 227 p. (in Russian).
8. Gaydar K. M. *Sotsialno-psikhologicheskaya diagnostika gruppovogo subekta* [Socio-Psychological Diagnostics of a Group Subject]. Voronezh, IPTs VGU Publ., 2012. 72 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 25.12.2021, после рецензирования 11.01.2021, принята к публикации 15.03.2021  
Received 25.12.2021, revised 11.01.2021, accepted 15.03.2021

## ПЕДАГОГИКА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 207–211

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 207–211

Научная статья

УДК 378.14

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-207-211>

### Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов в учебном проекте посредством разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории

С. А. Косарева

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

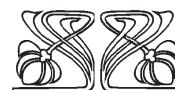
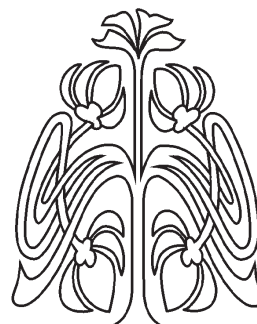
Косарева Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, MSvetlana-08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1667-5753>

**Аннотация.** Повышение уровня сформированности компетенций самоорганизации и саморазвития – актуальный вопрос для студентов и выпускников вузов. Применение метода проектов рассматривается в статье как способ повысить эффективность работы над развитием самоорганизации студентов. При этом преподавателю необходимо выбрать тип проекта, наиболее полно соответствующий цели повышения уровня самоорганизации обучающихся. Индивидуальные практико-ориентированные долгосрочные проекты представляются наилучшим вариантом. На основе анализа исследований выделены три основных этапа проектной деятельности: подготовительный, этап реализации проекта, заключительный. Учебный проект, однако, является лишь частью индивидуальной программы, разрабатываемой студентом совместно с преподавателем. Дана схема индивидуальной образовательной траектории, реализация которой приведет к повышению уровня самоорганизации студентов. Создание индивидуальных траекторий требует особого взаимодействия педагога и обучающихся, в частности, организации педагогического сопровождения студентов в процессе повышения уровня их самоорганизации. Такие варианты педагогического сопровождения, как помощь и поддержка, должны проявляться в создании первичных ситуаций, в которых студент сможет разработать индивидуальную образовательную траекторию, и вторичных ситуаций, способствующих реализации студентом индивидуальной образовательной траектории и достижению им более высокого уровня самоорганизации.

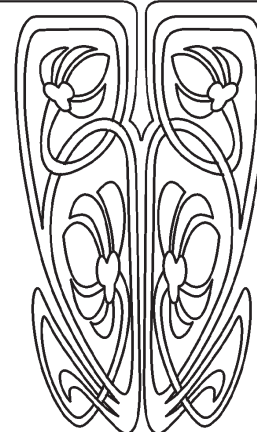
**Ключевые слова:** самоорганизация, метод проектов, тип проекта, этапы проектной деятельности, индивидуальная образовательная траектория, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение

**Для цитирования:** Косарева С. А. Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов в учебном проекте посредством разработки и реализации индивидуальной образовательной траектории // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 207–211. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-207-211>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-207-211>

## **Pedagogical support of increasing the level of self-organisation in students within a project by means of developing and implementing an individual educational trajectory**

**S. A. Kosareva**

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

Svetlana A. Kosareva, MSvetlana-08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1667-5753>

**Abstract.** Increasing the level of self-organization and self-development competences is an urgent issue for students and graduates. The author considers applying a project method to be an effective way of developing self-organisation in students. However, it is very important to choose the type of a project which can ensure achieving the goal of increasing the level of self-organisation in learners. Individual practice-oriented long-term projects are viewed as the best option. On the basis of the research works analysis we single out three main stages of project activities. They are the preparatory stage, the stage of realising the project and the final stage. At the same time a project is only the part of an individual programme developed by a student in collaborative work with their teacher. The article presents a scheme of an individual educational trajectory the implementation of which will result in an increased level of student's self-organisation. Creating individual trajectories requires a special type of interaction between the teacher and the student. It is necessary to provide pedagogical support of students in the process of increasing their self-organization level. Teacher's help and teacher's support being forms of pedagogical support should be used in creating primary situations in which a student can develop an individual educational trajectory, and secondary situations in which he or she can implement it and achieve a higher level of self-organisation.

**Keywords:** self-organisation, project method, type of a project, project stages, individual educational trajectory, teacher's support, pedagogical support

**For citation:** Kosareva S. A. Pedagogical support of increasing the level of self-organisation in students within a project by means of developing and implementing an individual educational trajectory. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 207–211 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-207-211>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Значительный объем самостоятельной работы студентов в вузе, а также требование работодателей к выпускникам проявлять инициативу и самостоятельность в профессиональной деятельности ставят условие наличия у студентов, будущих специалистов, навыков самоорганизации.

В связи с этим Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования предусмотрена категория (группа) универсальных компетенций «самоорганизация и саморазвитие».

Для развития компетенции самоорганизации необходимо ставить перед студентами задачи, которые требовали бы от них самостоятельного поиска решений, поэтому эффективным в данном случае будет применение метода проектов, всегда предполагающего самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную или групповую), осуществляемую в рамках определенного периода времени [1].

Проектная деятельность включает в себя два основных понятия: «проблема» и «продукт» [2]. Это означает, что обучающиеся должны быть наделены способностью увидеть теоретически или практически значимую проблему и, анализируя имеющуюся информацию, самостоятельно приобретая новые знания, найти ее решение и представить его в виде конечного продукта.

С точки зрения повышения уровня самоорганизации, важно влияние проектной деятельности

на мотивационную, волевую и рефлексивную сферы обучающихся [3]. Применяя метод проектов, важно выбрать такой тип, который в наибольшей мере способствовал бы достижению поставленной цели обучения. Типология проектов представлена в работах Е. С. Полат [1, 4]. Опираясь на нее, мы определили характеристики проекта, с помощью которого студенты смогут повысить свой уровень самоорганизации.

Во-первых, по признаку «Доминирующий в проекте вид деятельности или метод» проект должен быть практико-ориентированным. Будучи вовлеченными в практическую деятельность, имеющую четкую структуру и включающую в себя простые повторяющиеся действия, обучающиеся могут отрабатывать навыки самоорганизации: целеполагание, анализ собственных ресурсов, планирование и др. [5].

Во-вторых, по признаку «Продолжительность проектов» необходимо выбрать долгосрочный проект. Усвоить теорию и овладеть навыками самоорганизации возможно в срок не менее одного учебного года [6].

Помимо этого, проект должен быть индивидуальным. Понятие самоорганизации связано с личностью и деятельностью отдельно взятого человека, поэтому соответствующие навыки могут быть выработаны только индивидуально и при условии осознанных усилий студентов в процессе работы, в выполнении которой





каждый обучающийся ориентируется на свои собственные способности и возможности.

Необходимо также решить вопрос о структурировании проектной деятельности. Анализируя ряд исследований, можно выделить три основных этапа проектной деятельности [3, 7, 8].

1. *Подготовительный этап.* Определяются тема проекта, его тип, количество участников. Студенты ставят цель, формулируют задачи и составляют план работы. В ходе подготовительной работы обучающиеся приобретают навыки целеполагания, необходимые для развития самоорганизации.

2. *Этап реализации проекта.* Участники осуществляют самостоятельную работу по выполнению заданий проекта, сопоставляют полученные результаты с первоначальным замыслом и при необходимости корректируют свою деятельность. Отметим, что имея целью повышение уровня самоорганизации, студенты выполняют работу с применением технических приемов организации времени и деятельности. На данном этапе важную роль играет также взаимодействие субъектов образовательного процесса. Итогом работы является создание готового продукта проектирования.

3. *Заключительный этап.* Обучающиеся делают презентацию выполненной работы, проводят ее анализ и оценивают результаты своей деятельности, формулируют выводы о том, чему они научились, с какими трудностями столкнулись и чем они были вызваны. Повышению уровня самоорганизации на данном этапе способствует развитие навыка осуществления рефлексии относительно выполненной работы.

Итак, проектная деятельность обучающегося имеет два направления: решение актуальной для него проблемы и развитие навыков самоорганизации. И первое, и второе требует индивидуального подхода и индивидуальной работы. Вследствие этого возникает вопрос: как должна быть выстроена педагогическая деятельность, чтобы и преподаватель, и студент принимали активное участие в разработке индивидуальной программы обучения. Решением будет совместное проектирование деятельности, ориентированной на саморазвитие обучающегося, отбор соответствующих целей, задач, средств и темпов осуществления этой деятельности. Иными словами, это разработка индивидуальной образовательной траектории (ИОТ), которая могла бы включать учебный проект как одну из составляющих ее частей.

Само понятие ИОТ трактуется Е. А. Александровой как программа образовательной деятельности обучающегося, разработанная

им совместно с педагогом и включающая такие элементы, как цели, ценности, содержание и соответствующие им формы поведения, общения и учебной деятельности студента в течение определенного периода времени [9].

На основании вышесказанного приведем схему индивидуальной образовательной траектории студента, приступающего к работе над повышением своего уровня самоорганизации: 1) диагностика исходного уровня самоорганизации; получение теоретических знаний о ней; 2) формулирование цели и задач участия в проекте; 3) анализ имеющихся ресурсов, принятие решения о том, какие из них будут использоваться для реализации проекта; 4) составление плана действий в соответствии с целью, задачами и ресурсами; 5) следование плану в осуществлении проектной деятельности, использование средств самоорганизации, самоконтроль; 6) анализ выполненной проектной деятельности с точки зрения выполнения плана, использования ресурсов и достижения цели; 7) диагностика итогового уровня самоорганизации.

Эффективность разработки и реализации ИОТ зависит от характера взаимодействия педагога и студента. Успешность данных процессов достигается при оказании обучающимся педагогической поддержки. Концепция педагогической поддержки ребенка была разработана О. С. Газманом. Автор представляет ее как превентивную и оперативную помощь детям в решении их проблем в любой из сфер жизнедеятельности. Цель педагогической поддержки – помощь ребенку в саморазвитии, в частности, его самоопределении, самореализации, самоорганизации. Ребенок должен научиться самостоятельно решать свои жизненные проблемы; преодолевать трудности, связанные с учением, общением и здоровьем; проводить досуг [10, 11].

В дальнейшем концепцию педагогической поддержки развивали последователи О. С. Газмана: Е. А. Александрова, М. В. Алешина, Г. К. Парина [12]; Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин [13] и др.

В более широком контексте педагогического сопровождения рассматривает педагогическую поддержку Е. А. Александрова. Педагогическое сопровождение, по ее мнению, является процессом создания двух типов ситуаций: первичных, способствующих тому, чтобы обучающийся мог сознательно и самостоятельно разработать индивидуальную образовательную траекторию, и вторичных, в которых он мог бы реализовать ее, выбирая стратегии учения, общения и поведения, соответствующие его индивидуальной оценочной системе и социокультурным нормам.



Исходя из степени готовности и потребности обучающегося во взаимодействии с педагогом, Е. А. Александрова выделяет три блока вариантов педагогического сопровождения разработки и реализации ИОТ.

I блок представляет собой «опеку», «заботу», «защиту». Данные варианты применяются в ситуациях, когда обучающийся не может самостоятельно справиться с разработкой траектории или преодолеть возникающие препятствия.

II блок – «наставничество». Авторство индивидуальной образовательной траектории принадлежит педагогу, степень его активности выше, чем обучающегося. Наставничество эффективно тогда, когда в краткие сроки должны быть освоены строго алгоритмизированные действия.

III блок – «помощь», «поддержка», которые используются тогда, когда обучающиеся готовы к более высокой степени самостоятельности. Автор ИОТ чаще является обучающийся, внешне его активность выше, чем педагога. Однако важная роль принадлежит «скрытой» части деятельности преподавателя, осуществляющего наблюдение, анализ ситуации, формулирование косвенных вопросов и т.д. [14].

Именно варианты III блока характеризуют взаимодействие преподавателя со студентами в процессе работы над повышением уровня их самоорганизации. Педагогическое сопровождение студентов, таким образом, будет иметь следующий вид. Прежде всего это создание ситуаций, в которых обучающийся сможет наметить свою индивидуальную траекторию, включающую постановку цели и задач, анализ ресурсов и возможностей, выбор средств учебной работы, составление плана проектной деятельности. Затем создание ситуаций, в которых студент будет реализовывать разработанную траекторию: проводя анализ собственной деятельности и контролируя ее осуществление, выполнит план, решит поставленные задачи и достигнет цели.

В создании первичных и вторичных ситуаций от педагога требуется: обеспечить рефлексивное взаимодействие преподавателя и студента; поддерживать мотивацию обучающегося к осуществлению намеченной деятельности; создать атмосферу открытости и доверия, основанных на уважительном отношении к иной позиции и иному мнению [15].

Подведем итог. Для развития компетенции самоорганизации необходимо применение метода проектов, позволяющего научить студентов видеть проблему и самостоятельно находить ее решение. Кроме того, в проекте студенты занимаются практической деятельностью, позволяющей им отрабатывать технические навыки самоорганизации.

Учебный проект, в свою очередь, рассматривается нами как часть индивидуальной образовательной траектории, в рамках которой каждый обучающийся может работать над повышением уровня самоорганизации исходя из своих способностей и возможностей.

Для достижения наилучших результатов необходимо организовать педагогическое сопровождение студентов, создавая первичные ситуации, в которых они смогут при помощи и поддержке преподавателя разработать ИОТ, и вторичные ситуации, в которых индивидуальные образовательные траектории будут ими реализованы.

### Список литературы

1. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Е. С. Полат. М. : Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.
2. *Безрукова В. С.* Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 334 с.
3. *Афонина Т. Ю.* Реализация проектной деятельности в профессиональной подготовке будущих учителей // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. Общественные науки. 2011. № 24. С. 535–539.
4. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 3-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 368 с.
5. *Косарева С. А., Шилова С. А.* Развитие навыков чтения в рамках формирования универсальных компетенций студентов // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации : материалы докладов XII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (Саратов, 25–26 февраля 2020 г.) / под ред. Г. А. Никитиной. Саратов : Саратовский источник, 2020. С. 217–222.
6. *Косарева С. А.* Перспективы и риски повышения уровня самоорганизации студентов // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 5. С. 75–81.
7. *Голуб Г. Б., Перельгина Е. А., Чуракова О. В.* Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования : методическое пособие для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы / под ред. Е. Я. Когана. Самара : Учебная литература ; Издательский дом «Федоров», 2006. 176 с.
8. *Байдикова Н. Л., Давиденко Е. С.* Типология проектов при обучении иностранному языку студентов технических вузов в бакалавриате и магистратуре // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2019. № 2 (47). С. 203–212.



9. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. М. : НИИ школьных технологий, 2010. 336 с.
10. Александрова Е. А., Крылова Н. Б., Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогическая поддержка ребенка в образовании. М. : Academia, 2006. 288 с.
11. Первая Всероссийская конференция-семинар «Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании» : материалы Всероссийской конференции (Зеленоград, 29–31 октября 1995 г.) / под. ред. О. С. Газмана. М. : УВЦ «Инноватор», 1996. 72 с.
12. Александрова Е. А., Алешина М. В., Парина Г. К. Педагогическая поддержка учения школьников // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 104–113.
13. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки : учебно-методическое пособие. М. : МИРОС, 2001. 208 с.
14. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2006. 42 с.
15. Носов А. Г. Педагогическое сопровождение становления здорового образа жизни у обучающихся : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2014. 213 с.
6. Kosareva S. A. Prospects and risks connected with increasing the level of self-organisation in students. *Sibirsky pedagogichesky zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2020, no. 5, pp. 75–81 (in Russian).
7. Golub G. B., Perelygina E. A., Churakova O. V. *Metod projektov – tekhnologiya kompetentnostno-orientirovannogo obrazovaniya* [E. Yu. Kogan, ed. Project Method as a Technology of Competence-oriented Education]. Samara, Uchebnaya literatura Publ., Izdatelskiy dom “Fedorov”, 2006. 176 p. (in Russian).
8. Baydikova N. L., Davidenko E. S. Typology of projects in foreign language teaching to students of technical universities in bachelor and master programs. *Vestnik TvGU, Seria: Pedagogika i psikhologiya*, 2019, no. 2 (47), pp. 203–212 (in Russian).
9. Aleksandrova E. A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya starshikh shkolnikov* [Pedagogical Support of High School Seniors’ Self-Determination]. Moscow, NII Shkolnykh tekhnologiy Publ., 2010. 336 p. (in Russian).
10. Aleksandrova E. A., Krylova N. B., Mikhailova N. N., Yusfin S. M. *Pedagogicheskaya podderzhka rebyonka v obrazovanii* [Teacher’s Support of a Child in Education]. Moscow, Academia Publ., 2006. 288 p. (in Russian).
11. *Pervaya Vserossiyskaya konferentsiya-senimar “Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii”* (Zelinograd, 29–31 oktyabrya 1995 g.) [O. S. Gazman, ed. Upbringing and Pedagogical Support of Children in Learning]. Moscow, UVTs “Innovator”, 1996. 72 p. (in Russian).
12. Aleksandrova E. A., Alyoshina M. V., Parinova G. K. Teacher’s support of secondary school students’ studies. *Klassnyi rukovoditel* [Homeroom Teacher], 2000, no. 3, pp. 104–113 (in Russian).
13. Mikhailova N. N., Yusfin S. M. *Pedagogika podderzhki* [Support Pedagogy]. Moscow, MIROS Publ., 2001. 208 p. (in Russian).
14. Aleksandrova E. A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie starshklassnikov v protsesse razrabotki i realizatsii individualnykh obrazovatelnykh traektoriy* [Pedagogical Support of High School Seniors in the Process of Development and Implementation of Individual Educational Trajectories]. Thesis Diss. Dr. Sci. (Ped.). Tumen, 2006. 42 p. (in Russian).
15. Nosov A. G. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie stanovleniya zdorovogo obraza zhizni u obuchayushchikhsya* [Pedagogical Support of Learners’ Healthy Lifestyle Formation]. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Saratov, 2014. 213 p. (in Russian).

## References

Поступила в редакцию 10.03.2021, после рецензирования 14.03.2021, принята к публикации 15.03.2021  
 Received 10.03.2021, revised 14.03.2021, accepted 15.03.2021



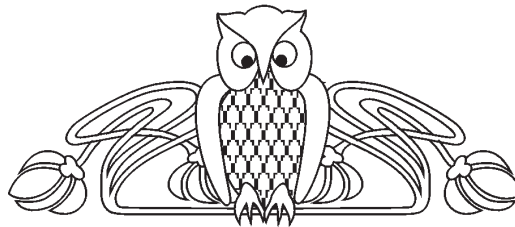
Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 212–216  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 212–216*

Научная статья

УДК 37.017.4

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-212-216>

## Формирование патриотизма у подрастающего поколения в современной школьной среде



С. В. Кузьмина

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

Кузьмина Светлана Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкального образования, [svkuzmina77@mail.ru](mailto:svkuzmina77@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3490-5567>

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме возвращения патриотической работы в современную систему школьного воспитания. Цель исследования – изучить особенности формирования патриотизма как незыблемой ценности в воспитании подрастающего поколения. Сравнительный анализ понятий «патриотизм», «гражданственность», «национализм», «интернационализм» показал, что исторически воспитание патриотизма у детей и молодежи пересекается с формированием гражданственности, организацией дружественных межэтнических отношений. Научная новизна работы заключается в междисциплинарном ретроспективном рассмотрении вопроса с привлечением идей воспитания гражданственности и патриотизма личности в коллективе советских педагогов А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского. Подчеркивается важность коллективных форм патриотической работы в школьной среде (беседы о гражданственности, общественно полезный труд, коллективное исполнительство народной музыки). Доказано, что патриотизм находит преломление в понятиях «гражданственность», «интернационализм». В противоположность национализму патриотизм не идеализирует нацию, а оценивается через призму «критической» совести. Эффективность формирования патриотизма у подрастающего поколения определяется инициативой всего педагогического коллектива школы, в том числе умением учителя музыки духовно наполнить урок художественным материалом патриотической направленности и разнообразной музыкой поликультурного мира, налаживать доброжелательные межэтнические отношения среди учеников во внеучебной деятельности.

**Ключевые слова:** патриотизм, школьное воспитание, подрастающее поколение, межэтнические отношения, музыкальное искусство

**Для цитирования:** Кузьмина С. В. Формирование патриотизма у подрастающего поколения в современной школьной среде // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 212–216. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-212-216>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-212-216>

### Formation of patriotism among the younger generation in the modern school environment

S. V. Kuzmina

Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410002, Russia

Svetlana V. Kuzmina, [svkuzmina77@mail.ru](mailto:svkuzmina77@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3490-5567>

**Abstract.** The article is devoted to the problem of returning patriotic education to the modern school system. The purpose of the research is to study the features of patriotism formation as an unshakable value in the upbringing of the younger generation. A comparative analysis of the concepts of «patriotism», «citizenship», «nationalism», «internationalism» has shown that historically the education of patriotism in children and youth intersects with the formation of citizenship, national identity, and the organization of friendly interethnic relations. The scientific novelty of the work consists in the interdisciplinary retrospective consideration of the issue involving the ideas of education of citizenship and patriotism of the individual in the team discussed by Soviet teachers A. S. Makarenko, V. A. Sukhomlinsky. The importance of collective forms of patriotic education in the school environment (conversations about citizenship, socially useful work, collective performance of folk music) is emphasized. As a result, it is determined that patriotism is reflected in the concepts of «citizenship» and «internationalism». In contrast to nationalism, patriotism does not idealize the nation, but is evaluated through the prism of «critical» conscience. The efficiency of formation of patriotism among the younger generation is determined by the initiative of the school teaching staff, including the ability of music teachers to fill the lesson of art with spiritual material of nature and a variety of multicultural music world, to organize friendly inter-ethnic relations among students during extracurricular activities.

**Keywords:** patriotism, school education, younger generation, inter-ethnic relations, musical art





**For citation:** Kuzmina S. V. Formation of patriotism among the younger generation in the modern school environment. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 212–216 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-212-216>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

На сегодняшний день политические и социально-экономические изменения во всем мире выдвигают перед Россией задачи укрепления стабильности государства, создания духовно развитого общества. Произошедшие в 90-х гг. XX в. под лозунгом демократизации общества реформы и деидеологизация страны, а затем и системы образования привели к резкому снижению внимания к воспитанию подрастающего поколения. Воспитательная работа в образовательных учреждениях стала проводиться формально. На смену советскому воспитанию, патриотическому по сути, пришли идеи индивидуального подхода в обучении, ориентации на личностные интересы. Проявление среди молодежи эгоцентризма, неуважительного отношения к отечественной истории и к старшему поколению, асоциальное поведение, отказ от производственного труда свидетельствуют об утрате патриотизма.

Такое проецирование в систему образования внешне демократических идей по существу является отражением глубокого внутреннего кризиса, препятствующего духовному возрождению российского общества. В данной ситуации актуально возвращение в систему образования традиций патриотического воспитания, не раз спасавших Россию в трудные времена. Представляется чрезвычайно важным возвращение воспитательной работы в образовательные учреждения всех видов, ставящей первоочередной задачей формирование у подрастающего поколения осознания себя как патриота Отечества.

Кто же такой патриот? Единого определения пока не существует. Однако большинство отечественных ученых сходятся во мнении, что патриоту присуще чувство соборности, ибо Россия развивалась как великое многонациональное государство, которое было и останется гарантом стабильного и цивилизованного саморазвития. Патриот любит своих близких, чувствует привязанность к родной земле, гордится своим народом, знает его историю, язык и культуру.

В современном философском словаре под редакцией И. Т. Фролова патриотизм трактуется как нравственный и политический принцип, социальное чувство, проявляющееся в любви к Родине, в верности ей и признании ее прошлого и настоящего, в стремлении встать на защиту интересов своей страны [1, с. 415].

С. Н. Филипченко выдвигает формирование патриотизма в качестве важнейшей задачи современного образования, закладывающего

основы социализации личности, становления ее гражданских убеждений. Изучая аксиологический характер патриотизма, педагог указывает на его культурную самооценку. С другой стороны, культурные ценности способствуют формированию патриотических чувств [2, с. 108.]. Диалектическая взаимосвязь этих понятий привела автора к возможности применения понятия «патриотическая культура», вобравшего в себя знания об истории и традициях, идеологии своей страны, любовь к Родине, национальную гордость, патриотический долг, преемственность поколений в следовании патриотическим традициям.

Ценность воспитания патриотизма у молодого поколения как залог стабильной жизни формировалась еще в древности и укреплялась на протяжении веков в отдельных обществах, нуждавшихся в сохранении своей территории, природных богатств, традиций, безопасности. Так, в Древнем Китае идеей государственности становится учение Конфуция, согласно которому основополагающим в жизни каждого человека должно стать почитание старших, традиций, любовь к своей стране, народу и семье. Ведь благо государства гарантировало его существование.

Философы Древней Греции размышляли о человеке с точки зрения его отношения к государству. Для Перикла идеалом человека стал полноправный гражданин, богатый духовной культурой и отличающийся гражданской сознательностью, умело сочетающий свои и государственные интересы и отстаивающий его этические устои. Демокрит считал, что в человеке необходимо воспитать нравственность и умеренность во всем, а идеальный результат его воспитания проявляется в развитом умении действовать в соответствии с общественным долгом.

Сформулированный Античностью идеал всесторонне развитой личности нашел воплощение в передовых идеях «гражданского» гуманизма эпохи Возрождения. Мыслители Л. Бруни, Л. Валла, Л. Альберти считали основной функцией воспитания формирование социальной личности – физически и духовно здорового, активного и жизнестойкого гражданина, действующего на благо общества.

В период Французской революции появилось само слово «патриот», которое дословно переводится с французского языка как «сын отечества». В это время возникли идеи «национального воспитания» Ж. А. Кондорсе, Л. И. Лепелетье



в целях национального возрождения Франции путем «создания нового народа». Они призывали воспитывать детей в духе трудолюбия, преданности Отечеству для формирования таких «детских нравов», которые трансформировались бы в «национальные нравы», и новое поколение смогло бы обновить нравы всего французского общества.

Любовь к Родине – центральное нравственное понятие в русских философских концепциях. Просветители А. Н. Радищев, А. П. Куницын считали патриотизм основой духовной жизни человека. Размышляя о гражданском долге, они отмечали, что членам общества необходимо сочетать личную свободу и идеи равенства с достижением общего блага. Патриот как гражданин своего государства должен любить Отечество и даже пожертвовать жизнью во имя него.

Чувство патриотизма проявляется у человека через любовь к родным местам, гордость за свой народ, желание сохранять и приумножать богатство Родины. Такое ощущение неразрывности со своей страной необходимо прививать молодежи с ранних лет, что особо подчеркивали К. Д. Ушинский и В. Г. Белинский. Они отмечали, что патриотические чувства у детей следует формировать посредством воспитания у них трудолюбия, ответственности, гуманности, народности.

В педагогических исследованиях советского периода по проблеме патриотического воспитания встречается понятие «советский патриотизм», характеризуются суть, методы и средства его формирования у детей и молодежи. Освещаются прикладные направления патриотического воспитания: военно-патриотическое воспитание подрастающего поколения на примере трудовых и боевых заслуг советского народа, взаимосвязь патриотического и эстетического воспитания учащихся в коллективе.

Тезис о воспитании человека-гражданина, способного отзываться на социальные проблемы общества, стоит во главе угла Концепции воспитания гражданственности и патриотизма личности в коллективе и через коллектив советского педагога А. С. Макаренко. Узловым пунктом его воззрений на патриотическое воспитание подрастающего поколения явилось единство воспитания и жизни общества, коллектива и личности, когда обеспечиваются «свобода и самочувствие воспитанника». Новатор своего времени, А. С. Макаренко выдвигает идею единого воспитательного коллектива из педагогов и учеников, чей общественный труд является питательной средой развития личности, патриотического воспитания.

Несмотря на воспитание подростков путем жесткого мужского подхода и дисциплины на армейском уровне, для А. С. Макаренко ценность человека как личности была превыше всего. Свой подход к воспитанию будущих граждан он выстраивал по принципу равновесия между требовательностью к человеку и проявлением настоящего гуманизма [3, с. 36]. Также бережно А. С. Макаренко относился к богатствам народной души и этого требовал от своих учеников. Полагая, что в народной музыке, в коллективном музыкальном исполнении проявляется характер нации, он применял в воспитании народные игры и танцы, игру в оркестре, пение в хоре.

Продолжателем идей А. С. Макаренко стал В. А. Сухомлинский, чья педагогическая позиция к решению проблемы «коллектив и личность» определялась тезисом: цель воспитания – человек, а коллектив – действенный инструмент в ее достижении. Ясно видевший важность воспитания у молодежи стремления к беззаветному служению Родине, В. А. Сухомлинский оценивал эффективность патриотического воспитания степенью глубины овладения личностью идеями Родины [4, с. 436].

Особое значение имеет взгляд педагога на действенно-трудовой характер патриотического воспитания. В. А. Сухомлинский считал основной воспитательной задачей школы подготовку учащихся к простому ежедневному труду в интересах общества, формирующему личность гражданина. А начинать трудовое воспитание он предлагал с учения как основного вида деятельности школьника.

Слово, книга, искусство – вот, по мнению В. А. Сухомлинского, основные средства воспитания у детей человечности, гражданственности. Беседы о гражданственности, призывающие подростков оставить после себя память о совершенных героических или милосердных поступках, постепенно переводили их чувства в нравственные убеждения, воплощаясь в ежедневной помощи односельчанам и становясь их обычным делом. Так через яркие рассказы о подвигах людей, верных Отчизне и ставших примерами для подражания, через эмоциональное «проживание» человеческих бед, через посильный труд строилось воспитание достойных граждан своей страны в средней школе села Павлыш [5].

Однако мировая история свидетельствует о том, что чувство патриотизма у населения формируются не всегда естественным историческим путем в ходе адаптации молодежи к социокультурным условиям жизни. Часто преданность Родине используется властью в политических целях. Со временем социальные противоречия



породили проблему взаимоотношений классового и национального в понимании патриотизма, когда любовь к Отечеству подменяется следованием личным интересам, направленностью на ценности определенных классов. Но они могут возвысить личность лишь при условии уважительного отношения к другим народам, не перерождаясь в идею национальной исключительности (национализма).

С одной стороны, в современном общественном сознании патриотизм понимается как нравственное качество человека, сформированное у него благодаря специфике образа жизни и культурных традиций его народа. С другой стороны, многие политологи определяют патриотизм через призму верности отдельным политическим силам, следующим интересам лишь своей нации. Такой извращенный патриотизм ведет к межэтническим конфликтам. Кое-где он перерождается в крайние формы национализма: сионизм, нацизм, шовинизм, сепаратизм. В этом случае патриотизм служит прикрытием для национализма. Для А. Конт-Спонтвиля «патриотизм ценен только в том случае, если подчинен разуму, носящему универсальный характер» [6, с. 396]. Ученый понимает патриотизм как любовь к родине, свободную от нетерпимости к чужому, незнакомому.

У патриотизма и национализма есть общее и различное. К общим положениям можно отнести любовь к родному языку, культуре, истории; одинаковое отношение к космополитизму (мировоззрению мирового гражданства) как их прямой противоположности. В отличие от национализма, патриотизм имеет многовековую историю, ставит превыше всего Родину, для него все народы равны. Понимание соотношения данных понятий крайне актуально сегодня, когда национализм разобщает общество по этноконфессиональному признаку.

Анализ научной литературы отражает внутреннюю связь между патриотизмом и интернационализмом – общечеловеческой дружбы и солидарности с народами всех стран. Согласно философии марксизма целью интернационализма является взаимопонимание и сближение наций при сохранении их суверенитета, самобытности национальной культуры, религиозных традиций и т.д. Сегодня мы сталкиваемся с последствиями утери значимости интернационализма, бытовавшего в советском обществе: с агрессивностью и нетерпимостью к людям других национальностей, убеждений, иного социального положения, «межэтнической напряженностью». И. А. Махрова, С. Н. Филипченко указывают, что формирование позитивного межнационального общения, воспитание у подрастающего поко-

ления уважения к истории и культуре своего и других народов является первостепенной задачей школьного образования [7].

Массовая патриотическая работа в школьной среде должна быть инициирована администрацией и осуществлена всем педагогическим коллективом. Учитель русского языка и литературы углубляет знание учениками роли языка во взаимопонимании культур, знакомит их с богатым отечественным литературным наследием, внесшим большой вклад в мировую художественную культуру. На уроках истории, обществознания педагоги формируют уважение и интерес к отечественной истории, воспитывают чувства гражданственности и интернационализма, прослеживая исторические и культурные связи России с другими странами. Знания, полученные при изучении предметов «Мировая художественная культура» и «Музыка», способствуют воспитанию у учащихся ценностного отношения к культуре и традициям поликультурного мира.

На учителя музыки возлагается особая ответственность в вопросе ознакомления школьников с русскими традициями и обычаями малых народностей России через лучшие образцы музыкального искусства. Преподаватель инициирует межнациональное общение в ходе внеурочной деятельности учащихся в танцевальных, хоровых, оркестровых, фольклорных коллективах, на праздниках национальных культур, в коллективных проектах патриотической направленности (изготовление альбомов, газет, видеофильмов, литературное творчество). Самые интересные работы вносятся в «Школьную книгу творчества», школьную газету. Конкурсы на лучшее сочинение попевок на народные тексты, придумывание загадок о национальных инструментах, составление кроссвордов по жанрам фольклора и сценариев к народным сказкам – все это стимулирует интерес школьников к активному освоению национальной музыки, укрепляет их гражданские позиции.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Патриотизм находит отражение в понятиях «гражданственность», «интернационализм». В противовес национализму патриотизм не идеализирует нацию, а оценивает все через «критическую» совесть. Патриот – гражданин своей страны, действующий в рамках закона и умеющий осознанно сочетать свой личный интерес с интересами своего общества и иных социумов. Формирование патриотизма, имеющего очевидную воспитательную ценность для подрастающего поколения, осуществляется, в первую очередь, в школьной среде посредством коллективных форм воспитательной работы: общественно полезной трудовой деятельности,



бесед о гражданственности, народных игр и танцев, игры в оркестре, пения в хоре. Эффективность патриотической работы со школьниками определяется инициативой всего педагогического коллектива школы, в том числе умением учителя музыки духовно наполнить урок художественным материалом патриотической направленности, восприятием и исполнением разнообразной музыки поликультурного мира, способностью выстраивать доброжелательные межэтнические отношения среди учеников во внеучебной деятельности.

### Список литературы

1. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. М.: Республика, 2001. 719 с.
2. Филиппенко С. Н. Формирование патриотической культуры студентов // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика, 2011. Т. 11, вып. 4. С. 106–109.
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 4. Педагогические произведения 1936–1939 гг. М.: Педагогика, 1984. 396 с.
4. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. 560 с.
5. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. / сост. О. С. Богданова, В. З. Смаль. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 384 с.
6. Конт-Спонвиль А. Философский словарь / пер. с фр. Е. В. Головиной. М.: Этерна, 2012. 752 с.
7. Махрова И. А., Филиппенко С. Н. Формирование культуры межнационального общения школьников

в условиях МОУ «Национальная (татарская) гимназия» // Вестник Самарского государственного университета. 2011. № 1/1 (82). С. 270–273.

### References

1. *Filosofskiy slovar'*. Pod red. I. T. Frolova [I. T. Frolov, ed. Philosophical Dictionary. 7th ed.]. Moscow, Respublika Publ., 2001. 719 p. (in Russian).
2. Filipchenko S. N. Formation of patriotic culture of students. *Izvestiya of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011, vol. 11, iss. 4, pp. 106–109 (in Russian).
3. Makarenko A. S. *Pedagogicheskiye sochineniya: v 8 t. T. 4. Pedagogicheskiye proizvedeniya 1936–1939 gg.* [Pedagogical Essays: in 8 vols. Vol. 4. Pedagogical Works 1936–1939]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984. 396 p. (in Russian).
4. Sukhomlinsky V. A. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya: v 3 t.* [Selected Pedagogical Essays: in 3 vols. Compilers O. S. Bogdanova, V. Z. Smal]. Moscow, Pedagogika Publ., 1979, vol. 1. 560 p. (in Russian).
5. Sukhomlinsky V. A. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya: v 3 t.* [Selected Pedagogical Essays: in 3 vols. Compilers O. S. Bogdanova, V. Z. Smal]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980, vol. 2. 384 p. (in Russian).
6. Conte-Sponvil A. *Filosovskiy slovar'* [Dictionnaire Philosophique. Translated from French by E. V. Golovina]. Moscow, Eterna Publ., 2012. 752 p. (in Russian).
7. Makhrova I. A., Filipchenko S. N. Formation of the culture of interethnic communication of schoolchildren in the conditions of the national (Tatar) gymnasium. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Samara State University], 2011, no. 1/1 (82), pp. 270–273 (in Russian).

Поступила в редакцию 21.11.2020, после рецензирования 28.11.2020, принята к публикации 15.03.2021

Received 21.11.2020, revised 28.11.2020, accepted 15.03.2021





Научная статья

УДК 378.81

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-217-221>

## Применение технологии интерактивного обучения на разных этапах практического занятия по иностранному языку в вузе



Ю. М. Орехова

Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, Россия, 150001, г. Ярославль, Московский проспект, д. 28

Орехова Юлия Михайловна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, [nikitina\\_89@bk.ru](mailto:nikitina_89@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6501-154X>

**Аннотация.** Важность реализации коммуникативного принципа к обучению иностранным языкам в системе высшего профессионального образования усиливается по причине происходящих в мире экономических, политических и культурных процессов. На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков проблема поиска эффективных средств, обеспечивающих коммуникативный характер образовательного процесса, видится весьма актуальной. В статье рассматриваются возможности интерактивных способов обучения на практических занятиях по иностранному языку для реализации требований нового ФГОС ВО. Обосновывается важность использования технологии интерактивного обучения в русле компетентностного подхода для совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых. Выявлены ключевые изменения образовательного процесса, которые потребовали пересмотра средств и методов преподавания иностранного языка. Проводится сопоставительный анализ традиционного урока и урока с использованием интерактивных методов обучения с целью доказать, что интеракция позволяет решать учебно-воспитательные задачи на занятиях по иностранному языку и перераспределить роли субъектов образовательного процесса. Приводятся примеры практического использования методов интерактивного обучения в соответствии с дидактической структурой урока иностранного языка.

**Ключевые слова:** иностранный язык, интерактивные формы и методы обучения, активное обучение, этапы практического занятия, субъекты образовательного процесса

**Для цитирования:** Орехова Ю. М. Применение технологии интерактивного обучения на разных этапах практического занятия по иностранному языку в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 217–221. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-217-221>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-217-221>

### Use of interactive teaching technology at different stages of a university foreign language class

Yu. M. Orekhova

Yaroslavl Air Defense Military College, 28 Moskovskiy Ave., Yaroslavl 150001, Russia

Yuliya M. Orekhova, [nikitina\\_89@bk.ru](mailto:nikitina_89@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6501-154X>

**Abstract.** The importance of communicative learning of foreign languages in higher education has increased due to economic, political and cultural processes taking place in the world nowadays. The problem of finding effective means of ensuring the communicative nature of the educational process seems to be highly relevant at the present stage of teaching methodology development. The use of interactive methods can help teachers to implement the requirements of the Standard in the organization of the educational process of teaching foreign languages at university. The article is devoted to the analysis of the use of interactive methods at foreign language classes which can help teachers to implement the requirements of the new Federal Educational Standard of higher education. The necessity of interactive trainings for development of foreign language competence in the context of competence-based approach is described. The main changes of the educational process which have required a review of means and methods of foreign language teaching are also identified. The comparative analysis of traditional and interactive-based lessons proves that interaction allows to solve educational problems of a foreign language lesson and to redefine the roles of all participants of the educational process. The examples of the use of interactive teaching methods in accordance with the didactic structure of a foreign language lesson are given.

**Keywords:** foreign language, interactive training, interactive forms and methods of teaching, active training, stages of the lesson, participants of the educational process



**For citation:** Orekhova Yu. M. Use of interactive teaching technology at different stages of a university foreign language class. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 217–221 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-217-221>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Учебная дисциплина «Иностранный язык» имеет ярко выраженную специфику, заключающуюся в обучении коммуникации на иностранном языке, что, в свою очередь, требует применения методов, которые будут способствовать созданию ситуации общения идентичной реальной. Внедрение в процесс преподавания интерактивных методов является актуальной на сегодняшний день проблемой методики преподавания иностранных языков.

Во-первых, реализация компетентного подхода к обучению заключается в использовании традиционных форм наравне с активными и интерактивными формами обучения для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучаемых.

Во-вторых, организация обучения в русле системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов потребовала перераспределения ролей между всеми субъектами образовательного процесса (рис. 1).

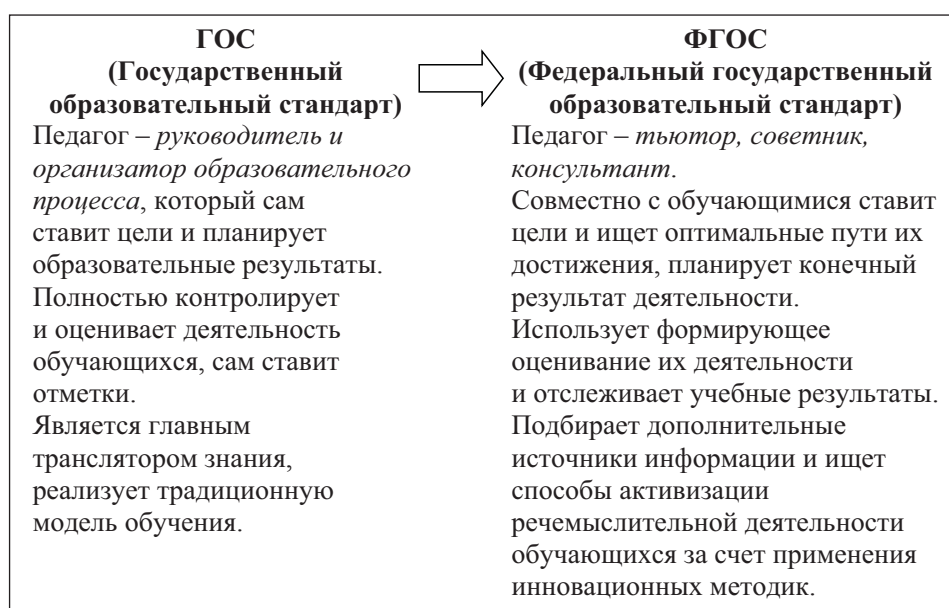


Рис. 1. Изменение роли педагога в учебном процессе в связи с переходом на новый ФГОС  
Fig. 1. Changing the teacher's role in the educational process according to the new Federal State Educational Standard

В-третьих, результатом информатизации и технологизации образования служит пересмотр инструментария педагога как показателя его компетентности и высокого уровня профессионализма, что выражается в поиске новых эффективных средств обучения, направленных на реализацию требований нового ФГОС ВО к организационной и процессуальной сторонам процесса обучения в вузе [1].

Рассмотрим более детально такие ключевые в рамках настоящей статьи понятия, как «технология», «интерактивное обучение» и «технология интерактивного обучения».

В научной литературе термин «технология» появился относительно недавно, чем и объясняется существование большого количества его

дефиниций. Мы будем рассматривать технологию как упорядоченную совокупность действий, инструментально обеспечивающих достижение планируемых результатов обучения дисциплине «Иностранный язык» в постоянно меняющихся условиях образовательного процесса [2, с. 41].

Понятие «интеракция» (от англ. interaction, от лат. inter – между и actio – деятельность) в переводе с английского языка означает взаимодействие или влияние людей друг на друга в процессе коммуникации и работы над совместно поставленными целями [3]. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности обучаемых в комфортных для них условиях, что подразумевает их взаимодействие в рамках работы в команде, когда



каждый участник осознает свою значимость, что делает процесс обучения максимально продуктивным для всех и приводит к достижению намеченного результата [4, с. 43; 5].

Новый словарь методических терминов и понятий рассматривает интерактивное обучение как сотрудничество субъектов образовательного процесса (student-centred approach), т.е. взаимодействие преподавателя и обучаемых, приобретающее качественно иной характер.

Технология интерактивного обучения представляет собой систему способов организации взаимодействия субъектов образовательного процесса в разных формах и с применением различных методов обучения, обеспечивающую педагогически эффективное познавательное общение, что дает учащимся возможность пережить ситуацию успеха [5, с. 83–84]. В результате лучше усваивается учебный материал, что способствует развитию всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции (языкового, речевого и социокультурного компонентов).

Интерактивное обучение также позволяет решать следующие учебные задачи практического занятия [4, 6]:

совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции и профессиональных навыков за счет чередования различных интерактивных методов обучения;

развитие коммуникативных и регулятивных учебных умений за счет парной и групповой форм работы;

вовлечение всех обучаемых в активную деятельность по решению поставленной перед ними задачи;

развитие определенных личностных качеств, таких как целеустремленность, ответственность, уважительное отношение к собеседнику (одного группникам) и т.д.;

возможность сочетания разных форм работы; достижение обучающего, социокультурного, воспитательного и развивающего аспекта.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что основными средствами учебной интеракции выступают следующие методы [4, 6–8]:

*дискуссионные*: полилог (polilogue) и диалог (dialogue), мозговой шторм (brain storming), создание карт понятий (mind map), проблемные задания (problem solving task) и др.;

*игровые*: имитационные или деловые (simulation games), ролевые игры (role-playing games) и др.;

*оценивания и рефлексии*: техники формирующего оценивания (forming assessment) и рефлексия деятельности (reflection or feed back).

Смешанные формы проведения занятий (mix of methods) также могут включать в себя вышеперечисленные методы обучения.

Приведем примеры практического применения разных методов интеракции в соответствии с дидактической структурой урока иностранного языка.

**Организационный момент** (creation of communicative atmosphere or lead-in)

Тема занятия может быть представлена в виде фотоколлажа, видеофрагмента или аудиозаписи (рис. 2).

*Например: Look at the pictures and guess the topic of our today's lesson. Discuss it with your partner.*

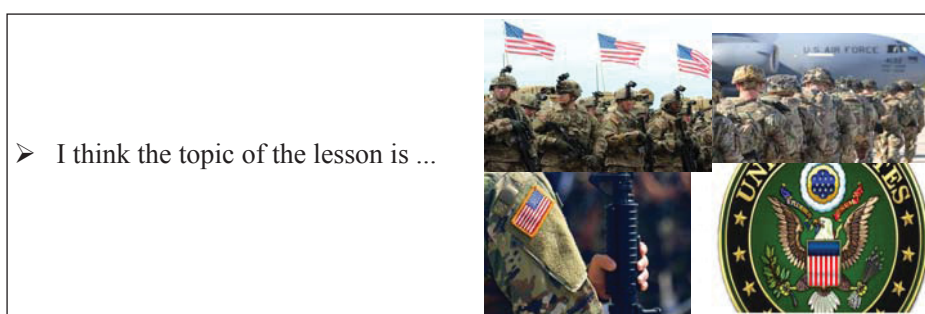


Рис. 2. Метод «Фотоколлаж»  
Fig. 2. The photo collage method

**Проверка домашнего задания** (checking homework)

Контроль выполнения задания может осуществляться с применением метода «Синквейн», который позволяет в нескольких словах охарактеризовать изученный учебный материал предыдущего занятия и актуализировать знания по теме.

*Например: Синквейн по теме «U. S. Army».*

1. Army
2. combat, gun
3. is equipped, is located, is trained
4. an important military service branch
5. Armed Forces



**Постановка цели, задач и поиск путей их достижения** (objectives of the lesson, lesson plan and expected results)

Цели, план занятия и предполагаемый результат изучения темы могут быть сформулированы обучающимися посредством метода «Мозговой штурм».

*Например: Answer the following questions and compare your answers with your partner's answers.*

1. What are your associations with the word "Army"?
2. What do you think about U.S. Army?
3. How can you formulate the lesson's aim according to its title?
4. What are we going to do today?

В течение нескольких минут обучающиеся обдумывают свои ответы (обсуждение может проходить в парах или группах), а затем озвучивают их. Преподаватель записывает на доску наиболее точные и соответствующие теме ответы.

**Изучение нового материала и его закрепление** (drill and follow-up activities)

Рассмотрим групповой метод «Социологический опрос» (табл. 1) и парный метод «Диалог».

Таблица 1 / Table 1

**Опрос по теме «Любимые школьные предметы»**  
**Groupmates survey on the topic «School subjects»**

№	Student's name	Favorite subject	Reason(s)
1			
2			
3			
4			

a) Ask four of your groupmates about their favorite subjects. Complete the table.

b) What are their favourite subjects and why?

Для выполнения коммуникативных упражнений можно дать задание, предполагающее проигрывание ситуации по изучаемой теме.

*Например: Complete the dialogue using the following scheme.*

**A** – Did you like the video about the U.S. Army?

**B** – Yes/No, I... . It was really ... to learn some new facts about ... . And what are your impressions?

**A** – So, the video is ... and it was surprising for me to learn that... . What was the most incredible fact for you?

**B** – It was fact № ... about ... .

**A** – And do you remember any U.S. Army symbols?

**B** – I remember some U.S. Army symbols such as ... and ... .

**A** – Did you do all the tasks successfully? I had some difficulties with ... .

**B** – Yes, I ... . Some tasks were ... , for example ... . But generally, I have done all the tasks quite well.

**Контроль** (monitoring) может быть реализован посредством метода «Диктант значений».

*Например: Match the words with the definitions.*

*Example: Ranger is a person whose job is to protect a forest or natural park.*

**mile / Ranger / T. Roosevelt / acre / Revolutionary War**

1. a unit of distance equal to 1.6 kilometers.
2. 26th President of the United States.
3. also known as the American War of Independence, was fought primarily between the Kingdom of Great Britain and her Thirteen Colonies in America.
4. a unit for measuring area, equal to about 4 square meters.
5. a person whose job is to protect a forest or natural park.

**Рефлексия и оценка** (feedback and assessment) является обязательным этапом практического занятия для определения его результативности и оценивания результатов работы обучающихся.

Метод «Письменный опросник» (табл. 2) позволяет отслеживать эмоциональное состояние обучающихся, их достижения и удовлетворенность от занятия [1].

Таблица 2 / Table 2

**Персональный опросник, используемый в конце урока**  
**Personal survey at the end of the class**

Statement	Yes	No	Comment
The objectives and purposes of the lesson were achieved			
All educational problems were easy to solve			
I understood the theoretical (grammar-lexical/cultural) material and now I can use it in real life			
I was doing different tasks throughout the lesson			
I liked pair (group) work			
I'm satisfied with the results of my today's work			

Таким образом, технология интерактивного обучения повышает значимость каждого обучающегося, а изучение иностранного языка приобретает коммуникативный характер, что делает занятие более практико-ориентированным и эффективным с точки зрения усвоения речевого, языкового и культурологического материала.





## Список литературы

1. Орехова Ю. М. Технология формирования социокультурной компетенции через применение учебных интернет-ресурсов при обучении иностранному языку в средней школе : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2018. 270 с.
2. Слостенин В. А. Доминанта деятельности // Народное образование. 1997. № 9. С. 41–42.
3. Андреева Г. М. Психология социального познания : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Аспект Пресс, 2000. 288 с.
4. Крылова М. Н. Интерактивные методы в системе преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Перспективы Науки и Образования. 2016. 4 (22). С. 39–46.
5. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
6. Плаксина И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании : методическое пособие. Владимир : Издательство ВлГУ, 2014. 163 с.
7. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford : Pergamon Press Publ., 1981. 51 p.
8. Лабазина Л. Н., Орехова Ю. М. Современный урок иностранного языка в рамках реализации ФГОС : учебно-методическое пособие. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. 30 с.
9. *internet-resursov pri obuchenii inostrannomu yazyku v sredney shkole* [Technology of Socio-Cultural Competence Formation Through the Use of Educational Internet Resources in Teaching a Foreign Language at Secondary School]. Diss. Cand. Sci. (Ped.) Yaroslavl, 2018. 270 p. (in Russian).
10. Slastenin V. A. The dominant of activity. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education], 1997, no. 9, pp. 41–42 (in Russian).
11. Andreeva G. M. *Psikhologiya sotsialnogo poznaniya* [Psychology of Social Cognition]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2000. 288 p. (in Russian).
12. Krylova M. N. Interactive methods in teaching the humanities in a technical college. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], 2016, no. 4 (22), pp. 39–46 (in Russian).
13. Azimov E. G. *Novy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, IKAR Publ., 2009. 448 p. (in Russian).
14. Plaksina I. V. *Interaktivnye tekhnologii v obuchenii i vospitanii : metodicheskoe posobie* [Interactive Technologies in Training and Education: Methodical Manual]. Vladimir, Izdatel'stvo VIGU, 2014. 163 p. (in Russian).
15. Holec H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford, Pergamon Press Publ., 1981. 51 p. (in English).
16. Labazina L. N., Orekhova Yu. M. *Sovremenny urok inostrannogo yazyka v ramkax realizatsii FGOS* [Modern Lesson of a Foreign Language in the context of the Implementation of FSES]. Yaroslavl, RIO YaGPU Publ., 2015. 30 p. (in Russian).

## References

1. Orekhova Yu. M. *Tekhnologiya formirovaniya sotsiokulturnoy kompetentsii cherez primenenie uchebnykh*

Поступила в редакцию 01.09.2020, после рецензирования 14.09.2020, принята к публикации 15.03.2021  
 Received 01.09.2020, revised 14.09.2020, accepted 15.03.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 222–227  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 222–227

Научная статья  
УДК 378.14:004.853  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-222-227>



## Использование технологий искусственного интеллекта для дистанционного обучения

В. Н. Трегубов

Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Россия, 410054, г. Саратов, ул. Политехническая, д. 77  
Трегубов Владимир Николаевич, доктор экономических наук, профессор, [tregubovvn@outlook.com](mailto:tregubovvn@outlook.com), <https://orcid.org/0000-0002-7793-3605>

**Аннотация.** В статье описаны методы использования технологий распознавания голоса на основе искусственного интеллекта для совершенствования образовательного процесса в удаленном формате. Это особенно актуально в современных условиях дистанционного образования, вызванного эпидемией коронавируса. Предпринят анализ существующих подходов к использованию технологий искусственного интеллекта в учебном процессе. Элементы искусственного интеллекта в специализированном программном обеспечении дают возможность сделать процесс обучения более современным и удобным как для обучающегося, так и для преподавателя. Одной из эффективных реализаций естественного пользовательского интерфейса является голосовой интерфейс, который распознает речь для понимания команд, а для ответов на вопросы преобразует текст в голос. Проведен аналитический обзор реализации специализированных приложений для ассистента Yandex, в котором голосовой интерфейс используется для совершенствования языковых навыков у детей. Описан алгоритм последовательного создания приложения для ассистента компании Google. Данное приложение задействует голосовые возможности и искусственный интеллект для организации обучения иностранному языку. Предлагаемое приложение может быть применено в дистанционном учебном процессе для обучения академическому английскому. Оно позволяет наращивать словарный запас, тренировать построение грамматически правильных научных выражений и запоминать шаблоны фраз научной лексики.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, персональный ассистент, голосовой интерфейс, дистанционное образование, иностранный язык

**Для цитирования:** Трегубов В. Н. Использование технологий искусственного интеллекта для дистанционного обучения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 222–227. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-222-227>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article  
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-222-227>

### The use of artificial intelligence techniques for distance learning

V. N. Tregubov

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, 77 Politechnicheskaya St., Saratov 410054, Russia  
Vladimir N. Tregubov, [tregubovvn@outlook.com](mailto:tregubovvn@outlook.com), <https://orcid.org/0000-0002-7793-3605>

**Abstract.** The article describes some practices of voice recognition technologies based on artificial intelligence to improve the educational process in a remote format. This is relevant to modern remote education environment. The author presents an analysis of existing approaches to the use of artificial intelligence technologies in the educational process. Elements of artificial intelligence in a specialist software make the educational process more modern and convenient both for the learner and the teacher. One of the implementations for a natural user interface is a voice-user interface, which recognizes words to understand spoken commands and to answer questions, it converts the text into speech. The author has carried out an analytical review of implementations of specialized applications for Yandex assistant in which, the voice interface is used to improve children's language skills. Algorithm development of an application for Google assistant which uses voice recognition technologies and artificial intelligence for teaching a foreign language is described. The application can be used in the educational process for teaching academic English; it also allows to increase English vocabulary, train the construction of grammatically correct scientific expressions, and memorize scientific language patterns.

**Keywords:** artificial intelligence, personal assistant, voice interface, distance education, foreign language

**For citation:** Tregubov V. N. The use of artificial intelligence techniques for distance learning. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 222–227 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-222-227>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)



Пандемия коронавируса привела к временному закрытию учебных заведений и переходу на онлайн-обучение по всему миру, что негативно повлияло на систему образования во многих странах. Проведенное Всемирным банком исследование свидетельствует о том, что текущая ситуация требует принятия специальных мер, направленных на развитие новых методов и подходов к организации процесса обучения [1]. С другой стороны, эксперты отмечают, что пандемия коронавируса только высветила существующие проблемы в образовательных системах, обусловленные экономическим расслоением. Например, даже до пандемии в странах с низким уровнем жизни почти 300 млн детей школьного возраста не посещали школу, многие школьники получают образование низкого качества, а более половины десятилетних детей в таких странах не умеют читать и неспособны правильно воспринимать на слух тексты, соответствующие их возрасту. Можно назвать два ключевых фактора, которые, по мнению экспертов Всемирного банка, угрожают стагнацией сферы образования во всем мире на фоне продолжающейся эпидемии. В первую очередь это закрытие учебных заведений и массовый переход на онлайн-обучение, во вторую – экономический спад, который неизбежно последует вслед за мерами по борьбе с коронавирусом, что также уменьшит доступность качественного образования для большинства населения.

Во всем мире карантин по COVID-19 привел к бурному росту рынка дистанционного образования, а ряд наиболее продвинутых и активных платформ кратно увеличили охват аудитории и свою посещаемость [2]. Дистанционные образовательные технологии позволяют минимизировать ущерб от закрытия школ и университетов. Ряд исследователей отмечают, что современные технологии дистанционного обучения, особенно с использованием искусственного интеллекта (далее – ИИ), уже не первый год активно разрабатываются и внедряются. В частности, Google создает специализированные программные системы для дистанционного обучения [3]. В университете Южного Уэльса компания разработала специальную обучающую платформу, которая применяет технологию Microsoft Teams, что позволяет студентам обучаться круглосуточно, легко получая необходимую информацию. Кроме того, это дало возможность не снижать мотивацию обучающихся, в результате чего университету удалось существенно снизить процент студентов, которые бросают учебу [4].

В статье рассматриваются технологии ИИ для распознавания голоса, которые активно

распространяются и внедряются в настоящее время в сфере образования. Их реализация, по нашему мнению, позволит снизить негативный эффект от временного перевода университетов на дистанционное обучение, а в дальнейшем после возвращения к традиционным режимам работы позволит преподавателям более эффективно контролировать учебный процесс в автоматизированном режиме. Технологии ИИ в образовательных системах, где они активно внедряются уже сейчас, существенно помогают преподавателям, так как дают возможность освободиться от рутинной и технической работы, которая отнимает большое количество времени и сил.

В настоящее время существуют три ключевые причины, которые обуславливают необходимость внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс. Во-первых, широкое использование ИИ и специализированного программного обеспечения позволяет сделать процесс обучения более современным и удобным как для обучающегося, так и для преподавателя. Во-вторых, реализация искусственного интеллекта и использование современных образовательных информационных технологий существенно повышают вовлеченность обучаемого в образовательный процесс и позволяют использовать технологии геймификации. Третьей причиной является возможность обеспечения максимальной автоматизации образовательного процесса с использованием ИИ, когда образовательные сервисы могут функционировать без участия преподавателя, максимально полно отвечать на запросы учеников в автоматическом режиме.

Современные технологии ИИ позволяют обеспечить обратную связь в процессе обучения, точно определять прогресс, выявлять слабые места обучаемого, эффективно мотивировать обучающихся к дополнительным занятиям, что дает возможность сформировать целостную систему адаптивного обучения. Во многих странах системы с использованием ИИ активно внедряются в образовательный процесс уже в настоящее время, а в некоторых странах это даже закрепляется в законодательной базе. Например, система Geekie [5] активно применяется в Бразилии, что позволяет школьникам осуществлять подготовку к итоговым экзаменам, обеспечить подходящий конкретному ученику темп обучения, накапливает полную информацию об учениках и адаптирует учебную программу под их возможности. В России ряд частных компаний также реализуют адаптивные платформы с различными элементами ИИ. Например, платформа Stepik формирует образовательный материал на основе анализа текущего уровня знаний пользовате-



лей и подбирает для них тот контент, который наиболее подходит для данного этапа обучения [6].

Технологии искусственного интеллекта позволяют реализовать естественный пользовательский интерфейс, представляющий собой систему, обеспечивающую взаимодействие человека и компьютера, на основе интуитивных действий человека способную управлять различными возможностями компьютера [7].

Одним из эффективных способов реализации естественного интерфейса является голосовой интерфейс пользователя (ГИП), который относится к человеко-компьютерным интерфейсам на основе использования голосового ввода. ГИП в домашних условиях является достаточно эффективным способом взаимодействия с существующими в доме интеллектуальными устройствами. С применением ГИП в настоящее время создаются так называемые виртуальные собеседники или чат-боты. Это специализированные программы, осуществляющие взаимодействие компьютера и человека в диалоговом формате. Современные интерфейсы большинства чат-ботов обязательно поддерживают ГИП, а для разработки чат-ботов используются стандартные средства. Для этого часто обращаются к скриптовым языкам, которые позволяют создавать описание правил взаимодействия пользователей, а также пользователей и компьютера [8].

В 2017 г. компания Яндекс представила голосового помощника под названием «Алиса». Реализация голосовых возможностей позволяет использовать данного помощника в качестве специализированного тренажера для изучения произношения русского языка на начальном этапе обучения [9]. В настоящее время для данного голосового помощника разработаны специализированные библиотеки, с помощью которых можно создавать навыки, обеспечивающие реализацию новых подходов и методов изучения русского как иностранного, и обучать детей с нарушением дикции. В начале 2020 г. компания Яндекс разработала специализированный онлайн-тренажер для развития речи «Легко сказать». Данный тренажер был создан в коллаборации логопедов и учителей русского языка. С его помощью дети могут выполнять тренировочные упражнения по произношению сложных звуков. Персонажи знакомых мультфильмов дают ученикам различные задания, направленные на правильную постановку речи, либо позволяют ребенку исполнять песенки, в которых содержатся сложные звуки. В процессе занятия персонажи дополнительно знакомят детей с информацией о современных технологиях и перспективных профессиях. Все задания, которые предлагают-

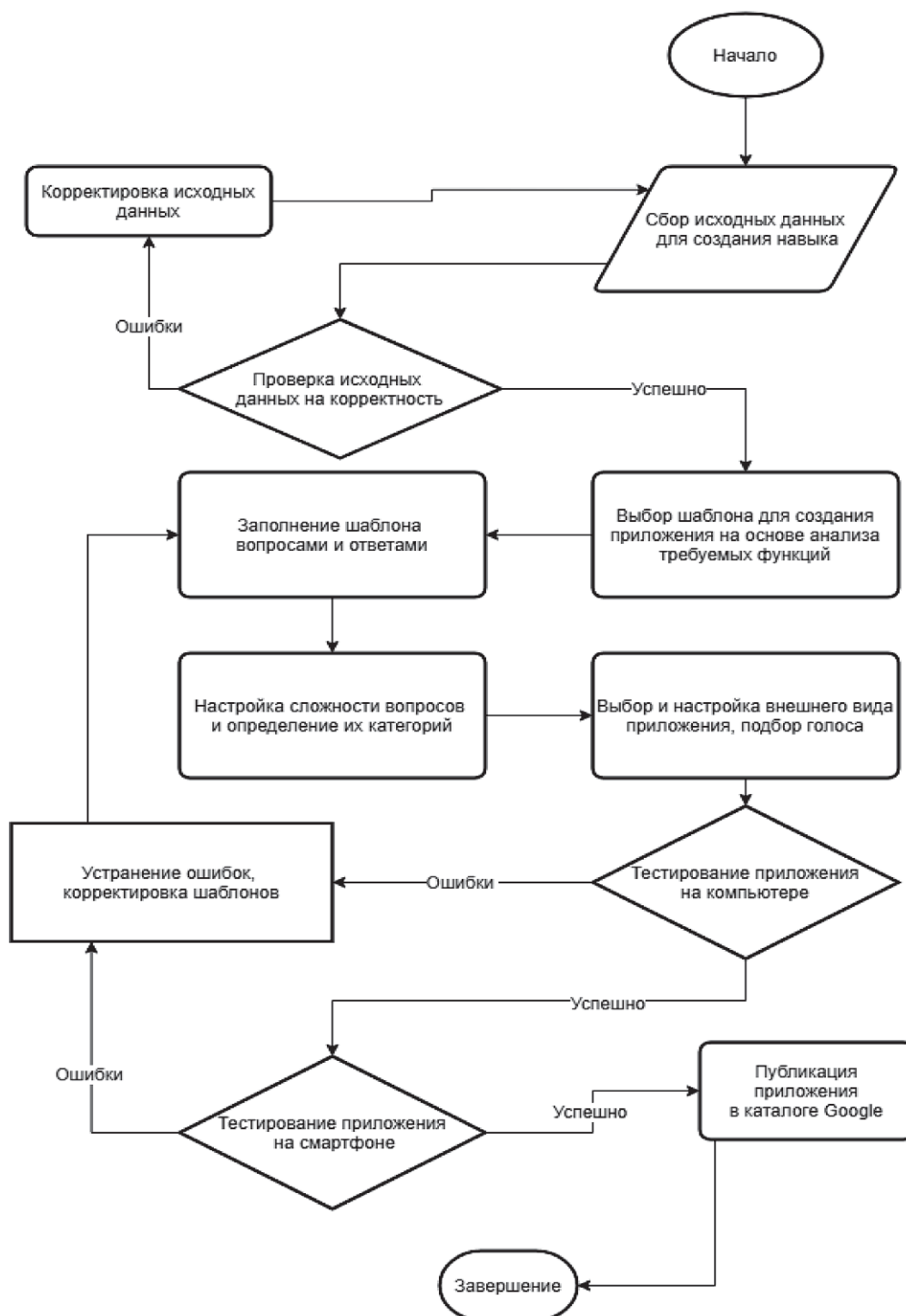
ся в тренажере, были подготовлены учителями логопедии, они же сформулировали требования к текстам. Приглашенные детские поэты специально придумали песни и стихи с использованием сложных звуков, а озвучивание предложений осуществлялось силами популярных у детей исполнителей. Тренажер «Легко сказать» доступен как для Яндекс-станции, так и для других умных колонок, разработанных компанией Яндекс и интегрированных с голосовым помощником. Данное приложение можно использовать и на смартфонах, а в дальнейшем компания планирует активно развивать это направление и бесплатно предоставлять устройства и приложения детским садам и центрам развития детей [10].

В целях расширения возможностей по самостоятельному развитию навыков английской научной речи и создания вспомогательного инструмента для преподавателя авторами статьи было разработано два пользовательских навыка для ассистента Google, которые реализуют функции распознавания голоса и используют встроенный искусственный интеллект. Для создания пользовательских навыков использовался шаблон Trivia Action, который позволяет создавать Action (навык) по шагам, добавляя необходимые элементы через специализированные конструкторы. Шаблон дает возможность сформировать большие банки вопросов и ответов, а также выполнить конфигурацию приложения в интерактивном режиме с использованием редактора электронных таблиц. После настройки будет создано целостное приложение, которое можно применять на персональном смартфоне, а для публикации на широкую аудиторию разместить в каталоге Google Play. Алгоритм, описывающий последовательность создания приложения, представлен на рисунке.

Разработанный нами навык «Academic English Trivia» рассчитан на расширение и тренировку словарного запаса, предназначенного для академического письма. В целях наполнения базы заданий использовались термины, рекомендованные центром академического письма ВШЭ [11], а также другие источники качественных шаблонов английской академической речи [12].

Для того чтобы использовать этот навык на смартфоне, необходимо запустить приложение Google Assistant и произнести в микрофон фразу «Запустить Academic English Trivia». После этого ассистентом вслух будет зачитан первый вопрос и три варианта ответа. Пользователю необходимо произнести либо ответ полностью, либо номер выбранного ответа из списка ответов. Если ответ пользователя будет правильным, то программа выдает реакцию одобрения, если ответ ошибоч-





Алгоритм разработки и публикации навыка для Google Assistant  
Algorithm of development and publication of the action for Google Assistant

ный, то программа выдает реакцию ошибки и сообщает правильный ответ. Последовательно ответив на все предлагаемые вопросы, можно получить общий отзыв о раунде и количество правильных ответов [13].

Также нами был создан навык, который позволяет совершенствовать использование в

речи распространенных оборотов академической научной речи и запоминать их. Ассистент зачитывает содержание оборота, а обучаемому необходимо выбрать наиболее близкий по смыслу к заданной фразе вариант. В качестве подсказки голосовой ассистент произносит вслух два варианта (правильный и неправильный). Обучаемому



необходимо выбрать правильный вариант и произнести его вслух. Искусственный интеллект не требует максимальной точности, чтобы фраза была засчитана как правильная, достаточно обеспечить около 80% корректности. Регулярное выполнение подобных упражнений развивает навык восприятия научного английского текста на слух, а также тренирует правильность произношения сложных академических выражений.

### Заключение

Публикации на хорошем английском способствуют росту качества научных исследований. Способность уверенно коммуницировать на английском языке позволяет эффективно взаимодействовать с другими учеными и активно участвовать в международных исследованиях. С другой стороны, наращивание языковых компетенций – это сложный и длительный процесс, требующий значительных финансовых и временных затрат. Современные технологии распознавания голоса на основе искусственного интеллекта хорошо подходят для организации обучения в удаленном формате без или с минимальным участием живого преподавателя, что особенно актуально в современных условиях дистанционного образования. Описанные приложения используют интеллектуальные возможности платформы Google Assistant и голосовой интерфейс применительно к процессу организации дистанционного обучения английскому языку для научных целей, а также позволяют самостоятельно совершенствовать навыки академической устной речи.

### Список литературы

1. The Covid-19 pandemic: shocks to education and policy responses. URL: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf> (дата обращения: 10.10.2020).
2. Quality Education for all during Covid-19. URL: <https://hundred.org/en/collections/quality-education-for-all-during-coronavirus> (дата обращения: 24.03.2020).
3. Manage teaching and learning with Classroom. URL: <https://classroom.google.com/h> (дата обращения: 24.03.2020).
4. Microsoft Customer Story-STEM learning at scale: Using Microsoft Teams and AI for a more humanistic education. URL: <https://customers.microsoft.com/en-us/story/759309-unsw-higher-education-azure-teams-powerbi-australia-en> (дата обращения: 24.06.2020).
5. How software that learns as it teaches is upgrading Brazilian education. URL: <https://www.theguardian.com/technology/2016/jan/10/geekie-educational-software-brazil-machine-learning> (дата обращения: 24.06.2020).
6. Добрица В. П., Горюшкин Е. И. Применение интелектуальной адаптивной платформы в образовании // Auditorium. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 1 (21). С. 86–92.

7. Berdasco, López, Diaz, Quesada, Guerrero. User Experience Comparison of Intelligent Personal Assistants: Alexa, Google Assistant, Siri and Cortana // Proceedings. 2019. № 1 (31). С. 51–59. DOI: 10.3390/proceedings2019031051
8. Kita T., Nagaoka C., Hiraoka N., Suzuki K., Dougiamas M. A discussion on effective implementation and prototyping of voice user interfaces for learning activities on moodle // CSEDU 2018 – Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education. 2018. № 1. P. 398–404. DOI: 10.5220/0006782603980404
9. Колесникова Д. С., Рудниченко А. К., Верещагина Е. А. Применение современных технологий распознавания речи при создании лингвистического тренажера для повышения уровня языковой компетенции в сфере межкультурной коммуникации // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2017. № 6 (9). С. 1–12. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-sovremennyh-tehnologiy-raspoznavaniya-rechi-pri-sozdanii-lingvisticheskogo-trenazhera-dlya-povysheniya-urovnya-yazykovoy](https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-sovremennyh-tehnologiy-raspoznavaniya-rechi-pri-sozdanii-lingvisticheskogo-trenazhera-dlya-povysheniya-urovnya-yazykovoy-kompetentsii-v-sfere-mezhkulturnoy-kommunikatsii) (дата обращения: 24.02.2020).
10. Легко сказать – детский тренажер для развития речи. URL: <https://yandex.ru/alice/legko-skazat> (дата обращения: 24.05.2020).
11. HSE – University Academic Development – Academic Writing Centre – Podcasts. URL: <https://academics.hse.ru/awc/podcasts> (дата обращения: 03.04.2020).
12. Glossary of terms for academic writing – Wiki – innsida.ntnu.no. URL: <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/English/Glossary+of+terms+for+academic+writing> (дата обращения: 03.04.2020).
13. Трегубов В. Н. Информационная система для изучения оборотов английской научной речи // International Journal of Open Information Technologies. 2020. № 5 (8). С. 23–30.

### References

1. *The COVID-19 pandemic: shocks to education and policy responses*. Available at: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf> (accessed 10 October 2020).
2. *Quality Education for all during Covid-19*. Available at: <https://hundred.org/en/collections/quality-education-for-all-during-coronavirus> (accessed 24 March 2020).
3. *Manage teaching and learning with Classroom*. Available at: <https://classroom.google.com/h> (accessed 24 March 2020).
4. *Microsoft Customer Story-STEM learning at scale: Using Microsoft Teams and AI for a more humanistic education*. Available at: <https://customers.microsoft.com/en-us/story/759309-unsw-higher-education-azure-teams-powerbi-australia-en> (accessed 24 June 2020).
5. *How software that learns as it teaches is upgrading Brazilian education*. Available at: <https://www.theguardian.com/technology/2016/jan/10/geekie-educational-software-brazil-machine-learning>



- technology/2016/jan/10/geekie-educational-software-brazil-machine-learning (accessed 24 June 2020).
6. Dobrica V. P., Gorjushkin E. I. Applying the intellectual adaptive platform in education. *Auditorium. Elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Auditorium. Electron Scientific Journal of Kursk State University], 2019, no. 1 (21), pp. 86–92 (in Russian).
  7. Berdasco, López, Diaz, Quesada, Guerrero. User Experience Comparison of Intelligent Personal Assistants: Alexa, Google Assistant, Siri and Cortana. *Proceedings*, 2019, no. 1 (31), pp. 51–59. DOI: 10.3390/proceedings2019031051
  8. Kita T., Nagaoka C., Hiraoka N., Suzuki K., Dougiamas M. A discussion on effective implementation and prototyping of voice user interfaces for learning activities on moodle. *CSEDU 2018 – Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education*, 2018, no. 1, pp. 398–404. DOI: 10.5220/0006782603980404
  9. Kolesnikova D. S., Rudnichenko A. K., Vereshhagina E. A. Application of modern technologies of speech recognition in the creation of a linguistic simulator to improve the level of language competence in intercultural communication. *Internet-zhurnal "NAUKOVEDENIE"* [Internet Journal "SCIENCES"], 2017, no. 6 (9), pp. 1–12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-sovremennyh-tehnologiy-raspoznavaniya-rechi-pri-sozdanii-lingvisticheskogo-trenazhera-dlya-povysheniya-urovnya-yazykovoy> (accessed 24 February 2020) (in Russian).
  10. *Legko Skazat' – detskiy trenazher dlya razvitiya rechi* (Easy Say – children's speech development simulator). Available at: <https://yandex.ru/alice/legko-skazat> (accessed 24 May 2020) (in Russian).
  11. *HSE – University Academic Development – Academic Writing Centre – Podcasts*. Available at: <https://academics.hse.ru/awc/podcasts> (accessed 3 April 2020).
  12. *Glossary of terms for academic writing – Wiki – innsida.ntnu.no*. Available at: <https://innsida.ntnu.no/wiki/-/wiki/English/Glossary+of+terms+for+academic+writing> (accessed 3 April 2020).
  13. Tregubov V. N. Information system for studying phrasal elements in academic English. *International Journal of Open Information Technologies*, 2020, no. 5 (8), pp. 23–30.

Поступила в редакцию 27.10.2020, после рецензирования 10.11.2020, принята к публикации 15.03.2021  
Received 27.10.2020, revised 10.11.2020, accepted 15.03.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 228–232  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 228–232

Научная статья

УДК 371.39

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-228-232>

## Развитие познавательных способностей студентов в условиях метаобразовательного пространства вуза



С. Ф. Уманец

Донецкий национальный университет, Институт педагогики, 283001, г. Донецк, ул. Университетская, д. 24

Уманец Сергей Федорович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, [umanecsf@mail.ru](mailto:umanecsf@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6365-8500-5539>

**Аннотация.** В статье анализируется роль воображения как познавательной способности при подготовке студентов к осуществлению прогностической деятельности в условиях метаобразовательного пространства педагогического вуза. Цель – обосновать новое видение такого психологического свойства человеческой психики, как воображение в педагогическом процессе педвуза при подготовке студентов к осуществлению прогностической деятельности. Методологической основой такого подхода в нашем исследовании служит кантовская идея о трехкомпонентности человеческого познания: чувства, воображение и мышление. Чувства, выступая как эмпирическая база познания мира, дают первоначальную «пищу» для воображения и мышления человека. Пытаясь систематизировать и классифицировать чувственный контент, воображение человека стремится расширить мир до бесконечности (работа «бессознательного»), в то время как мышление, говоря словами Канта, пытается найти «чистый разум», сворачивая бесконечный мир до логических схем (работа «сознательного»). Исследование показало, что процесс подготовки студентов к осуществлению прогностической деятельности в контексте их познавательных способностей теснейшим образом связан с паритетом мышления и воображения, если в конечном итоге мы хотим получить креативно мыслящего специалиста, обладающего таким профессионально-педагогическим качеством, как прогностическая компетентность.

**Ключевые слова:** воображение, прогностическая деятельность, метаобразовательное пространство, ценностно-смысловой идеал

**Для цитирования:** Уманец С. Ф. Развитие познавательных способностей студентов в условиях метаобразовательного пространства вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 228–232. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-228-232>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-228-232>

### Development of students' cognitive abilities in the conditions of the university meta-educational space

S. F. Umanets

Donetsk National University, Institute of Pedagogy, 24 University St., Donetsk 283001

Sergey F. Umanets, [umanecsf@mail.ru](mailto:umanecsf@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6365-8500-5539>

**Abstract.** The article analyzes the role of imagination as a cognitive ability in preparing students to carry out prognostic activities in the conditions of the meta-educational space of a pedagogical university. The goal is to substantiate a new vision of such a psychological property of the human psyche as imagination in the educational process while preparing students for prognostic activities. The methodological basis of this approach in our study is Kant's idea of three components of human knowledge: feelings, imagination and thinking. Feelings, acting as the imperial base of knowledge of the world, provide the initial "food" for man's imagination and thinking. Trying to systematize and classify sensual content, a person's imagination is trying to expand the world to infinity ("the work of the unconscious"). While thinking, in Kant's words, tries to find a "pure reason" by reducing the infinite world down to logical schemes ("the work of the conscious"). The study found that the process of preparing students to carry out prognostic activities in the context of these cognitive abilities is closely related to the parity of thinking and imagination, if, in the end, we want to obtain a creative personality with such a professional pedagogical quality as prognostic competence.

**Keywords:** imagination, prognostic activity, meta-educational space, value-semantic ideal

**For citation:** Umanets S. F. Development of students' cognitive abilities in the conditions of the university meta-educational space. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 228–232 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-228-232>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)





### **Постановка проблемы и актуальность исследования**

В современных условиях модернизации профессионального образования перед вузами страны ставится задача развития у студентов таких ключевых компетенций, как креативность, творческое воображение, познавательные и созидательные способности, самостоятельность в учебной деятельности, способность к самообучению и педагогическому прогнозированию.

Так, С. А. Борчиков [1], В. В. Давыдов [2], В. А. Жучков [3] и другие исследователи психолого-педагогического направления заявляли, что воображение служит основой человеческого творчества. Проблема определения сущности воображения сложная и неоднозначная в психологии и педагогике. В науке имеется много альтернативных дефиниций понятия «воображение», которые проанализированы в диссертационном исследовании Г. В. Дорошиной [4]. Важным в психолого-педагогических исследованиях категории «воображение» является вопрос о соотношении воображения и мышления. Так, В. Т. Кудрявцев рассматривал воображение как самостоятельный процесс, делая акцент на различие воображения и мышления [5]. Автор настоящей статьи придерживается аналогичной точки зрения. Важной особенностью воображения С. Л. Рубинштейн полагал определенный уход воображения от реальности, когда на основе отдельного признака предмета строится новый образ, а не просто реконструируются и перестраиваются имеющиеся представления [6]. Как видим, мышление сжимает педагогическую реальность, выделяя в ней главное, в то время как воображение, наоборот, *расширяет педагогическую реальность*, помогая человеку создать новый образ предмета.

*Цель статьи* – показать, какова роль творческого воображения студентов как познавательной и созидательной способностей в процессе их профессиональной подготовки к осуществлению прогностической мыследеятельности в условиях метаобразовательного пространства учебной группы, локального метаобразовательного пространства личности.

### **Основная часть исследования**

В ходе исследования потребовалось уточнить авторские дефиниции: прогностическая мыследеятельность, совместная учебно-прогностическая деятельность преподавателя и студентов вуза, метаобразовательное пространство учебной группы, локальное метаобразовательное пространство личности, творческое воображение, ценностно-смысловой идеал студента. Прояснение и уточнение авторских дефиниций обусловлено их

новизной и неординарностью. Кроме того, автор стремился к установлению в ходе оперирования «новыми терминами» понятийной однозначности и определенности. Это позволило бы избежать двоякого прочтения содержания статьи и дальнейшего искажения исходной научной информации.

*«Педагогическая прогностическая деятельность*, – по утверждению автора, – это интеллектуальная деятельность», позволяющая педагогу-исследователю или педагогу-практику, опираясь на принципы, закономерности и методы прогнозирования, постигать педагогическую действительность в контексте ее диалектического развития и движения от прошлого через настоящее к будущему, опираясь на свое научное воображение [7, с. 129].

*«Совместная учебно-прогностическая деятельность преподавателя и студента педагогического вуза*, – это их совместная деятельность, позволяющая педагогу и студенту выходить за рамки существующей объективной педагогической реальности, с целью преобразования себя, студента и объективной педагогической реальности под заранее заданный ценностно-смысловой идеал» [8, с. 214].

*«Метаобразовательное пространство* – это педагогическая действительность, которая включает в себя физическую (объективную) педагогическую реальность и воображаемую педагогическую реальность, существующие и функционирующие одновременно в процессе взаимодействия между собой, результатом чего выступает приращение индивидуальной культуры студента» [9, с. 232]. В данном случае рассматривается метаобразовательное пространство в отдельно взятой учебной группе педагогического вуза. Как видим, в авторском определении категории «метаобразовательное пространство» имеется два компонента: традиционное образовательное пространство, называемое физической (объективной) педагогической реальностью, и метафизический компонент, т.е. воображаемое педагогическое пространство. Как выяснилось, объективный компонент «метаобразовательного пространства» (традиционное образовательное пространство) и метафизический компонент (воображаемое образовательное пространство) не только не вступают в противоречие друг с другом, но, как показали экспертные оценки, наоборот, дополняют друг друга, что априори согласуется с *принципом дополнительности* Н. Бора [10]. Суть принципа дополнительности состоит в том, что «старые» классические теории и концепции поглощаются «новыми», перетекая друг в друга при соответствующих пограничных условиях, обстоятельствах и ситуациях.



Как видим, «метаобразовательное пространство» обладает синтетико-интегративным свойством, так как объединяет, интегрирует и одновременно создает и синтезирует новую интерпретированную педагогическую реальность, поглощая, а не отвергая традиционную образовательную среду. Как видим, традиционный, классический образовательный процесс, как и все физическое, материальное, ограничен во времени и образовательной среде, в то время как метапространство образовательного процесса бесконечно в иррациональном пространстве и может одновременно находиться в трех временных измерениях: прошлом, настоящем и будущем. В метаобразовательном пространстве успешно реализуется методика подготовки студентов к осуществлению прогностической деятельности в ходе учебно-воспитательного процесса в учебной группе педуза.

Таким образом, начинает выстраиваться логическая цепь вектора нашего исследования от цели до результата: 1. Цель – подготовка студентов к осуществлению их прогностической деятельности. 2. Расширение образовательного пространства учебной группы педагогического вуза до уровня метаобразовательного пространства и локального метаобразовательного пространства личности. 3. Использование в учебно-воспитательном процессе учебной группы таких форм обучения, как металекция, метасеминар, квазипрактика, деловая учебная метаигра. 4. В ходе реализации этих форм обучения делается опора на педагогическое воображение студента, что позволяет метафизически «проникать» в свою будущую педагогическую реальность. 5. Основой такого метафизического «проникновения» студента в свою будущую педагогическую реальность служат результаты исследования психологов, согласно которым целенаправленная деятельность человека (метафизический компонент), подкрепленная его решимостью иметь запланированный тот или иной целевой результат, и его практическая деятельность (физический компонент) позволяют ему максимально приблизиться к прогнозируемой цели. 6. Следовательно, результат достижения прогнозируемой цели студента зависит от его намерения, а именно: *решимости достичь той или иной профессиональной цели* (эмоционально-волевой и мотивационный аспекты) и *осуществить учебно-познавательные действия* в направлении цели (деятельностный аспект). При этом преподаватель использует различные дидактические приемы, методы и средства в совместной учебно-прогностической деятельности педагога и студентов [7, 8].

Как видим, категория «метаобразовательное пространство» – это общее определение педагогического феномена (без относительно конкретной профессиональной подготовки студента). В этом состоит особая научная и теоретическая ценность данной педагогической категории для теории педагогики. Однако в педагогической реальности существуют различные локальные континуумы образовательного пространства, в результате чего имеющие различное смысловое и содержательное наполнение: образовательное пространство личности, группы, факультета, вуза, региона, страны и т. д. Аналогично выстраиваются и локальные континуумы метаобразовательного пространства. Разница состоит лишь в том, что традиционные образовательные пространства по организационной форме имеют структуру матрешки. Организационная форма «метаобразовательных пространств» в своей основе имеет синергетическую структуру. Иногда бывает так, что локальное метаобразовательное пространство индивидуума перекрывает локальное метаобразовательное пространство факультета или вуза. От гениальности, как говорится, не скроешься – она либо есть, либо ее нет. В данной статье речь идет о *локальном метаобразовательном пространстве личности*.

*Творческое воображение* относится к числу самых сложных вопросов философии, психологии и педагогики. Как утверждает Г. В. Дорошина, первым обратил внимание на дефиницию «воображение» Платон [4]. Продолжая традицию Платона, Аристотель развивает категорию «воображение» далее. Постепенно аморфное понятие «воображение», проходя стадии развития античного мира, Средневековья, эпох Возрождения и Просвещения, кристаллизуется в целостную научную категорию наравне с категориями «чувства» и «мышление».

Изучая историю вопроса, Г. В. Дорошина обратила внимание на то, что Г. В. Лейбниц понимал воображение как «внутреннее чувство», которое объединяет чувства и рассудок, в результате чего возникает новое знание. В результате он разработал учение о «душевных способностях» человека, где доказал, что воображение – это инструмент материально-духовной его деятельности, который как раз и соединяет тело и «душевные способности» человека, образуя целостную личность [4].

Исследуя категорию «воображения», Д. Юм обратил внимание на то, что воображение является переходным звеном между памятью человека и общей идеей о чем-либо. Однако свою законченную формулу понятие «воображение» нашло в немецкой классической философии И. Канта, который подчеркивал его исключительно *важ-*



ную роль в познавательном процессе. Другими словами, И. Кант обосновал триединый подход к познавательному и творческому процессу человека – разум, воображение, чувственность. В своих педагогических исследованиях вообще и данной статье в частности автор придерживается методологии Канта касаясь проблем познания и творчества личности в процессе ее профессиональной деятельности [11].

С понятием «воображение» тесно связано понятие «ценностно-смысловой идеал студента» – целостный, собирательный образ идеала человека, к которому движется реальный человек. «Ценностно-смысловой идеал – это педагогическая идеализация, позволяющая формировать педагогу идеал “человека-созидателя” в целом и “студента-созидателя” в частности» [8, с. 216]. Знакомя преподавателей Донецкого национального университета и Института педагогики на курсах переподготовки (в общей сложности 136 педагогов), с авторской концепцией метаобразовательного пространства и методикой ее реализации в практическом преподавании педвуза, слушатели выступали в качестве экспертов интегрированной шкалы ценностно-смысловых идеалов студентов. На основании экспресс-опроса преподавателей относительно состоятельности и уместности интегрированной шкалы при педагогической диагностике ценностно-смысловых идеалов студентов были получены следующие результаты (экспресс-опрос). «Уверенно да» – 61%, «больше да, чем нет» – 21%, «не уверен, не знаю» – 8%, «больше нет, чем да» – 5% и «уверенно нет» – 4%.

Как видим, более 60% преподавателей-экспертов одобрили интегрированную шкалу ценностно-смысловых идеалов студентов, что свидетельствует о ее педагогической толерантности и научно-методической состоятельности.

#### **Выводы и перспективы дальнейших исследований**

Посредством воображения студентам удается в ходе учебных дискуссий на практических занятиях задействовать метазнания (межнаучные знания) о человеке, а не только знания по педагогике, что позволяет им уходить от традиционного предметоцентризма – в данном случае предмета «педагогика». Реализуя идею «квазипрактики», когда на практических (семинарских) занятиях вся учебная группа вместе с преподавателем превращается в учебный класс, а заранее подготовленный студент-педагог ведет занятие по «своей теме», студенты отрабатывают педагогическую речь, навыки коммуникации, делового общения с «учениками». Вступая с ними в дискуссию, так как эти «воображаемые ученики» уже взрослые

и задают непростые вопросы, преподаватель увеличивает время реальной практики студентов. Воображение позволяет студенту в условиях локального метаобразовательного (личностного профессионально-педагогического) пространства приобретать свободу мысли и учиться действовать самостоятельно, не оглядываясь на установленные кем-то рамки той или иной научной теории или концепции, оставаясь, разумеется, в контексте общепринятой научной этики. Благодаря самоактуализации через профессиональную мыследеятельность у студента постепенно формируется своя собственная профессиональная реальность, в которой он способен творчески себя реализовать как духовная сущность.

Расширяя границы образовательного пространства до статуса «метапространства», мировоззренческие, методологические, методические и технологические педагогические процессы приобретают интеграционный характер за счет синергетического влияния друг на друга таких свойств психики человека, как чувства, мышление и воображение.

Продолжая вести исследование в контексте метаобразовательного подхода с привлечением воображения студентов в учебном процессе, мы планируем выделить инвариантную часть методической системы подготовки студентов педагогического вуза к осуществлению прогностической деятельности. Это позволит провести опытно-экспериментальную работу по другим гуманитарным предметам с целью определения ее целесообразности, эффективности и универсальности.

#### **Список литературы**

1. Борчиков С. А. Виртуальный образ творческого воображения // Воображение как познавательная способность. М. : Фонд «Центр гуманитарных исследований», 2001. С. 14–30.
2. Давыдов В. В. Главное – воображение! // Обруч. 1996. № 3. С. 2–3.
3. Жучков В. А. Роль кантовского воображения в структуре сознания // Воображение как познавательная способность. М. : Фонд «Центр гуманитарных исследований», 2001. С. 33–34.
4. Дорошина Г. В. Воображение как способ творческого конституирования образной реальности: дис. ... канд. филос. наук. Саратов, 2005. 148 с.
5. Кудрявцев В. Т. Природа и генез воображения (Опыт логико-психологического анализа проблемы в духе Э. В. Ильенкова) // Ильенков Э. В. Личность и творчество / отв. ред. В. А. Лекторский. М. : Языки русской культуры, 1999. С. 155–171.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. М. : Педагогика, 1989. Т. 2. 328 с.
7. Уманец С. Ф. Авторское понятие «Педагогическая



прогностическая деятельность» как системообразующий фактор педагогического исследования // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. 2018. № 2. С. 129–133.

8. Уманец С. Ф. Совместная учебно-прогностическая деятельность преподавателя и студентов педагогического вуза : методология, теория, методика. Екатеринбург : Издательские решения, 2019. 268 с.
9. Уманец С. Ф. Метаобразовательное пространство как методологическая основа профессиональной педагогики // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 2. С. 231–235. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-2-231-235>
10. Бор Н. Избранные научные труды : в 2 т. М. : Наука, М. : Наука, 1970. Т. 2. 582 с.
11. Кант И. Критика чистого разума. Симферополь : Реноме, 2003. 464 с.

## References

1. Borchicov S. A. Virtualnyy obraz of tvorcheskogo voo-brazhenie. *Voobrazenie kak poznavatrlnay sposobnost* [Imagination as Cognitive Ability]. Moscow, Fond “Tsentr gumanitarnykh issledovaniy” Publ., 2001, pp. 14–30 (in Russian).
2. Davydov V. V. The main thing is imagination! *Obruch* [Hoop], 1996, no. 3, pp. 2–3 (in Russian).
3. Zhuchkov V. A. The role of Quantum imagination in the structure of consciousness. In: *Voobrazheniye kak poznavatel'naya sposobnost'* [Imagination as Cognitive Ability]. Moscow, Fond “Tsentr gumanitarnykh issledovaniy” Publ., 2001, pp. 33–34 (in Russian).
4. Doroshina G. V. *Voobrazhenie kak sposob tvorcheskogo konstituirovaniya obraznoy realnosti* [Imagination as the

Ability of Creative Constitution of Figurative Reality]. Diss. Cand. Sci. (Philos.). Saratov, 2005. 148 p. (in Russian).

5. Kudryavtsev V. T. Nature and the genes of imagination (Experience of logical and psychological analysis of the problem in the spirit of the ideas of E. V. Ilyenkov). In: *Ilyenkov E. V. Lichnost' i tvorchestvo* [Ilyenkov E. V. Personality and Creativity. V. A. Lektorskii, Ans. ed.]. Moscow, “Yazyki russkoy kultury” Publ., 1999, pp. 155–171 (in Russian).
6. Rubinstein S. L. *Osnovy obshey psichologii: v 2 t.* [Fundamentals of General Psychology: in 2 vols.]. Moscow, Pedagogy Publ., 1989, vol. 2. 328 p. (in Russian).
7. Umanets S. F. The author’s definition of “Prognostic Activity” as a systemically important factor in pedagogical research. *Vestnik Donetskogo natsyonailnogo university* [Bulletin of Donetsk National University. Series B: Humanities], 2018, no. 2, pp. 129–133 (in Russian).
8. Umanets S.F. *Sovmestnay uchebno-prognosicheskay deaytelnost prepodavatelay i studentov pedagogicheskogo vuza* [Joint Educational and Prognostic Activities of a Teacher and Students of a Pedagogical University: Methodology, Theory]. Yekaterinburg, Izdatel'skie Resheniya Publ., 2019. 268 p. (in Russian).
9. Umanets S. F. Meta-educational space as a methodological basis of professional pedagogy. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol .19, iss. 2, pp. 231–235 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-2-231-235>
10. Bor N. *Izbrannue nauchnue trudy: v 2 t.* [Selected Scientific Works: in 2 vols.]. Moscow, Nauka Publ., 1970., vol. 2. 582 p. (in Russian).
11. Kant I. *Kritika chistogo razuma* [Critique of Pure Reason]. Simferopol, Renome Publ., 2003. 464 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 30.10.2020, после рецензирования 14.11.2020, принята к публикации 15.03.2021  
Received 30.10.2020, revised 14.11.2020, accepted 15.03.2021





Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 233–237  
Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 233–237

Научная статья

УДК 378.147

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-233-237>

## Организационно-педагогические условия реализации образовательного процесса для слабовидящих студентов в условиях сложной санитарно-эпидемиологической обстановки



Р. Р. Хадидуллина<sup>1</sup>✉, Р. Р. Закиева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, Россия, 420010, г. Казань, ул. Деревня Универсиады, д. 35

<sup>2</sup>Казанский государственный энергетический университет, Россия, 420066, г. Казань, ул. Красносельская, д. 51

Хадидуллина Резеда Ринатовна, кандидат педагогических наук, декан факультета сервиса и туризма, доцент кафедры физико-математических дисциплин и информационных технологий, [h\\_rezeda@bk.ru](mailto:h_rezeda@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3980-5677>

Закиева Рафина Рафкатовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Промышленная электроника и светотехника», [rafina@bk.ru](mailto:rafina@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9513-7672>

**Аннотация.** В статье раскрываются организационно-педагогические условия реализации образовательного процесса для студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья по зрению, в период, когда они особо уязвимы перед сложившимися обстоятельствами всемирной пандемии COVID-19. Условия организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья определяются нормативными документами, ГОСТами, что обеспечивает их право доступа к качественному образованию. Обосновывается необходимость использования в образовательном процессе вуза электронного обучения, адаптированных дистанционных образовательных технологий, внешних электронных ресурсов с учетом нозологий в условиях сложной санитарно-эпидемиологической обстановки. Рассматриваются особенности взаимодействия всех субъектов образовательного процесса (студента, родителей, куратора, преподавателя, тьютора, педагога-психолога, сотрудников отдела по работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья, сотрудников административного управления, сотрудников отдела информационных технологий) в обеспечении качества образования в сложившихся условиях, с которыми ранее общественность не сталкивалась. Большую роль в образовательной деятельности в режиме самоизоляции приобретают самообразовательные умения и навыки работы с информационными ресурсами. Часть раскрытых в статье организационно-педагогических условий будет актуальна для организации образовательного процесса в условиях пандемии для студентов без ограниченных возможностей здоровья.

**Ключевые слова:** электронная информационно-образовательная среда вуза, дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы, лица с ограниченными возможностями здоровья по зрению, качество образования, пандемия

**Для цитирования:** Хадидуллина Р. Р., Закиева Р. Р. Организационно-педагогические условия реализации образовательного процесса для слабовидящих студентов в условиях сложной санитарно-эпидемиологической обстановки // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 2. С. 233–237. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-233-237>

Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

Article

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-233-237>

**Organizational and pedagogical conditions for the implementation of the educational process for visually impaired students in a complex sanitary and epidemiological situation**

R. R. Khadiullina<sup>1</sup>✉, R. R. Zakieva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Volga Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism, 35 Universiade Village St., Kazan 420010, Russia

<sup>2</sup>Kazan State Energy University, 51 Krasnoselskaya St., Kazan 420066, Russia

Rezeda R. Khadiullina, [h\\_rezeda@bk.ru](mailto:h_rezeda@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3980-5677>

Rafina R. Zakieva, [rafina@bk.ru](mailto:rafina@bk.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9513-7672>

**Abstract.** The article reveals the organizational and pedagogical conditions for the implementation of the educational process for students with visual disabilities at a time when they are particularly vulnerable to the current circumstances of the global COVID-19 pandemic. The



necessity of using e-learning, adapted distance learning technologies, and external electronic resources in the educational process of the University, taking into account nosologies in a complex sanitary and epidemiological situation is substantiated. The article describes the features of interaction of all subjects of the educational process (student, parents, curator, teacher, tutor, teacher-psychologist, employees of the department for work with students with disabilities, administrative staff, employees of the information technology department) in ensuring the quality of education in the current conditions, which the public has not previously encountered. Self-learning skills and skills of working with information resources acquire an important role in educational activities especially during the lock down. Part of the organizational and pedagogical conditions discussed in the article will also be relevant for the organization of the educational process in the context of a pandemic for students without disabilities.

**Keywords:** electronic information and educational environment of the university, distance learning, electronic educational resources, persons with visual impairments, quality of education, pandemic

**For citation:** Khadiullina R. R., Zakieva R. R. Organizational and pedagogical conditions for the implementation of the educational process for visually impaired students in a complex sanitary and epidemiological situation. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 2, pp. 233–237 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-2-233-237>

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution License (CC-BY 4.0)

### Актуальность исследуемой проблемы

Человечество переживает непростой период, когда борьба с коронавирусной инфекцией (COVID-19) вносит свои коррективы не только в обычную жизнь, но и в образовательный процесс. Одной из наиболее уязвимых категорий в этой ситуации становятся студенты с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» ставит задачу повышения уровня доступности качественного образования для всех категорий граждан, в том числе для лиц с ОВЗ [1]. Согласно Конвенции о правах инвалидов доступность физического, социального, экономического и культурного окружения, здравоохранения и образования, а также информации и связи очень важна. Это позволяет лицам с ОВЗ в полной мере пользоваться основными свободами и всеми правами человека [2]. Воспользоваться правом доступа к качественному образованию становится не так просто в условиях сложной санитарно-эпидемиологической обстановки, особенно слабовидящим студентам. Поэтому необходимо вносить коррективы в организационно-педагогические условия реализации образовательного процесса для слабовидящих студентов.

*Методы исследования.* Анализ источников литературы по исследуемой теме, практический опыт.

### Обсуждение

Содержание высшего образования по образовательным программам и условия организации обучения для лиц с ОВЗ определяются при необходимости на основе адаптированных образовательных программ. Обучение по образовательным программам осуществляется с учетом индивидуальных возможностей здоровья таких обучающихся [3]. Для них создаются специальные условия доступности объектов сферы образования, в частности сопровождение лиц

с ОВЗ, имеющих стойкие нарушения функции зрения, и возможность самостоятельного передвижения по территории объекта; надлежащее размещение носителей информации, в том числе дублирование информации знаками, выполненными рельефно-точечным шрифтом Брайля и на контрастном фоне [4]. Согласно ГОСТу Р 52872-2019 «Интернет-ресурсы: требования доступности для инвалидов по зрению» официальный сайт организации должен иметь альтернативную версию, максимально адаптированную для слабовидящих пользователей. Образовательная организация несет ответственность по обеспечению лиц с ОВЗ печатными и электронными образовательными ресурсами в формах, адаптированных под их нозологию [5]. Такое требование, как использование в образовательном процессе дистанционных образовательных технологий, становится особенно актуальным и необходимым в условиях сложной санитарно-эпидемиологической обстановки, когда обучение идет дистантно в режиме самоизоляции студентов и преподавателей. Такое обучение должно предусматривать возможность приема-передачи информации для слабовидящих студентов в доступных для них формах. Для этого необходимо соблюдение следующих организационно-педагогических условий:

1. Новые сложившиеся обстоятельства вносят коррективы в одно из необходимых организационно-педагогических условий инклюзивного образования: *сочетание традиционных и дистанционных форм, методов и средств обучения; акцент при этом делается на преимущественное использование дистанционных форм, методов и средств обучения, адаптированных для слабовидящих студентов.* В обычном режиме преподаватели используют инструменты платформы дистанционного обучения в основном для лиц, вынужденных пропускать аудиторные занятия по причине болезни, подготовки и участию в спортивных соревнованиях и др. Когда осуществля-



ется полный переход на электронное обучение с использованием дистанционных образовательных технологий, не все преподаватели имеют в своем арсенале адаптированные файлы с материалами для работы со слабовидящими студентами. Обычно восприятие учебного материала на аудиторных занятиях такими студентами происходит через голос преподавателя. Таким образом, преподаватели в максимально сжатые сроки должны адаптировать все учебные материалы в формат, доступный и понятный для слабовидящих студентов.

2. Для осуществления образовательной деятельности в условиях самоизоляции слабовидящему студенту понадобится ряд специфических программных и технических средств, обеспечивающих экранный доступ, увеличение экрана, распознавание и чтение плоскочечатных текстов, перевод текста в речь, оптическое распознавание символов и др. В новых образовательных условиях такие студенты вынуждены все чаще использовать электронные увеличивающие устройства. В домашних условиях удобнее загрузить на компьютер, планшет специальную программу увеличения экрана, программу перевода обычного текста и обратного перевода в текст Брайля. Один из вариантов представляемых материалов в дистанционной форме – аудиозапись лекции и методических указаний к занятиям. Выполненные домашние задания студент может направлять на электронную почту преподавателя, прикреплять в системе дистанционного обучения в виде аудио-файла с устным ответом. Следующее необходимое организационно-педагогическое условие – использование специальных и вспомогательных программных и технических средств.

3. Одно только наличие в арсенале студентов с ОВЗ адаптированных технических средств не гарантирует их готовность к образовательной деятельности в новых сложных условиях. Таким студентам необходима усиленная психолого-педагогическая поддержка педагога-психолога, куратора, тьютора, сотрудников отдела по работе с лицами с ОВЗ. Данное условие обусловлено тем, что студенты с ОВЗ в привычной обстановке вуза не всегда находятся в комфортной психологической обстановке; иногда процесс социально-психологической адаптации может растягиваться на месяцы, а то и годы. Попав в новые условия, с одной стороны, часть таких студентов в домашней обстановке чувствуют себя комфортнее, а с другой стороны – усложняется процесс коммуникации с преподавателем, со сверстниками; меняется привычный режим дня, что тоже может негативно отразиться на общем психоэмоциональном состоянии студента. Студенту необходимо создать такие условия, чтобы он понимал, что по-прежнему

находится под вниманием педагога-психолога, куратора, тьютора и в любой момент сможет получить всю необходимую консультационную помощь. Психолого-педагогическая деятельность по развитию личностного потенциала студента не останавливается, необходимо продолжать и работу по выявлению тревожности и дезадаптации. На основании полученных результатов безотлагательно проводятся психокоррекционные мероприятия.

4. Как оказалось, не только студенты, но и преподавательский состав не в полной мере готов вести учебный процесс дистанционно. Особенно сложно той категории преподавателей, чей возраст приближается к пенсионному и старше: не все из них владеют цифровыми технологиями. Помощь со стороны так называемых «цифровых волонтеров» (из числа «продвинутых» студентов и преподавателей этого же вуза) будет очень полезна для них. Таким образом, оказание консультационной помощи «цифровыми волонтерами» преподавателям пенсионного возраста – следующее организационно-педагогическое условие образовательной деятельности слабовидящего студента в условиях самоизоляции.

5. Новые обстоятельства вносят коррективы и в механизмы взаимодействия субъектов образовательного процесса. Так, в цепочке преподаватель – куратор – студент важную роль играет куратор, так как именно к нему обращается студент, когда сталкивается с трудностями в учебном процессе: психоэмоциональное состояние неопределенности, технические неполадки при онлайн-занятиях и др. Много зависит от того, насколько корректно и оперативно куратор отреагирует на просьбы студента, а самое главное будет неким связующим звеном с теми, кто профессионально решит вопросы студента: педагог-психолог, сотрудники деканата, сотрудники отдела по работе с лицами с ОВЗ и др. Куратор, как правило, работает сообща с родителями, ведь слабовидящие студенты находятся в большой зависимости от их помощи. В режиме самоизоляции родители практически всегда рядом со своими детьми, но обычно лица с ОВЗ стремятся к самостоятельности, поэтому помощь родителей может быть несколько условной. Важно проводить работу по сохранению мотивации к обучению: ориентация на овладение знаниями, необходимыми для профессионального становления; понимание социальной значимости своей будущей профессии; потребность в самореализации и самосовершенствовании в выбранной области; потребность быть независимым, социально адаптированным в обществе наряду с другими, не имеющими ОВЗ. Большую роль в сохранении стимула к образовательной



деятельности в режиме самоизоляции приобретают самообразовательные умения и навыки работы с информационными ресурсами, которые формируются у студента в процессе изучения дисциплин по информационным технологиям. Поэтому при изучении этих дисциплин преподаватели уделяют особое внимание студентам, имеющим ОВЗ, в особенности слабовидящим. Тьютор, который обычно выбирается из числа студентов II–III курсов и, как правило, входит в студенческий совет факультета, активист вуза, стимулирует курируемого студента к социально-коммуникативной деятельности. Стимулирование и мотивация студентов к учебно-познавательной и социально-коммуникативной деятельности в условиях самоизоляции – необходимое организационно-педагогическое условие образовательной деятельности студента с нарушениями зрения.

6. Разрозненные взаимодействия субъектов образовательного процесса не смогут обеспечить получение качественного образования, особенно в новых условиях. Необходимо четкое координирование действий и информирование субъектов образовательного процесса со стороны руководства вуза, с помощью сотрудников административного управления, в том числе в дистанционном режиме. Преподаватели обеспечивают наполнение курсов адаптированным контентом, ведут занятия в онлайн-режиме, осуществляют текущий контроль уровня обученности студентов. Куратор, педагог-психолог, тьютор, сотрудники отдела по работе с лицами с ОВЗ информируют студента по необходимым вопросам, мотивируют и стимулируют к образовательной деятельности. Сотрудники отдела информационных технологий оказывают техническую помощь всем субъектам образовательного процесса при возникновении трудностей и сбоях передачи информации, для обеспечения бесперебойной работы платформы дистанционного обучения, электронного документооборота. Таким образом, только слаженное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса – студента, родителей, куратора, преподавателя, тьютора, педагога-психолога, сотрудников отдела по работе с лицами с ОВЗ, сотрудников административного управления, отдела информационных технологий – может обеспечить полноценный образовательный процесс. Это необходимое организационно-педагогическое условие образовательной деятельности студента с нарушениями зрения в условиях самоизоляции.

Подводя итог, отметим, что в условиях пандемии, когда вся общественность сталкивается с рядом ограничений и сложностей, сохранение здоровья – самый главный жизненный приоритет. Самоизоляция становится важным условием

обеспечения здоровья нации. Вместе с тем в этот период процессы, связанные с обеспечением жизнедеятельности людей, в частности образование, требуют новых подходов. Мы должны быть готовы обеспечить качественное образование в любых условиях, в том числе в условиях самоизоляции. Дистанционные формы обучения в этом случае становятся приоритетными и в какой-то степени единственно возможными. Особые требования предъявляются к созданию таких условий, которые обеспечат равные образовательные возможности для всех категорий граждан, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. Студенты с нарушениями зрения требуют повышенного к себе внимания со стороны всех субъектов образовательного процесса. И только слаженное их взаимодействие при условии использования специализированных программных и технических средств позволит обеспечить качественное образование. Коррективы, внесенные в процесс образования во время пандемии COVID-19, существенно изменят общие принципы и подходы к образовательному процессу в будущем. Время покажет, но в любом случае, мы готовы ко многому.

#### Список литературы

1. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» : постановление Правительства РФ от 4 апреля 2020 г. № 448. URL: <http://docs.cntd.ru/document/556183093> (дата обращения: 16.04.2020).
2. Конвенция ООН о правах инвалидов. URL: [http://www.dislife.ru/fl\\_ow/them](http://www.dislife.ru/fl_ow/them) (дата обращения: 16.04.2020).
3. Об утверждении «Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»: приказ Министерства образования и науки РФ от 5 апреля 2017 г. № 301. URL: <http://docs.cntd.ru/document/456057115> (дата обращения: 16.04.2020).
4. Об утверждении «Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов объектов и предоставляемых услуг в сфере образования, а также оказания им при этом необходимой помощи» : приказ Министерства образования и науки РФ от 9 ноября 2015 г. № 1309. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420320115> (дата обращения: 16.04.2020).
5. О внесении изменений в требования к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нем информации : приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 29 мая 2014 г. № 785. URL: <http://docs.cntd.ru/document/556099572/> (дата обращения: 16.04.2020).



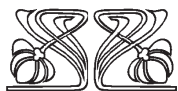
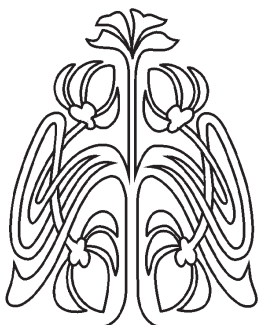


## References

1. *On the Approval of the State Program of the Russian Federation «Development of Education»: Resolution of the Government of the Russian Federation of April 4, 2020 no. 448.* Available at: <http://docs.cntd.ru/document/556183093> (accessed 16 April 2020) (in Russian).
2. *UN Convention on the rights of persons with disabilities.* Available at: <http://www.dislife.ru/flow/them> (accessed 16 April 2020) (in Russian).
3. *On the Approval of the «Procedure for Ensuring Conditions for the Accessibility of Facilities and Services Provided in the Field of Education for Persons with Disabilities, as Well as Providing Them with the Necessary Assistance»: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of April 5, 2017 no. 301.* Available at: <http://docs.cntd.ru/document/456057115> (accessed 16 April 2020) (in Russian).
4. *On the Approval of the «Procedure for Ensuring Conditions for the Accessibility of Facilities and Services Provided in the Field of Education for Persons with Disabilities, as Well as Providing Them with the Necessary Assistance: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of November 9, 2015 no. 1309.* Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420320115> (accessed 16 April 2020) (in Russian).
5. *On Amendments to the Requirements for the Structure of the Official Website of an Educational Organization in the Information and Telecommunication Network “Internet” and the Format of Information Presentation on it: Order of the Federal Service for Supervision in Education and Science of May 29, 2014 no. 785).* Available at: <http://docs.cntd.ru/document/556099572/> (accessed 16 April 2020) (in Russian).

Поступила в редакцию 26.09.2020, после рецензирования 15.10.2020, принята к публикации 15.03.2021

Received 26.09.2020, revised 15.10.2020, accepted 15.03.2021



**ПОДПИСКА**

### **Подписка на 2021 год**

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

Журнал выходит 4 раза в год

Цена свободная

Оформить подписку онлайн можно  
в интернет-каталоге «Пресса по подписке» ([www.akc.ru](http://www.akc.ru))

### **Адрес Издательства**

#### **Саратовского университета (редакции):**

410012, Саратов, Астраханская, 83

**Тел.:** +7 (845-2) 51-45-49, 52-26-89

**Факс:** +7 (845-2) 27-85-29

**E-mail:** [izdat@sgu.ru](mailto:izdat@sgu.ru)

### **Адрес редколлегии серии:**

410012, Саратов, Астраханская, 83,

СГУ имени Н. Г. Чернышевского,  
философский факультет

**Тел./факс:** +7 (845-2) 22-51-12

**E-mail:** [aporia@inbox.ru](mailto:aporia@inbox.ru)

**Website:** <https://phpp.sgu.ru>