

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

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия



Серия: Философия. Психология. Педагогика

2021

Том 21

Выпуск 3



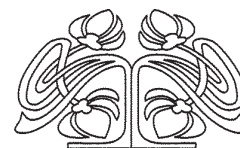
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

# ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Новая серия

Серия Философия. Психология. Педагогика, выпуск 3

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



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

## СОДЕРЖАНИЕ

### Научный отдел

#### Философия

- Богатов М. А.** Основной (Grundfrage) и ведущий (Leitfrage) вопросы о бытии: претензия на античное понимание 242
- Девайкин И. А.** Векторный субъект в фактуальной онтологии К. Мейясу 247
- Дуплинская Ю. М., Фриауф В. А.** Христианский мистический опыт в панораме трансформаций неклассических онтологий бытия-во-времени 252
- Комиссар А. Б.** Проблемы формирования экологического сознания: образовательный аспект 258
- Макарова А. Ф.** Критика капитализма и социализма в философии Николая Бердяева 263
- Мельников В. О.** Движение альтерглобализма и его преемники: борьба за общечеловеческую идентичность? 268
- Мозжилин С. И.** Перспективы эволюции формы общественной организации России в аспекте глобализации 273
- Наумов Н. Г.** Философские основания антропологической концепции Эдуарду Вивейруша де Кастру 278
- Рожков В. П.** Свобода и неравенство: к проблеме истории и философии либерализма 283
- Ручин В. А., Ручин А. В.** Риски религиозной социализации в условиях постсекулярного общества 288
- Сомова О. А.** К определению предмета социальной феноменологии 293
- Филимонова О. Ф.** Перемены перемен: социальность и дефицит защиты 298

#### Психология

- Духновский С. В.** Выраженность процессов саморегуляции у педагогов с разным видом профессионального самоотношения 304
- Жижина М. В.** Миссия массмедиа в психологическом просвещении населения и медиатизации научно-образовательной деятельности вуза (на примере Регионального Центра практической психологии Саратовского государственного университета) 309
- Наумова Т. В.** Теоретическое исследование дефиниций понятий «психомоторика» и «психомоторные способности» 314
- Рягузова Е. В.** Homo Digitalis: запрос на новую конфигурацию индивидуальности 320
- Фролова С. В., Высоцкая Х. А.** Способы совладания с ситуацией самоизоляции во время пандемии COVID-19: позитивный подход к анализу проблемы 326

#### Педагогика

- Баранова И. С.** Балльно-рейтинговая система оценки знаний в географическом образовании 334
- Владимирова Л. М.** Основные затруднения в развитии оценочной компетентности педагогов 339
- Савельева О. Е.** Современная американская школа в эпоху кризиса идеологии «расовой слепоты» (colorblindness racial ideology) 344
- Трищенко Д. А.** О мотивации использования метода проектного обучения 349
- Чурекова Т. М., Омельченко Е. А.** Характеристики рефлексивного компонента культуры самовыражения студентов 354

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)

Подписной индекс издания 36014.  
Подписку на печатные издания можно оформить в Интернет-каталогах «Пресса России» ([www.pressa-ri.ru](http://www.pressa-ri.ru)), «Пресса по подписке» ([www.akc.ru](http://www.akc.ru)) и ГК «Урал-Пресс» ([ural-press.ru](http://ural-press.ru)).  
Журнал выходит 4 раза в год.  
Цена свободная.  
Электронная версия находится в открытом доступе ([phpp.sgu.ru](http://phpp.sgu.ru))

#### 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](mailto:izdat@sgu.ru)

Подписано в печать 24.09.2021

Подписано в свет 30.09.2021

Формат 60×84 1/8.

Усл. печ. л. 13,95 (15,0).

Тираж 500 экз. Заказ 114-Т.

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 редколлегию 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**

- Bogatov M. A.** Main (Grundfrage) and leading (Leitfrage) questions about being: Claim for ancient understanding 242
- Devaykin I. A.** The vector subject in the factual ontology of Q. Meillassoux 247
- Duplinskaya Yu. M., Friauf V. A.** Christian mystical experience in the panorama of transformations of non-classical ontologies of being-in-time 252
- Komissar A. B.** Problems of formation of environmental consciousness: Educational aspect 258
- Makarova A. F.** Criticism of capitalism and socialism in the philosophy of Nikolai Berdyaev 263
- Melnikov V. O.** The alter-globalism movement and its successors: The struggle for common human identity? 268
- Mozhilin S. I.** Prospects for the evolution of the form of public organization in Russia in the context of globalization 273
- Naumov N. G.** The philosophical foundations of anthropological concept of Eduardo Viveiros de Castro 278
- Rozhkov V. P.** Freedom and inequality: On the problem of the history and philosophy of liberalism 283
- Ruchin V. A., Ruchin A. V.** Risks of religious socialization in a post-secular society 288
- Somova O. A.** On the formulation of the subject matter of social phenomenology 293
- Filimonova O. F.** Changes of changes: Sociality and the lack of protection 298

**Psychology**

- Dukhnovsky S. V.** Severity of self-regulation processes in teachers with different types of professional self-attitude 304
- Zhizhina M. V.** Mass Media Missions in people's psychological education and mediatization of University's Scientific and Educational Activities (on the example of Saratov State University's Regional Center of practical psychology) 309
- Naumova T. V.** Theoretical study of the definitions of the concepts "psychomotor skills" and "psychomotor abilities" 314
- Ryaguzova E. V.** Homo Digitalis: Request for a new personality configuration 320
- Frolova S. V., Vysotskaya Kh. A.** Ways of coping with lockdown during COVID-19 pandemic: Positive approach to the analysis 326

**Pedagogy**

- Baranova I. S.** Point-rating system of knowledge assessment in geographical education 334
- Vladimirova L. M.** Main difficulties in the development of the assessment competence of teachers 339
- Saveleva O. E.** Modern American school during the crisis of the colorblind racial ideology 344
- Trishchenko D. A.** On the motivation for using the project-based learning method 349
- Churekova T. M., Omelchenko E. A.** Characteristics of the reflexive component of students' self-expression culture 354



**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)

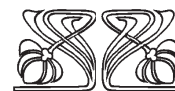
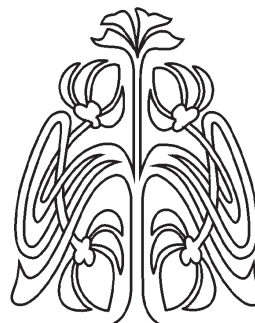
**Deputy Editor-in-Chief** – Evgeniya V. Listvina (Saratov, Russia)

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

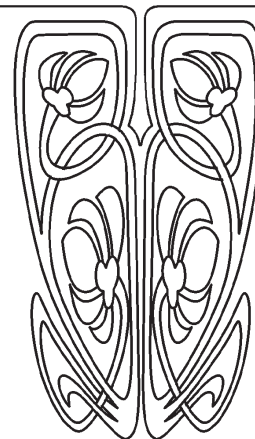
**Members of the Editorial Board:**

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)

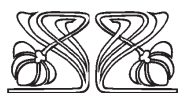
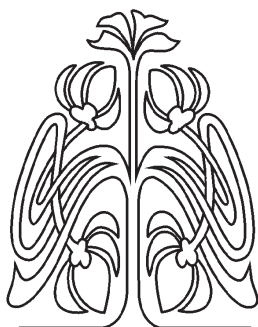


**РЕДАКЦИОННАЯ  
КОЛЛЕГИЯ**

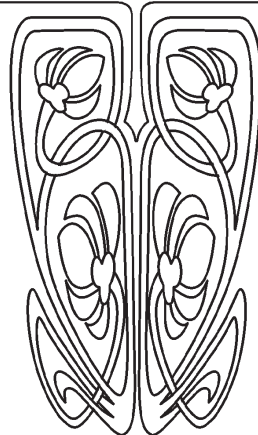




## ФИЛОСОФИЯ



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 242–246

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 242–246  
<https://phpp.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-242-246>

Научная статья  
УДК 111.1

### Основной (Grundfrage) и ведущий (Leitfrage) вопросы о бытии: претензия на античное понимание

М. А. Богатов

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

Богатов Михаил Александрович, доктор философских наук, профессор кафедры теоретической и социальной философии, <https://orcid.org/0000-0003-2831-918X>

**Аннотация.** В статье анализируется вопрос о бытии в фундаментальной онтологии Хайдеггера, а именно его претензии на понимание античного представления о бытии. В работе «К философии (О событии)» Хайдеггер проводит различие между пониманием бытия как бытия сущего и собственным пониманием бытия как такового, вне связи с сущим. Первое он именуется «ведущим вопросом» и приписывает его авторство Аристотелю, второе – «основным вопросом». Рассматриваются соотношение этих вопросов, возможность их формального совпадения и расхождение между ними. В первой части статьи содержится контекст хайдеггеровской мысли. Речь идет об «онтологическом различии», которое Хайдеггер ввел еще в рамках работы «Бытие и время», а также о трансформации, которую претерпевает это различие в позднем творчестве, после «поворота» (Kehre). Во второй части статьи обращается внимание на сближение и расхождение «ведущего вопроса» с «основным» посредством уточнения онтологии Аристотеля. Особое внимание уделяется различным способам понимания сущего, в частности приводящему, случайному сущему. В завершение предпринимается попытка реконструировать направление мысли Хайдеггера, исходя из достигнутых ранее результатов исследования.

**Ключевые слова:** бытие, основной вопрос о бытии (Grundfrage), ведущий вопрос о бытии (Leitfrage), фундаментальная онтология, Хайдеггер, Аристотель, бытие как таковое, бытие сущего

**Для цитирования:** Богатов М. А. Основной (Grundfrage) и ведущий (Leitfrage) вопросы о бытии: претензия на античное понимание // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 242–246. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-242-246>

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

Article

**Main (Grundfrage) and leading (Leitfrage) questions about being: Claim for ancient understanding**

M. A. Bogatov

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

Mikhail A. Bogatov, [m\\_bogatov@mail.ru](mailto:m_bogatov@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2831-918X>

**Abstract.** The article is devoted to the question of being in Heidegger's fundamental ontology, namely, his claim to understand the ancient idea of being. In his work "Contributions to



Philosophy (From Enowning)", Heidegger distinguishes between the understanding of being as the being of everything that exists and his own understanding of being as such, out of connection with things. He calls the first point the "leading question" and attributes its authorship to Aristotle, the second one – "the main question". The article discusses the relationship of these issues, the possibility of their formal coincidence and discrepancy between them. The first part of the article introduces the context of Heidegger's thought. It deals with the "ontological difference" that Heidegger introduces in the framework of "Being and Time", as well as with what transformation this difference undergoes in his later works, after the "turn" ("Kehre"). In the second part of the article, attention is drawn to the convergence and divergence of the "leading question" from the "main one" by clarifying the ontology of Aristotle. Particular attention is paid to various ways of understanding existence, in particular – an incidental and accidental existence. At the end of the article, the attempt will be made to reconstruct the direction of Heidegger's thought, based on the results of consideration achieved earlier.

**Keywords:** being, main question about being (Grundfrage), leading question about being (Leitfrage), fundamental ontology, Heidegger, Aristotle, being as such, being of being

**For citation:** Bogatov M. A. Main (Grundfrage) and leading (Leitfrage) questions about being: Claim for ancient understanding. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 242–246 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-242-246>

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

Хайдеггер запретил публиковать в своих работах какие-либо замечания, кроме технических (например, замечания переводчика), а также кратких сведений о конкретно публикуемой работе (лекционный курс такого-то года, информация о первой публикации и т.д.). И если в отношении его «эзотерических», изначально предназначенных для публикации работ (вроде книги «Бытие и время») отсутствие сопроводительной информации не является препятствием для их понимания, то в случае с «эзотерическими» рукописями, которые он писал изначально «для себя», дело обстоит иначе. Примером последних могут служить «Черные тетради», а также недавно вышедшая на русском языке работа «К философии (О событии)» [1], написанная в 1936–1938 гг., но опубликованная на языке оригинала впервые лишь в 1989 г. Текст, написанный новым для самого Хайдеггера экспериментальным языком, труден для восприятия даже специалистами по философии Хайдеггера, не говоря уже об остальных философах. Мы попробуем начать работу по освоению этого текста, взяв в качестве сюжета лишь незначительный фрагмент, относящийся к вопросу о бытии.

Хайдеггер создал о себе устойчивый миф, согласно которому он целиком и полностью настроен на античное мышление, поскольку именно там, в Античности, находится исток, первое начало философии. В своем знаменитом интервью 1969 г. Хайдеггер прямо отвечает на вопрос интервьюеров Фр. Товарницки и Ж.-М. Пальме: «Правда ли, что начиная с 1907 года Вы не менее чем по часу в день читаете греческих мыслителей и поэтов: Гомера, Пиндара, Эмпедокла, Софокла, Фукидида? – Да, за исключением военных лет» [2, с. 147]. Однако так ли уж Хайдеггер мыслил по-гречески, как он хотел бы это представить? Так поставленный вопрос, разумеется, не может быть рассмотрен в рамках статьи. Кроме того, существует целая подборка литературы из рубрики

«Хайдеггер и греки», в которой специалисты по Античности подвергают жесткой критике выводы Хайдеггера в отношении античных авторов. Ограничиваясь рамками статьи, обратимся лишь к одному сюжету, касающемуся различий в понимании бытия между Аристотелем и Хайдеггером.

Еще в «Бытии и времени», вводя онтологическое различие между бытием и сущим, Хайдеггер как бы предполагает, что любое бытие – это бытие того или иного сущего. Мыслить бытие сущего и мыслить само это сущее – не одно и то же, однако вопрос о бытии, помимо бытия сущего, в 1927 г. им еще не ставится. Даже Dasein, «человеческое присутствие» (в переводе Библихина), вот-бытие – это особое сущее: «этому сущему свойственно, что с его бытием и через него это бытие ему самому разомкнуто» [3, с. 12]. Но позже, после так называемого «поворота» (Kehre) в творчестве, Хайдеггер фокусирует внимание на самом бытии уже без привязки к сущему. В отличие от бытия сущего «Sein», для бытия без сущего, бытия самого по себе он задействует старое немецкое слово «Seyn», в русском переводе «К философии» – «бытие». Введя такое терминологическое различие, Хайдеггер может позволить употреблять слово «бытие» там, где имеется в виду его традиционное онтологическое понимание, а «бытие» – там, где подразумевается бытие без сущего, бытие как таковое. Поскольку он возводит бытийную проблематику к грекам, то у нас возникает законный вопрос: знали ли греки, помимо бытия сущего, еще и о бытии как таковым?

Ответ на данный вопрос не столь очевиден, как кажется. Конечно, у нас имеется поэма Парменида, которая среди прочего описывает бытие как сферу, но посвящается она скорее теме соотношения бытия и небытия, того, что значит говорить «есть» («быть») и «не есть» («не быть») – проблема актуальная для всех европейских языков до сих пор, поскольку в каждом из предложенных



ний в том или ином виде звучит глагол «быть». У Платона и неоплатоников ведется разговор о Едином, которое сегодня, задним числом, проще всего отождествить с бытием как таковым. Но стояла ли перед греками задача мыслить бытие как таковое вне его связи с сущим?

Дэвид Брэдшоу, исследователь Аристотеля, отвечает на этот вопрос так: «Для Аристотеля форма есть причина существования вещи только потому, что эта причина обуславливает существование вещи в качестве предмета такого типа. Аристотель не задавался вопросом, имеет ли причину бытие вещи *simpliciter* – бытие как таковое; такой подход к вопросу о бытии был чужд ему, равно как и классической древности в целом» [4, с. 153]. По мнению Брэдшоу, такое выделение бытия как такового на фоне традиционного бытия сущего происходит впервые лишь в анонимном комментарии к «Пармениду» Платона, часто приписываемом Порфирию. В любом случае этот текст появился не раньше конца III – начала IV в. н. э. Таким образом, если греки и отличали бытие (*τὸ εἶναι*) от сущего (*τὸ ὄν*), то задачи мыслить бытие вне сущего перед ними в классический период философии не стояло. Но именно такова задача Хайдеггера. Понимает ли философ, что в поисках мышления бытия как такового на территории античной мысли он действует несоразмерно последней?

На данный вопрос следует ответить утвердительно, более того, ради различения двух этих способов спрашивать о бытии – о бытии как таковом и о бытии того или иного сущего, он вводит понятия «основной вопрос» (*Grundfrage*) и «ведущий вопрос» (*Leitfrage*) соответственно. В интересующем нас фрагменте «К философии (О событии)» первый он приписывает себе, а второй – Аристотелю.

«Ведущий вопрос» – вопрос о бытии сущего Хайдеггер характеризует как начало западной философии, которое получило свое завершение в мышлении Ницше. Форму этого вопроса – «что есть сущее?», *τί τὸ ὄν* – Хайдеггер возводит к Аристотелю. Это вопрос о сущести (*Seiendheit*) сущего, и тем самым пределом любого ответа на него выступает то или иное сущее. Хотя Аристотель и отрицал понимание бытия как общего рода, Хайдеггер принципиально игнорирует указание Аристотеля и определяет понимание бытия в «ведущем вопросе» через всеобщее, *κοινόν*.

Отметим, что Хайдеггер значительно упрощает позицию Аристотеля в отношении бытия, поскольку именно Аристотелю принадлежит знаменитое высказывание, размыкающее собственно онтологическую проблематику для всей последующей философии: «О сущем говорит-

ся... в различных значениях» [5, с. 119] (буквально – «разными способами»). Франц Brentano, например, выделяет четыре способа говорить о сущем: 1) сущее в смысле привходящего, то есть случайное; 2) сущее в значении истинного; 3) сущее в возможности и действительности; 4) сущее согласно формам категорий [6]. Подчеркнем, что Хайдеггер с книгой Brentano «О многозначности сущего по Аристотелю» был хорошо знаком; для него она стала чуть ли не проводником в мир философии: «В 1907 году Конрад Грёбер подарил своему ученику диссертацию Франца Brentano “О множественности значений сущего у Аристотеля”. В этой работе Хайдеггер нашел то, что называл “строгой, ледяной логикой”, – интеллектуальную пищу для сильных духом, тех, кто не желает жить, ориентируясь лишь на собственные мнения и чувства» [цит. по: 7, с. 50]. Сущее как таковое, сказываемое в сторону его бытия, согласно Аристотелю, таким образом, может раскрывать само это бытие сущего как случайность, истину, возможное или действительное, категории. Соответственно, когда Хайдеггер сводит «ведущий вопрос» к исключительной характеристике бытия сущего как всего лишь общего (*κοινόν*), он значительно упрощает позицию Аристотеля. Хайдеггер, говоря о всеобщности бытия сущего уточняет ее рядом: «Самое родовое, *ἰδέα – κοινόν – γέννη*» [1, с. 156], т.е. идея – общее – род, что принципиально ничего не меняет в только что сказанном; отметим лишь, что Хайдеггер, скорее, близок к позиции гегелевской «Науки логики», определяющей бытие как неопределенное непосредственное, «в нем также нет ничего такого, что можно было бы мыслить» [8, с. 68].

Таким образом, мы видим, что Хайдеггер в своей формулировке «ведущего вопроса» значительно упрощает позицию Аристотеля: «Для ведущего вопроса *бытие* сущего, определение сущести (т.е. задание «категорий» для *οὐσία*) – это уже *ответ*» [1, с. 109]. В этой связи возникает вопрос: зачем он допускает подобное упрощение? Сразу следует отклонить вариант ответа, согласно которому Хайдеггер не знаком или плохо знаком с установками Аристотеля, поскольку сам он в иных ситуациях демонстрирует замечательное владение установками Стагирита. Наша гипотеза заключается в том, что без упрощения позиции Аристотеля Хайдеггер не смог бы сформулировать своего «основного вопроса», равно как и заявить о его особом отношении с «ведущим вопросом».

«Основной вопрос» Хайдеггер вводит как «прыжок» от вопрошания бытия сущего в направлении истины собственно бытия; а поскольку бытие познается как основание сущего,



то вопрос оказывается «основным» как по отношению к собственно бытию, так и по отношению к бытию сущего [1, с. 108]. Здесь речь идет не о бытии сущего (Sein), а о бытии как таковом (Seyn). Для Хайдеггера такое бытие соотносится не с сущим, а с истиной, при этом следует помнить, что «истина бытия есть бытие истины» [1, с. 132]. Программа Хайдеггера заключается в том, чтобы, следуя за «ведущим вопросом», ведущим к *первому началу* философии, сохранить и привнести в событие первого начала свой «основной вопрос», что послужит рождению *другого начала* философии. Соотношение между «основным» и «ведущим» вопросами раскрывается следующим образом: «Основной вопрос преобразует в себе *вопрос* ведущий» [1, с. 113].

Нуждается ли бытие как таковое в сущем? Если для бытия сущего (Sein) ответ очевиден: сущее указывает в сторону своего бытия (так для Аристотеля), то как обстоит дело в этом отношении с бытием как таковым (Seyn)? В связи с темой бытийной оставленности Хайдеггер говорит: «Что и чем оставлено? Сущее принадлежащим ему и только ему бытием» [1, с. 155], т.е. бытие (Seyn) как таковое принадлежит сущему – и сегодня оставляет его. Сущее без бытия дает развернуться махинации – *Machenschaft*, позднее преобразуемой Хайдеггером в эпоху техники с ее господством постава (*Gestell*). В другом случае он эту же мысль повторяет: единство махинации и переживания в их сегодняшнем господстве скрывают «оставленность сущего всякой истиной бытия и полностью *самим бытием*» [1, с. 176].

Таким образом, для формирования собственного «основного вопроса» Хайдеггеру необходима возможность такого мышления сущего, которое может быть оставлено его собственным бытием, что невозможно и совершенно невысказуемо для Аристотеля. Особенность ситуации состоит в том, что не бытие принадлежит сущему, но сущее – бытию. Выступая активным персонажем фундаментальной онтологии Хайдеггера, бытие (Seyn) получает возможность поступать (случаться) в отношении собственного сущего различным образом – например, оставить его и покинуть. В этой связи перед Хайдеггером открываются возможности таких высказываний, которые абсурдны в рамках античного мышления классической эпохи, например в отношении сферы явленности: «бытие сокращает себя в явленности» [1, с. 150], «сущее как таковое может еще являться» [1, с. 155]. Здесь наблюдается зависимость мысли Хайдеггера от установок новейшей европейской философии: когда для Хайдеггера спасением является то, что сущее хотя бы пока еще может являться, то для Аристотеля очевидно,

что сущее не являться не может – не случайно он вводит понятие случайного, привходящего (*συμβεβηκός*) сущего, которое сущности не имеет, но «является», *есть*.

И в завершение еще об одной характеристике бытия, которая кардинально отличает позиции Хайдеггера и Аристотеля. У Хайдеггера бытие, принадлежащее сущему и только ему, покидает собственное сущее. Что чему принадлежит? Бытию теперь принадлежат истина, забвение (оно забывает о нас, мы забываем о нем) и господство эпохи техники. Какими отличительными чертами обладает это бытие (Seyn) вне сущего, без сущего? – невысказуемый для Аристотеля вопрос. Хайдеггер отвечает на него так: «Бытие (Seyn) конечно и единственно» [1, с. 158], «единственность, редкость, мгновенность, случайность и порыв (*Zufall und Anfall*), сдержанность и свобода, хранение и необходимость принадлежат бытию» [1, с. 159]. Общим местом для философии Хайдеггера является следующая характеристика бытия у Аристотеля в качестве *φύσις*, природы: бытием по мысли Аристотеля является *φύσις*. В общем виде Аристотель в пятой книге «Метафизики» определяет природу (*φύσις*) так: «Природа, или естество, в первичном и собственном смысле есть сущность, а именно сущность того, что имеет начало движения в самом себе как таковом» [5, с. 150]. Давая характеристику привходящему (*συμβεβηκός*), Аристотель говорит: «О чем бы то ни было мы говорим, что оно существует или всегда или по необходимости, или большей частью, или не большей частью, не всегда и не необходимым образом, а как случится» [цит. по: 4, с. 286–287]. В этой характеристике к природе, т.е. к бытию, согласно хайдеггеровой интерпретации Аристотеля Стагирит относит «всегда, необходимо, большей частью». Таково бытие у Аристотеля, опять же, если только мы принимаем предпосылку Хайдеггера, что для Аристотеля бытие – это *φύσις*. Мы видим, что такая характеристика находится в разительном контрасте с единственностью, редкостью и мгновенностью бытия (Seyn) у Хайдеггера. Для самого Аристотеля эти характеристики бытия (Seyn) у Хайдеггера выступили бы определением случайного и привходящего, *συμβεβηκός*.

Итог нашего обращения к данному сюжету о двух вопросах позволяет понять, как именно, в каком направлении после «поворота» (*Kehre*) в своем творчестве от Sein и Da-sein к Seyn Хайдеггер переосмысливает введенное им прежде онтологическое различие между бытием и сущим. Данное переосмысление одновременно направляется на античную онтологию, но при этом намеренно искажает последнюю. Зачем





именно Хайдеггер проводит такую линию отмежевания бытия от сущего, какие собственно онтологические преимущества дает ему подобная стратегия? – вопросы, требующие дальнейшего изучения. Таким образом, исходя из рассмотренного сюжета, можно вывести две продуктивные линии последующих изысканий. Во-первых, внимательное исследование темы «Аристотель и Хайдеггер», опирающееся именно на поздние тексты Хайдеггера, где Аристотель упоминается все реже и реже. И, во-вторых, описание тех перспектив, которые открывает «основной вопрос» Хайдеггера вне связи этого вопроса с «ведущим», поскольку для самого Хайдеггера это соотношение носит служебный, временный характер. Тем не менее мы уверены в том, что весь корпус «К философии (О событии)» может быть прочитан через призму соотношения этих двух вопросов о бытии – «основного» и «ведущего». Такая стратегия прочтения определит композицию этих записей, кажущихся на первый взгляд случайными и разрозненными.

#### Список литературы

1. Хайдеггер М. К философии (О событии). М. : Издательство Института Гайдара, 2020. 640 с.
2. Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М. : Высшая школа, 1991. 192 с.
3. Хайдеггер М. Бытие и время. М. : Ad Marginem, 1997. 452 с.
4. Брэдишоу Д. Аристотель на Востоке и на Западе : Метафизика и разделение христианского мира. М. : Языки славянских культур, 2012. 384 с.
5. Аристотель. Сочинения : в 4 т. М. : Наука, 1975. Т. 1. 550 с.
6. Брентано Фр. О многозначности сущего по Аристотелю. СПб. : Издательство Института «Высшая религиозно-философская школа», 2012. 247 с.
7. Сафрански Р. Хайдеггер : германский мастер и его время. М. : Молодая гвардия, 2005. 614 с.
8. Гегель Г. В. Ф. Наука логики. М. : Мысль, 1999. 1072 с.

#### References

1. Heidegger M. *Contributions to Philosophy (From Enowning)*. Bloomington, Indiana University Press, 1999. 456 p. (Russ. ed.: Khaydegger M. *K filosofii (O sobytii)*. Moscow, Izdatel'stvo Instituta Gajdara, 2020. 640 p.).
2. 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.).
3. Heidegger M. *Sein und Zeit*. Halle, Max Niemeyer, 1927. 438 S. (Russ. ed.: Khaydegger M. *Bytie i vremya*. Moscow, Ad Marginem Publ., 1997. 452 p.).
4. Bradshaw D. *Aristotle East and West: Metaphysics and the Division of Christendom*. Cambridge, Cambridge University Press, 2004. 298 p. (Russ. ed.: Bredshou D. *Aristotel' na Vostoke i na Zapade: Metafizika i razdelenie hristianskogo mira*. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur Publ., 2012. 384 p.).
5. Aristotle. *The Metaphysics*. London, Penguin Classics, 1999. 528 p. (Russ. ed.: Aristotel'. *Sochineniya*: v 4 t. Moscow, Nauka Publ., 1975. Vol. 1. 550 p.).
6. Brentano F. *On the Several Senses of Being in Aristotle*. Berkeley, University of California Press, 1975. 197 p. (Russ. ed.: Brentano Fr. *O mnogoznachnosti sushchego po Aristotelyu*. St. Petersburg, Izdatel'stvo Instituta "Vysshaya religiozno-filosofskaya shkola", 2012. 247 p.).
7. Safranski R. *Ein Meister aus Deutschland. A master from Germany. Heidegger und seine Zeit. Heidegger and his time*. München ua, Hanser; Munich, Hanser, 1994. 537 S. (Russ. ed.: Safranski R. *Khaydegger: germanskij master i ego vremya*. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 2005. 614 p.).
8. Hegel G. W. F. *Science of Logic*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010. 863 p. (Russ. ed.: Gegel' G. V. F. *Nauka logiki*. Moscow, Mysl' Publ., 1999. 1072 p.).

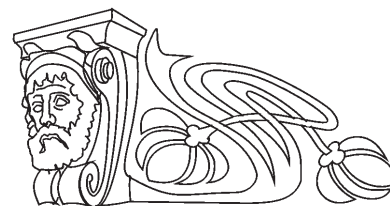
Поступила в редакцию 01.05.2021, после рецензирования 09.05.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 01.05.2021, revised 09.05.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 247–251  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 247–251  
<https://phpp.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-247-251>

Научная статья  
УДК 111.1+130

## Векторный субъект в фактуальной онтологии К. Мейясу



И. А. Девайкин

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия, 119991, г. Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1  
Девайкин Игорь Александрович, аспирант кафедры онтологии и теории познания философского факультета, [Igor.devyaykin@mail.ru](mailto:Igor.devyaykin@mail.ru),  
<https://orcid.org/0000-0001-8938-9566>

**Аннотация.** В статье рассматриваются вводимые Мейясу понятия корреляционизма, контингентности и фактуальной онтологии. Вопрос о контингентности форм корреляции раскрывается в контексте функционирования послекантовской философии. Устанавливается контингентность корреляционистских теорий субъекта. Обосновывается тезис о двойственном положении субъекта в фактуальной онтологии: Мейясу достигает антисубъективистской контингентности через преодоление корреляционизма, затем из контингентности философ восстанавливает позицию сильного субъекта. Выявляются онтологический статус, свойства и фактуальная этика векторного субъекта, способ с помощью которого Мейясу мыслит субъекта в условиях радикальной безосновности. Таковым оказывается одновременное удержание, с одной стороны, порядка актуального данного, с другой, контингентности этого данного и самого субъекта. Устанавливается фактуальный характер восстанавливаемой Мейясу субъект-объектной дихотомии. Констатируется, что не-гегелевская диалектика является основным способом навигирования субъекта в контингентной вселенной. Определяется ключевое свойство субъекта – его «векторность». Выделяются основные характеристики актуального и виртуального Мира. Выясняется, каким образом субъект активизируется в направлении грядущего Мира. Отмечается, что мышление векторного субъекта по преимуществу ориентировано на темпоральность, а не на пространство. Выявляются онтологические основания «духовных упражнений», предписываемых векторному субъекту.

**Ключевые слова:** К. Мейясу, векторный субъект, контингентность, корреляционизм, фактуальная онтология, субъект-объектная дихотомия

**Для цитирования:** Девайкин И. А. Векторный субъект в фактуальной онтологии К. Мейясу // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 247–251. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-247-251>

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

Article

### The vector subject in the factual ontology of Q. Meillassoux

I. A. Devaykin

Lomonosov Moscow State University, GSP-1, 1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russia  
Igor A. Devaykin, [Igor.devyaykin@mail.ru](mailto:Igor.devyaykin@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8938-9566>

**Abstract.** The concepts of contingency, factuality, and correlationism introduced by Meillassoux are clarified in the article. The question of the contingency of the forms of correlation is revealed in the context of the functioning of post-Kantian philosophy. The contingency of the correlationist theories of a subject is established. The article substantiates the thesis about the dual position of the subject in the factual ontology: Meillassoux reaches the antisubjectivist contingency through a radical overcoming of the various paradigms of the subject, then, the philosopher recovers the position of a strong subject from the non-human contingency. Basically, the article deals with the ontological status, characteristics and factual ethics of the vector subject. It reveals the way in which Meillassoux thinks of the subject in the context of the radical unreasonableness: this is the simultaneous holding, on the one hand, the order of the actual given and, on the other, the contingency of the given and the subject. The factual character of the subject-object dichotomy restored by Meillassoux is clarified. It's established that non-Hegelian dialectics is the main manner of navigating the subject in the contingent universe. The key property of the subject, its "vector-ness", is determined. The main characteristics of the actual and virtual World are highlighted. Furthermore, it's investigated how the subject is activated in the direction of the virtual World. It's noted that the thinking of the vector subject is more focused on temporality than on space. The ontological foundations of the "spiritual exercises" prescribed to the vector subject are analyzed.

**Keywords:** Q. Meillassoux, vector subject, contingency, correlationism, factual ontology, subject-object dichotomy

**For citation:** Devaykin I. A. The vector subject in the factual ontology of Q. Meillassoux. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 247–251 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-247-251>

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



## Введение

Движение спекулятивного реализма (К. Мейясу, Г. Харман, Р. Брассье, Й. Г. Грант), как правило, ассоциируется с онтологическим поворотом, внутри которого тема нечеловеческих агентностей является одной из ведущих. В свою очередь, человеческая субъективность этим направлением рассматривается в качестве ядра «корреляционизма». В самом деле, достижение (конструирование) онтологий в дискурсе спекулятивного реализма предполагает преодоление человеческого субъекта. Однако выводы, которые делают представители спекулятивного реализма из своих онтологических концепций, значительно различаются. Так, несмотря на характерный акцент на чем-то «нечеловеческом», четкий антисубъективистский посыл содержат лишь проекты Хармана и Гранта, в то время как в антикорреляционистских концепциях Мейясу и Брассье восстанавливается позиция человеческого субъекта.

В силу того, что наиболее разработанным на текущий момент является проект реставрации субъекта Мейясу, и учитывая ограниченность формата статьи, предметом нашего анализа будет только фактуальная онтология. Кроме того, исследование этой концепции способствует более корректному и комплексному представлению философской позиции Мейясу, поскольку она зачастую воспринимается как радикально анти-субъективистская.

## Опровержение корреляционизма и контингентность

Пафос, пожалуй, наиболее известной книги всего движения спекулятивного реализма «После конечности» состоит в том, чтобы попытаться «помыслить мир без мышления, мир без данности мира» [1, с. 35]. Мейясу полагает, что запрет на познание в-себе положил Кант, породив тем самым логику корреляционизма. Начиная с трансцендентального поворота, вплоть до постструктурализма философия сводила в-себе (мир-без-нас) к для-себя. Внутри корреляционистского дискурса реальность всякий раз коллапсировала в *данность* реальности. «Что асубъективно не может существовать» по Мейясу, это центральный тезис всей философии после коперниканской революции [2]. Для обеспечения функционирования структуры данности посткантовская философия создавала формы корреляции, будь то трансцендентальный аппарат, физическая конечность, сознание, культура, социальные практики, язык и пр. В общем философия перестала заниматься в-себе и сосредоточилась на формах корреляции.

Однако во всех случаях «необходимость [форм корреляции. – И. Д.] не может быть деду-

цирована, но, скорее, описана» [3, с. 100]. Нельзя доказать необходимое обращение ни к одной из «буферных зон». Таким образом, само *полагание* формы корреляции между субъектом и реальностью *абсолютно* не может быть обосновано. Принцип отсутствия такого основания Мейясу называет контингентностью, фактуальностью или миром-без-нас. Философ распространяет эту не-необходимость на все сущее: «свойство любой вещи и вообще целого мира – быть без достаточного основания, и поэтому иметь возможность без всякого основания стать действительно другим» [1, с. 74]. Раз ни у чего нет основания, то не может существовать и сущего, которое, фундируя себя, было бы абсолютным основанием какого-либо другого сущего. Контингентность, следовательно, предполагает необходимое отсутствие метафизического сущего. Кроме того, контингентность по Мейясу является *вечным* основанием, поскольку любое опровержение этого принципа будет его воспроизведением: сомнение в существовании основания у абсолютного не-основания служит подтверждением этого принципа.

Мейясу считает, что корреляционистские теории субъекта знали фактуальность, но не продумывали ее онтологически. Например, трансцендентальному субъекту вместо в-себе предлагалось анализировать априорные структуры, которые мыслились как фактуальные. Другой пример: *Dasein* обосновывался через собственную физическую конечность, но нельзя было доказать принцип, из которого бы с необходимостью следовала сама конечность. Помимо этого, в обоих случаях для того, чтобы создавать исследовательские горизонты (априорные формы и конечность), приходилось переступать заявляемые границы, иначе оказались бы не видны сами эти границы. Философ говорит: «Чтобы помыслить себя смертным, я должен признать, что смерть не зависит от моего собственного мышления о ней» [4]. Эти критические положения Мейясу распространяет на все учения, предлагающие субъекту работать не с в-себе, т.е. фактуальностью как знанием, а с формами корреляции. Субъект Мейясу мыслит бессознательную основу, которую упускали предыдущие парадигмы субъекта, но которая обеспечивала работу их корреляционистского механизма. Таким образом, знание о фактуальном мире-без-нас Мейясу оборачивает в пользу субъекта.

## Векторный субъект в фактуальной онтологии

Контингентность, фактуальность – это сущность любого актуального и возможного сущего. Но как мыслить субъекта в условиях абсолютного отсутствия достаточного основания, не



будет ли сам субъект неразличим в таком хаосе? Д. Ю. Кралечкин пишет, что «крушение терпит принцип достаточного основания, а не структура данности, в которой абсолютизируется именно отсутствие этого принципа» [5, с. 65]. Харман предлагает более точную формулировку: «Факт человеческого мышления одновременно актуален и контингентен» [6, с. 108]. Следовательно, субъект существует в качестве тождественного себе сущего, он имеет перед собой ту или иную данность, но все это лишь фактуально, т.е. не имеет основания, а потому может в любой момент без всякой на то причины измениться. Например, ученый, изучающий электромагнитные поля, может превратиться в фею, а его объект – в цветы или сражающихся кентавров. Такой переход не будет ничем обусловлен, он в равной степени может как произойти, так и не произойти.

Рискнем выдвинуть достаточно сильный тезис: на основании контингентности Мейясу восстанавливает субъект-объектную дихотомию. Это значит: сейчас по факту существуют субъект и объект, которые мыслятся как данные определенным образом. Для Мейясу субъект и объект представляют собой принципиально изолированные друг от друга позиции, *отношение* между которыми не играет сущностной роли, как в корреляционизме. Скорее, онтологична не связь *между* субъектом и объектом, а каузальность *внутри* субъективного и объективного ряда по отдельности. Субъект и объект – это автономные серии причин, которые не имеют последней причины, метафизического *causa sui*. Можно картографировать зависимость актуального субъекта (так же как и объекта) от своих прошлых состояний, но не существует предельного основания такой последовательности – это своего рода «связь без связи» [7, с. 54]. Кроме того, хотя каждый элемент внутри ряда зависит от другого элемента, одновременно с этим имеет место полная независимость элементов друг от друга, поскольку каждый атом в серии обладает своим бытием по случаю, контингентно.

Для Мейясу субъект мыслит хаос, но также и свою собственную погруженность в этот хаос. Субъект движется шагом «двойной трансгрессии» [8, с. 332], или «двойного предательства» [9, с. 245]: отрицая свое представление, он должен отрицать и самого себя, т.е. на деле это один шаг, но включающий одновременно негацию двух порядков. Мейясу называет это «не-гегелевской диалектикой» [10, с. 102], предполагающей отсутствие развития, но имплицитно содержащей двойную негацию. Субъект не просто отрицает метафизическую данность ради непрекращающейся погони за неметафизическим «невозможным» на манер разотождествленного постмодернистского

субъекта, но и учитывает это отрицание, затем отрицая и его [11]. Субъект Мейясу преодолевает постмодернистскую негацию, но сохраняет анти-метафизическую трансгрессию данности в само-тождественной неметафизической ситуации «второго уровня». По сути шаг двойной трансгрессии состоит в том, чтобы фундаментализировать достижения постмодернистской критики метафизики, ниспровергая при этом саму экономику такой критики. Субъект Мейясу вообще *не критикует* метафизическую онтологию, а *мыслит* неметафизическое основание. В общем не-гегелевская диалектика, которой этот субъект навигирует по вселенной, и есть фактуальность, или контингентность.

«Мышление, для Мейясу... обозначает способность человека, несвойственную другим формам органической жизни мыслить контингентность» [12, с. 74]. Субъект знает о контингентности своего тела и мышления, но это вызывает в нем не меланхолию, а оптимизм, ведь он мыслит вечное, а значит и сам бесконечен. Концепцию субъекта Мейясу развивает в контексте утопии о грядущем Мире. Будущее состояние философ продумывает не в вероятностной, а в гипотетической логике. Мейясу, по словам Хармана, производит «смещение фокуса внимания с наиболее “вероятных” на самые *важные* возможные изменения ситуации» [13, с. 274]. Стоит отметить, что Мейясу мышление такого субъекта в целом ориентирует больше на темпоральность, чем на пространство. Субъекта здесь интересует не столько сложность и многослойность актуального, сколько возможного виртуального Мира. А знание об этом гипотетическом Мире «способствует стремлению уже сейчас сформировать субъективность векторного активиста» [14]. Субъект – «канат» между настоящим и будущим Мирами. Само стремление, направленность, которые принадлежат одновременно обоим Мирам, как раз и является «векторностью» субъекта.

Действительный Мир Мейясу предлагает понимать как случайную вселенную, где возник контингентный субъект, сущность которого состоит в рациональном мышлении. Этот субъект знает, что в мире нет и не будет «скрытых сущих», которые было бы нельзя познать, или которые бы как-то детерминировали его мышление. Всякая «тайна» означает для такого субъекта восстановление корреляционизма, поскольку налагает ограничение на разум и блокирует доступ к контингентности как знанию. Формы корреляции, которые изобретаются субъектами и накладываются ими на самих себя, принуждают субъектов к пассивности. В противовес этому субъект, принявший фактуальность форм за знание, приходит к мысли о контингентности и активизируется в направлении



нового Мира. Отныне векторные субъекты верят в познаваемость любого сущего и живут под знаком будущего как концентрированной возможности для настоящего.

Новый Мир, с одной стороны, как и действительный, должен возникнуть контингентно, с другой – благодаря «духовным упражнениям» [12], которые практикуют субъекты. Векторный субъект трансформирует самого себя для приближения нового Мира.

Нужно четче прояснить онтологический статус духовных упражнений. Суть в том, что субъект не должен забывать, что горизонт, фундирующий эти упражнения, отнюдь не подобен вечно «ускользающему» и потому не реализуемому будущему, но представляет собой конкретное эмпирическое состояние, которое вполне может наступить. Уместно предложить такую метафору: образ будущего не является чем-то вроде морковки, которая висит перед лицом осла, а последний все время ее догоняет. Корректное представление о будущем Мире возникает тогда, когда происходит осознание того, что морковка держится и направляется самим ослом.

### Заключение

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что положение субъекта в фактуальной онтологии является двойственным. С одной стороны, посредством опровержения корреляционистских представлений о субъекте Мейясу обнаруживается онтологический первопринцип, который, в свою очередь, становится основанием субъекта мыслящего вечно. В ходе исследования мы выявили, что субъект Мейясу актуально бесконечен в силу снимаемых с него корреляционистских ограничений, но бесконечность эта является не-основанием, бездной. Было установлено также, что Мейясу восстанавливает субъект-объектную дихотомию на контингентном основании. Нами было показано, что не-гегелевская диалектика является основным способом навигирования субъекта в актуальном Мире. Была выдвинута идея, согласно которой знание о виртуальном Мире активизирует субъекта в направлении контингентного будущего.

### Список литературы

1. Мейясу К. После конечности : Эссе о необходимости / пер. Л. Медведевой. М. : Кабинетный ученый, 2016. 196 с.
2. Meillassoux Q. There is contingent being independent of us, and this contingent being has no reason to be of a subjective nature / trans. from the French by Marie-Pier Boucher. URL: <https://quod.lib.umich.edu/o/ohp/11515701.0001.001/1:4.4/--new-materialism-interviews-cartographies?rgn=div2;view=fulltext> (дата обращения: 13.01.2021).

edu/o/ohp/11515701.0001.001/1:4.4/--new-materialism-interviews-cartographies?rgn=div2;view=fulltext (дата обращения: 13.01.2021).

3. Малабу К. Можем ли мы отказаться от трансцендентального? / пер. с англ. М. Д. Мирошниченко // Философский журнал. 2018. Т. 11, № 1. С. 99–110. <https://doi.org/10.21146/2072-0726-2018-11-1-99-110>
4. Meillassoux Q. Time without becoming. Mimesis International, 2013. URL: <http://gefeter.ru/archive/7657> (дата обращения: 13.01.2021).
5. Кралечкин Д. Ю. Мейясу и экономия конечности // Логос. 2013. № 2 (92). С. 44–69.
6. Harman G. Quentin Meillassoux : Philosophy in the Making. Edinburgh University Press, 2011. 240 p.
7. Регев Й. Коинсиндентология : краткий трактат о методе. М. : ТрансЛит, 2015. 57 с.
8. Регев Й. Исток сосудов выше, чем исток света (Жиль Делёз и материалистическая диалектика) // Stasis. 2019. № 1. С. 318–342.
9. Негарестани Р. Циклонопедия : соучастие с анонимными материалами / пер. с англ. П. Хановой. М. : Носорог, 2019. 272 с.
10. Мейясу К. Число и сирена. Чтение «Броска костей» Малларме / пер. с фр. С. Лосевой и К. Саркисова. М. : Носорог, 2018. 224 с.
11. Регев Й. Невозможное и совпадение : о революционной ситуации в философии / пер. с иврита М. Макаровского ; пер. с англ. П. Хановой. Пермь : Гиле Пресс, 2016. 146 с.
12. Gratton P. Speculative realism : Problems and Prospects. London, Bloomsbury, 2014. 266 p.
13. Харман Г. Спекулятивный реализм : введение / пер. с англ. А. А. Писарева. М. : РИПОЛ классик, 2020. 290 с.
14. Мейясу К. Имманентность потустороннего Мира / пер. с фр. Н. Архипова. URL: <https://sygma/@nikita-archipov/kvientin-mieiiiasu-immanientnost-potustoronniegho-mira> (дата обращения: 13.01.2021).

### References

1. Meillassoux Q. *Après la finitude. Essai sur la nécessité de la contingence*. Paris, Seuil, 2006. 174 p. (Russ. ed.: Mejyasu K. *Posle konechnosti: Esse o neobhodnosti*. Moscow, Kabinetnyi uchenyi Publ., 2016. 196 p.).
2. Meillassoux Q. *There is contingent being independent of us, and this contingent being has no reason to be of a subjective nature*. Trans. from the French by Marie-Pier Boucher. Available at: <https://quod.lib.umich.edu/o/ohp/11515701.0001.001/1:4.4/--new-materialism-interviews-cartographies?rgn=div2;view=fulltext> (accessed 13 January 2021).
3. Malabou C. Can We Relinquish the Transcendental? *The Journal of Speculative Philosophy*, 2014, vol. 28, no. 3, pp. 242–255 (Russ. ed.: Malabu K. *Mozhem li my otkazat'sya ot transcendental'nogo? Filosofskij zhurnal*, 2018, vol. 11, no. 1, pp. 99–110).



4. Meillassoux Q. *Time without becoming. Mimesis International*, 2013. Available at: <http://gefter.ru/archive/7657> (accessed 13 January 2021).
5. Kralachkin D. Yu. Meillassoux and the economy of the finitude. *Logos* [Logos], 2013, no. 2 (92), pp. 44–69 (in Russian).
6. Harman G. *Quentin Meillassoux: Philosophy in the Making*. Edinburgh, University Press, 2011. 240 p.
7. Regev J. *Koinsidentologiya: kratkij traktat o metode* [Coincidentology: A Short Treatise on the Method]. Moscow, TransLit Publ., 2015. 57 p. (in Russian).
8. Regev J. The Origin of the Blood Vessels is Higher than the Origin of the Light (Gilles Deleuze and the Materialist Dialectic). *Stasis*, 2019, no. 1, pp. 318–342 (in Russian).
9. Negarestani R. *Cyclonopedia: Complicity with Anonymous Materials*. Melbourne, Re.press, 2008. 268 p. (Russ. ed.: Negarestani R. *Ciklonopediya: souchastie s anonimnymi materialami*. Moscow, Nosorog Publ., 2019. 272 p.).
10. Meillassoux Q. *Le Nombre et la Sirène : Un déchiffrage du Coup de dés de Mallarmé*. Paris, Fayard, coll. «Ouvertures», 2011. 256 p. (Russ. ed.: Mejyasu K. *Chislo i sirena. Chtenie «Broska kostej» Mallarme*. Moscow, Nosorog Publ., 2018. 224 p.).
11. Regev J. *Impossible and Coincidence* (Russ. ed.: *Nevozmozhnoe i sovpadenie: o revolyucionnoj situacii v filosofii*. Perm, Gile Press, 2016. 146 p.).
12. Gratton P. *Speculative realism: Problems and Prospects*. London, Bloomsbury, 2014. 266 p.
13. Harman G. *Speculative Realism: An Introduction*. Cambridge, Polity Press Ltd., 2018. 190 p. (Russ. ed.: Harman G. *Spekulyativnyy realizm: vvedeniye*. Moscow, RIPOL klassik Publ., 2020. 290 p.).
14. Meillassoux Q. *L'immanence d'outre-Monde*. *Revista Ethica, Cadernos Academicos*, 2009, vol. 16, no. 2. (Russ. ed.: Mejyasu K. *Immanentnost' potustoronnego mira*. Per. s fran. N. Arkhipova). Available at: <https://sygma/@nikita-archipov/kvientin-mieiiasu-immanentnost-potustoronniegho-mira> (accessed 13 January 2021).

Поступила в редакцию 07.03.2021, после рецензирования 20.03.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 07.03.2021, revised 20.03.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 252–257

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 252–257

<https://phpp.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-252-257>

Научная статья

УДК 111+291.1

## Христианский мистический опыт в панораме трансформаций неклассических онтологий бытия-во-времени



Ю. М. Дуплинская<sup>1</sup> ✉, В. А. Фриауф<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Россия, 410054, г. Саратов, ул. Политехническая, д. 77

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

Дуплинская Юлия Михайловна, доктор философских наук, доцент кафедры философии, [duplinskayay@mail.ru](mailto:duplinskayay@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1990-6828>

Фриауф Василий Александрович, доктор философских наук, профессор кафедры теологии и религиоведения, [friauf50@mail.ru](mailto:friauf50@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6238-9144>

**Аннотация.** В статье исследуются траектории как пересечения, так и дивергенции между философскими и религиозно-мистическими онтологиями бытия-во-времени. Формулируется вывод, согласно которому душа конституируется в качественно ином времени, нежели «Я». Если душа является местом соединения времен, то «Я» обитает в топосе разрыва времени. Выход из времени в вечность предваряется трансформацией темпоральности сборанием времени в модусе настоящего. В мистических традициях такая трансформация может совершаться в противоположных направлениях: как расширения настоящего, так и сжатия мгновения. Констатируется парадоксальная переключка между опытом настоящего в христианской мистике и темой настоящего в неклассической философии. Они сходятся в том, что «Я» может удержаться в модусе настоящего не своими собственными усилиями, а лишь в со-бытии – совместном бытии. В христианском опыте это со-бытие синергии с Богом. В современной постфилософии Бог замещается фигурой Другого. Исследуются импликации такой подмены. Уникальность христианской версии отношения между временем и вечностью усматривается в положении о существовании градации качественно различных времен: как «вневременного времени», так и «тварной вечности».

**Ключевые слова:** время, вечность, неклассические онтологии, мистический опыт, христианское богословие

**Благодарности:** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект «Многообразие теологических, философских и научных подходов к постижению феномена христианского религиозно-мистического опыта: горизонты и пределы междисциплинарного синтеза» № 21-011-44095).

**Для цитирования:** Дуплинская Ю. М., Фриауф В. А. Христианский мистический опыт в панораме трансформаций неклассических онтологий бытия-во-времени // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 252–257. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-252-257>

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

Article

### Christian mystical experience in the panorama of transformations of non-classical ontologies of being-in-time

Yu. M. Duplinskaya<sup>1</sup> ✉, V. A. Friauf<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, 77 Politehnicheskaya St., Saratov 410054, Russia

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

Yuliya M. Duplinskaya, [duplinskayay@mail.ru](mailto:duplinskayay@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1990-6828>

Vasilij A. Friauf, [friauf50@mail.ru](mailto:friauf50@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6238-9144>

**Abstract.** Trajectories of intersection and divergence between philosophical and religiously mystical versions of the ontology of being-in-time are studied in the article. It is concluded that the *soul* is constituted in qualitatively different time than “I”. If the *soul* is the junction of times, then “I” lives in the place of time breaking. The exit from time to eternity is preceded by the transformation of temporality by the junction of time in the modus of the present. In mystical traditions, such a transformation can be carried out in opposite directions: both *the expansion of the present* and *the compression of the moment*. A paradoxical roll-call is stated between the experience of the present in Christian mysticism and the theme of the present in non-classical philosophy. They agree that “I” can stay in the modus of the present not with his own efforts, but only in co-



existence – joint existence. In Christian experience, this is the co-existence of synergy with God. In modern post-philosophy, God is replaced by the figure of the Other. Implications of such a substitution are being investigated. The uniqueness of the Christian version of the relation between time and eternity is seen in the provision on the gradation of *qualitatively different times*: both “timeless time” and “creature eternity”.

**Keywords:** time, eternity, non-classical ontologies, mystical experience, Christian theology

**Acknowledgements:** This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research (project “The diversity of theological, philosophical and scientific approaches to the realization of the phenomenon of Christian religious-mystical experience: horizons and the limits of interdisciplinary synthesis” No. 21-011-44095).

**For citation:** Duplinskaya Yu. M., Friauf V. A. Christian mystical experience in the panorama of transformations of non-classical ontologies of being-in-time. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 252–257 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-252-257>

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

Трудности постижения изучаемого объекта могут быть обусловлены его *сложностью* и *удаленностью* от нас. Таковы объекты фундаментальной науки. Но трудности постижения могут быть обусловленными и предельной *простотой*, и максимальной *близостью* постигаемого. С такого рода трудностями сталкивается философия. Главное философское понятие – бытие, как заметил М. Хайдеггер, есть предельно понятное, но именно по этой причине всего менее понятное и, по-видимому, не поддающееся пониманию. В том же ряду Непостижимое в опыте мистиков. Это Единое неоплатоников, простота которого превышает простоту всякой единицы. Это Абсолют суфийской мистики, который, по словам Ибн Араби, настолько открыт взору, что становится невидимым, а потому завеса, отделяющая тебя от Бога, есть лишь максимальная Его близость. Христианский опыт в этом плане предельно парадоксален. Чем более душа приближается к Богу, тем больше постигает Его непознаваемость, но это есть такое неведение, которое превышает всякого ведения.

Предел подобного постижения неклассическая философия усматривает в способе данности феноменов как переживаемых-во-времени. Если основанием классической онтологии была протяженность, то в неклассической философии совершается радикальная переориентация *от протяженности к длительности*, к бытию-во-времени. Такой подход может стать продуктивным и для изучения мистического опыта. Обзор концепций бытия-во-времени дает картину качественно различных «времен», в которых конституируется бытие. Но в них просматривается панорама единой онтологии, где можно увидеть как траектории дивергенции, так и точки пересечения между философскими и богословскими концепциями.

### Критика концепций линейного времени

Классическая позитивно-научная версия исходит из *линейного течения времени* как перемещения точки «теперь» справа налево (из буду-

щего в прошлое). Внутренняя противоречивость данной концепции сегодня выявляется самой наукой. Как резонно замечает Д. Дойч, представление о «течении времени» включает в себе импликацию регресса в дурную бесконечность. «Идея о потоке времени действительно предполагает существование второго сорта времени ... Если бы “сейчас” действительно двигалось от одного момента к другому, это происходило бы по отношению к этому *внешнему* времени» [1, с. 127–128]. Известный физик-теоретик, скорее всего, не подозревал, что его рассуждение воспроизводит сходную мысль такого столпа христианского богословия, как св. Григорий Богослов: «...В чем время, – во времени или не во времени? Если во времени, – то в каком? Что это за время сверх времени ...?». Из чего следует, что существует некое другое, – «невременное время» [2, с. 227].

Если суммировать инварианты философской критики (Аврелий Августин, А. Бергсон, Э. Гуссерль) версии линейного времени, то они сводятся к следующему. Время здесь не имеет связности. Линейное время рассыпается на отдельные мгновения: прошлое (которого уже нет); будущее (которого еще нет) и настоящее (которое неуловимо как граница между прошлым и будущим). Связность рассыпающимся фрагментам может придавать лишь некое *качественно иное время*. В этом ином времени «...ни будущего, ни прошлого нет, и неправильно говорить о существовании трех времен: прошедшего, настоящего и будущего. Правильнее было бы, пожалуй, говорить так: есть три времени – настоящее прошедшего, настоящее настоящего и настоящее будущего» [3, с. 297]. Местом соединения рассыпающихся фрагментов времени у Аврелия Августина мыслится *душа*. Тайна времени коренится в исключительной способности души к растягиванию мгновений: «Время есть не что иное, как растяжение ... души» [3, с. 303]. Сходные идеи развиваются впоследствии в философии А. Бергсона и Ж. Делёза. Правда, в десакрализованной философии акцент смеща-





ются от «растяжения души» (Аврелий Августин) к психике как месту «спрессованного времени» (А. Бергсон) и «синтеза времени» (Ж. Делёз).

Заметим, что феномен длительности не вытекает ни из вневременного царства идей, ни из материального мира, который имеет тенденцию тотально рассыпаться в каждой точке на не связанные мгновения. Поэтому в традиционных доктринах время-длительность связывается с чудесной способностью души к растяжению и сжатию: душа может то расширяться, становясь «больше мира», то сжиматься так, что ее «домом» становится «игольное ушко». В сакральных учениях именно душа рассматривается как посредник между вневременной областью нетварного бытия и рассыпающимся временем материального мира. Так, в философии неоплатоников душа играет роль посредника между сферой Ума и материальным космосом; в концепции Р. Генона – посредника между областью сверхформальной манифестации и миром телесных форм. В христианской теологии душе также отводится посредническая функция между вечностью Божественного присутствия и изменяющимся во времени тварным миром.

Между тем в современной десакрализованной философии слово «душа» выглядит некоей маргиналией и употребляется скорее в обиходе разговорной лексики, нежели в качестве философского термина. «Десакрализация» лексики, которая сопровождала процесс десакрализации культуры, привела к вытеснению традиционных понятий «дух» и «душа» терминами «сознание», «психика», «личность» («Я»). В современной философии представляется более уместным вести речь не о духе и душе, а о личности, «Я» и сознании. Рубежом перелома от «души» к «сознанию» была философия И. Канта. Поэтому далее мы проанализируем: имеют ли термины «душа», «сознание», «личность», «Я» один и тот же денотат или ими маркируются качественно различные состояния? В нашем исследовании – качественно различные способы бытия-во-времени.

#### **«Я», обитающее в разрыве времен**

Контурь иной онтологии времени очерчиваются философской традицией, маркируемой сегодня приставкой «пост-» (постструктурализм, постметафизика, постсовременность). Это – *время отсрочки*, в котором совершаются пробы из прошлого в будущее и из будущего в прошлое при *отсутствии настоящего* (в этом – аналогия с пробами времени в квантовых флуктуациях, сменивших классическую линейную версию течения времени). Время, создающее «просвет бытия» хайдеггерской онтологии, в постструк-

турализме получает определенность как время *отсрочки* между означающим и означаемым. Здесь также имеет место мотив *качественно различных времен*. Ж. Делёз выделяет два времени: *время Хроноса* и *время Эона*, «каждое из которых полноценно и исключает другое». Во времени Хроноса «только настоящее существует», оно «впитывает в себя прошлое и будущее, сжимает их в себе». Формирование смысла совершается в другом времени – «времени Эона», которое связано с бесконечным дроблением промежутков и «которому не нужно быть бесконечным, а только бесконечно делимым» [4, с. 83–84].

Общей стратегией постсовременности является фрактальное размножение промежутков, нахождение отсрочек внутри отсрочек. Однако речь идет не о каком-то новом явлении, которое появилось только сегодня, в ситуации тотального «пост». Нет, человеческое существование как таковое до сих пор пребывало в топосе между-мирья, которому соответствует время *отсрочки*. Таково человеческое бытие-в-истории. К. Ясперс заметил, что в истории величайшие духовные творения возникают в переходные периоды, на границе разных эпох, из чего делается вывод, что история по своей сути есть «только переход» [5, с. 253]. Логично спросить: переход от чего и к чему? Ясперс ограничивается феноменологической очевидностью все углубляющейся тайны. В понимании смысла истории как *перехода* Н. Бердяев солидарен с К. Ясперсом, но дает определенный ответ: переход между двумя актами Божественной драмы, ибо завязка и развязка истории находятся за пределами самой истории: в сфере отношения между Богом и человеком. Таким образом, топос человеческого бытия-в-истории является по сути своей топосом между-мирья, а время – временем *отсрочки* между Событиями иного порядка.

Все значительные творения духовной культуры воспроизводят по фрактальному принципу все ту же темпоральную схему *отсрочки*, как и человеческое бытие-в-истории. Сюжеты художественных произведений размещаются в зонах отсрочки между желанием и обретением желаемого, между намерением и осуществлением намерения. Если бы за намерением непосредственно следовало действие (к примеру, в трагедии «Гамлет»), это привело бы к «коллапсу» произведения.

Топология отсрочки отслеживается в качестве инварианта не только человеческого бытия-в-истории, но и в логике формирования психики в процессе «естественной истории» человечества. Усложнение организмов в ходе эволюции отражало расслоение во времени.



Слои, в которых кодируется прошлое (память) дифференцировались от слоев, в которых кодируется настоящее. А слои, в которых кодируется настоящее (соматические клетки), отделялись от слоев, в которых кодируется будущее (половые клетки). Усложнение складчатой поверхности тел в биоэволюции было средством закрепления расслоения времени, в котором протекает существование высших организмов. По той же логике совершалось усложнение нервного субстрата в эволюции психики. Восприятие в образах возможно лишь при условии, что имеет место *отсрочка* между временем воздействия события на внешние рецепторы (рецепция) и временем восприятия (перцепция), за которое теперь отвечают слои нервной системы, помещенные внутри организма. Без этой *отсрочки* реальность может восприниматься только в динамике непосредственных ударов и касаний. Дальнейшее усложнение нервного субстрата совершается опять же по логике расщепления и дифференциации слоев на «внешние» и «внутренние», что обеспечивает очередные отсрочки внутри уже имеющихся отсрочек. Если для формирования образов необходима отсрочка между рецепцией и перцепцией, то для появления сознания необходима дополнительная отсрочка между перцепцией и анализом. Для появления «Я» необходима еще серия отсрочек, формирование которых создает возможности «дистанцирования» от себя самого и внутренней самоотнесенности субъекта. Фактически эволюционное усложнение нервной системы направлено на закрепление возможности подобных темпоральных дистанций – отсрочек восприятия и самовосприятия. Тот, кого мы называем «Я», обитает в *топосе отсрочки* (на преодоление этого разрыва, выражаясь современным языком, между «центром управления» и «центром действия» направлено «сведение ума в сердце» в практике «умного делания» православного монашества).

Если поставить вопрос о сакральном смысле столь своеобразной темпоральности нашего бытия-в-мире, ответ очевиден. Время отсрочки связано с такой характеристикой человеческого бытия, как *свобода*. Случайно ли в неклассической философии темпорализация онтологии шла рука об руку с тезисом о свободе как основе человеческого существования? Это можно объяснить и с позиций христианской антропологии. Даруя человеку свободу, Бог помещает его в особое время, где есть возможность совершать выбор. Выбор возможен, если есть *отсрочка* между намерением и действием, между помыслом и осуществлением помысла. Оболочки нашего тела, которые отделяют рецепторы от анализа

торов, центры управления от центров действия, не происходят ли от тех самых «кожаных риз», в которые Бог одел согрешившую душу, чтобы она получила возможность более длительной отсрочки перед совершением выбора между добром и злом? Вместе с даром свободы Бог дал человеку и время отсрочки суда над ним. Эта отсрочка и есть не что иное, как история человечества.

Аллегория платоновской пещеры современная философия интерпретирует на языке времени. Модификация этой аллегории просматривается в своеобразном сюжете «полой Земли», который не раз служил источником вдохновения как для фантастики и приключенческой литературы, так и для оккультных исканий (например, Третьего рейха). Наше восприятие располагается *внутри* темпоральной отсрочки между рецепцией и перцепцией. «Я» располагается *внутри* серии отсрочек между восприятием и ответной реакцией. И лишь вторичное самоосознание трансформирует время отсрочки в наблюдаемое пространство «внешнего» мира. Возможно, символика «полой Земли», как и пещеры Платона, имеет глубокие корни сакрального архетипа и берет истоки в ритуалах инициации. В этих аллегориях явственно просматривается символика инициатических практик «второго рождения» как выхода из лона. Таким образом, личности, которую именуют «Я», еще предстоит «второе рождение».

Из сказанного делаем вывод: *душа конституируется в качественно ином времени, нежели «Я». Если душа является местом соединения времен, то «Я», в отличие от «души», – это место разрыва времени.* «Я» – это тот, кто обитает «внутри»: «пещеры», «полой земли», «кожаных риз» или темпорального разрыва. Тогда, продолжая аналогию с платоновской пещерой, следует поставить вопрос об *эпистрофе* и *метаноии*, что сопряжено с аллегорией выхода из пещеры. Но путь к пространству «внешнего» мира здесь, соответственно, проходит не через пространство, а через иное время-изменение темпорального режима существования.

#### **Настоящее как точка выхода из времени в вечность**

В сакрально-мистических традициях выход из времени в вечность предваряется трансформацией темпоральности собиранием времени в модус настоящего. Этот модус отсутствует в опыте «Я», которое, подобно объектам квантового мира, существует лишь в постоянных флуктуациях из прошлого в будущее и из будущего в прошлое, перескакивая через настоящее. Такая трансформация в духовно-мистических практиках может



совершаться в противоположных направлениях, маркируемых противоположными метафорами: *расширения настоящего и сжатия мгновения*. С одной стороны, метафора *расширения души*, когда душа, становясь «больше мира», вбирая все времена, становится современницей всех времен; с другой стороны, метафора *сжатия души*, когда «домом души становится игольное ушко». В мусульманском мистицизме, соответственно, *баст* (расширение души) и *кабд* (сжатие души). В духовных практиках индуизма и буддизма – состояния *самадхи* и *сатори*, в христианстве – соборный опыт литургии, с одной стороны, и опыт «умной молитвы» священно-безмолвствующих, с другой. Музыка литургии собирает рассыпающиеся моменты времени в единый «сплав» непрерывности длящегося настоящего. Другой полюс – сжатие настоящего, в котором настоящее уже «не время, а грань и тем самым – прорыв в вечность. Настоящее без измерения, без длительности являет собой присутствие вечности» [6, с. 489]. В. Лосский обозначает такое состояние метафорой «внезапной вечности», вход в которую идет через «мгновенную временность» [6, с. 490].

Весьма знаменательно, что отслеживается любопытная параллель между опытом *настоящего* в христианской мистике и темой *настоящего* в неклассических версиях бытия-во-времени. Как христианский мистицизм, так и современная философия, единодушны в следующем: «Я» не может удержаться в модусе настоящего своими собственными усилиями. Настоящее достигается лишь в *со-бытии*, т. е. в совместном бытии. В христианском опыте – это со-бытие синергии с Богом. В современной постфилософии Бог замещается фигурой Другого. Закономерен вопрос: кто этот Другой? Либо уводящая в никуда серия отражений и взаимоотражений в сознании Другого, точнее Других, либо стремление услышать *Зов*, который выведет из ситуации разрыва времен. А может быть, это *вызов* иной религиозности (например, Неведомый Бог М. Хайдеггера), который намечается в ситуации тотального «пост», весьма символично сравниваемой с постмортальным состоянием.

**«Вневременное время»,  
«сопричастное вечности»**

Переход из времени в вечность может осуществляться и как лестница качественно различных ступеней бытия-во-времени. Мысль, что между временем и вечностью существует градация времен, высказывается как в философии, так и в богословии. По Н. Бердяеву «существует как бы два времени». «Есть испорченное время» – «вре-

мя разорванное», дробящееся и рассыпающееся на фрагменты. И «есть глубинное время», «истинное небесное время», «сопричастное самой вечности», где «само время как бы внедрено в вечность», где прошлое, настоящее и будущее соединяются в целостном всеединстве [7, с. 50]. Конец истории, чаянием которого пронизана христианская мысль, в этом контексте может трактоваться «не в смысле выхода из времени, не в смысле отрицания времени, не в смысле перехода в то положение, которое не имеет никакой связи с временем, ... а победы вечности на самой арене времени» [7, с. 53], как «восьмой день творения», свершающийся в синергии Бога и человека.

Идеи о существовании, наряду с обычным временем, другого, «вневременного времени», представляемого как «замороженное время», «время без последовательности событий» [2, с. 200], можно найти и в ортодоксальных богословских трудах. Время-поток в этой версии представляется истечением из другого, «целостного времени» [2, с. 203]. Не только *время*, но и *вечность* здесь трактуются как разные *модусы тварного бытия*. «Вечность тварная» – это «эон, эоническая вечность, имевшая, подобно времени, начало». «Эон – это неподвижное время, время – движущийся эон» [6, с. 491]. В концепциях качественно различных времен – «вневременного» и «преходящего» – обнаруживается отзвук святоотеческих учений, прежде всего св. Василия Великого о едином, «восьмом» дне творения, пребывающем над течением дней, «... ибо, по нашему учению, известен и тот не вечерний, не имеющий преемства и нескончаемый день, который у Псалмопевца наименован осьмым (Пс. 6,1), потому что он находится вне сего седмичного времени» [8, с. 55].

Данная концепция времени, отражая уникальность христианского понимания отношения Бога и человека, помещает христианский духовно-мистический опыт между двумя крайними полюсами мистицизма. Один полюс – мистический опыт *Абсолютно Иного*, который характерен для ветхозаветной традиции. Как и в христианстве, такой опыт является опытом личного богообщения. Но душа здесь открывает свою предельную суть только как *место разрыва* и пытается удержаться на острие этого разрыва через нагнетание драмы разрыва с Богом. Такой духовный опыт, выраженный словами Симоны Вайль «Отец мой небесный, оторви от меня это тело и душу, и пусть они будут Твоими, а моим во веки вечные – только этот разрыв», отсылает к со-бытию, «которое удаленнее, чем любое прошлое и любое будущее» [цит. по: 9, с. 189]. Другой по-



люс – восточный мистицизм, античная мистика неоплатоников и некоторые мистические учения Западного христианства (М. Экхарт). Здесь личность без остатка растворяется во вневременном Абсолюте, который уже более уместно именовать не Богом, а *Божеством*. В отличие от данной традиции христианство ведет речь не о растворении личности в Абсолюте Божества, а о *преображении* через соединение с божественными энергиями, что равным образом может включать не *уничтожение*, а *преобразование* времени. Это может мыслиться не как конец времени, а только как выход из замкнутой области внутримирового времени и начало лестницы восхождения уже в качественно ином времени.

### Список литературы

1. Дойч Д. Структура реальности. М. : R&D Dinamics, 2001. 178 с.
2. Нестерук А. Логос и космос. М. : Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2006. 443 с.
3. Аврелий Августин. Исповедь. М. : Renaissance, 1991. 487 с.
4. Делёз Ж. Логика смысла. М. : Издательский центр «Академия», 1995. 298 с.
5. Ясперс К. Истоки истории и ее цель // Ясперс К. Смысл и назначение истории. М. : Политиздат, 1991. С. 28–286.
6. Лосский В. Н. Догматическое богословие // Лосский В. Н. Боговидение. М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. С. 455–550.
7. Бердяев Н. Смысл и назначение истории. М. : Мысль, 1990. 174 с.
8. Святитель Василий Великий. Беседы на шестоднев // Святитель Василий Великий. Избранные творения. М. : Издательство Сретенского монастыря, 2008. С. 11–644.
9. Левинас Э. Гуманизм другого человека // Левинас Э. Время и Другой. Гуманизм другого человека. СПб. : Высшая религиозно-философская школа, 1998. С. 21–119.

### References

1. Deutsch D. *The Fabric of Reality*. New York, Viking Adult, 1997. 390 p. (Russ.ed.: Deutsch D. *Struktura realnosti*. Moscow, R&D Dinamics Publ., 2001. 178 p.).
2. Nesteruk A. *Logos i kosmos* [Logos and Space]. Moscow, Bibleysko-bogoslovskiy institute sv. apostola Andrey a Publ., 2006. 443 p. (in Russian).
3. St. Augustine. *Confessions*. Mount Vernon, Peter Pauper Press, Reprint of original 1838 edition. 314 p. (Russ. ed.: Avreliy Avgustin. *Ispoved*. Moscow, Renessavs Publ., 1991. 487 p.).
4. Deleuze G. *Logique du sens*. Paris, Paris Minuit, 1966. 392 p. (Russ. ed.: Delez Zh. *Logica smysla*. Moscow, Academiya Publ., 1995. 298 p.).
5. Jaspers K., Munster H. A. *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. Zürich, Artemis, 1948. 360 S. (Russ. ed.: Jaspers K. *Isyokiistorii i eyotcel*. In: Jaspers K. *Smysl i naznachenie istorii*. Moscow, Politizdat Publ., 1991, pp. 28–286).
6. Losskiy V. N. *Dogmaticheskoye bogosloviye* [Dogmatic Theology]. In: Losskiy V. N. *Bogovideniye*. Moscow, ООО “Izdatel'stvo AST”, 2003, pp. 455–550 (in Russian).
7. Berdyaev N. *Smysl i napravleniye istoriyi* [The Meaning and Purpose of History]. Moscow, Mysl' Publ., 1990. 174 p. (in Russian).
8. Svyatitel Vasiliy Velikiy. *Six-day Conversations*. In: Svyatitel Vasiliy Velikiy. *Izbranniye tvoreniya* [Selected Works]. Moscow, Izdatel'stvo Sretenskogo monastyrya, 2008, pp. 11–644 (in Russian).
9. Levinas E. *Le Humanisme del'autre homme*. Paris, Fata Morgana, 1972. 110 p. (Russ. ed.: Levinas E. *Gumanizm drugogo cheloveka*. In: Levinas E. *Vremya i Drugoy. Gumanizm drugogo cheloveka*. St. Petersburg, Vyshaya religiozno-filosofskaya shkola Publ., 1998, pp. 123–258).

Поступила в редакцию 20.05.2021, после рецензирования 23.05.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 20.05.2021, revised 23.05.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 258–262

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 258–262

<https://phpp.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-258-262>

Научная статья

УДК 37.012.1

## Проблемы формирования экологического сознания: образовательный аспект



А. Б. Комиссар

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

Комиссар Алла Борисовна, соискатель кафедры философии образования, [allacom88@mail.ru](mailto:allacom88@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6188-7480>

**Аннотация.** Становление массового экологического сознания у подрастающего поколения – одна из наиболее актуальных проблем экологического образования, которое, в свою очередь, также нуждается в поддержке со стороны государственных и общественных организаций, призванных обеспечить непрерывность, доступность и методическую содержательность его реализации в образовательных учреждениях всех ступеней. В статье дан краткий обзор предпосылок утвердившегося в нашей стране отношения граждан к окружающей среде, обозначены особенности проявления внутрисистемных связей «человек – природа – общество». Предпринята попытка выявить наиболее значимые, по мнению автора, задачи непрерывного экологического образования, стоящие перед ним в контексте проблемы формирования экологического сознания в современном российском социуме. Сформулированы выводы о целесообразности внедрения в образовательный и воспитательный процессы природоориентированной поведенческой модели и функциональной философской парадигмы с целью формирования эгоцентрического и ноосферного типов мышления. Продолжение активизации профильной просветительской деятельности среди всех возрастных групп учащихся (и в перспективе – населения), обеспечения сохранности континуума экологического образования вне зависимости от социально-политической и экономической ситуации рассматривается как единственно возможный вариант для общества, желающего вступить на путь предотвращения локальных и глобальных экологических катастроф.

**Ключевые слова:** экологическое образование, экологическое сознание, философия, человек, природа, общество, задачи, парадигма

**Для цитирования:** Комиссар А. Б. Проблемы формирования экологического сознания: образовательный аспект // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 258–262. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-258-262>

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

Article

### Problems of formation of environmental consciousness: Educational aspect

A. B. Komissar

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

Alla B. Komissar, [allacom88@mail.ru](mailto:allacom88@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-6188-7480>

**Abstract.** The formation of mass environmental awareness among the younger generation is one of the most pressing problems of environmental education that also needs support from state and public organizations, designed to ensure the continuity, accessibility and methodological content of its implementation in educational institutions of all levels. The article provides a brief overview of the historical and political preconditions for the established attitude to the environment in our country, and specifies the features of the manifestation of intrasystemic connections “nature-human-society”. In the course of the study the author tried to identify the most significant objectives of continuing environmental education in the face of the problem formation of Russian environmental consciousness. There were also drawn conclusions about the advisability of introducing a nature-oriented behavioral model and a functional philosophical paradigm into the educational and upbringing processes – both in order to achieve popularization of ecocentric and noospheric types of thinking. The enlightenment activation, development of empathy in all age groups of students (the whole population in the nearest future) and preservation of the environmental education continuum, regardless of the socio-political and economic situation are presented as the only possible options for a society wishing to embark on the path of preventing local and global ecological disasters.

**Keywords:** environmental education, environmental awareness, philosophy, human, nature, society, objectives, paradigm

**For citation:** Komissar A. B. Problems of formation of environmental consciousness: Educational aspect. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 258–262 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-258-262>

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



Экологические знания открывают важные стороны действительности, содействуют изменению нашей культуры, нашего образа жизни [1]. Экологическое образование – одна из достигших практически идиоматического уровня разновидностей современного образования, постоянно обсуждаемая и даже несколько идеализированная. Популяризированная и идеологически связанная с ним концепция устойчивого развития раскрывает определенную стратификацию на пути достижения если не экологического благополучия, то экологического равновесия, где все векторы направлены в сторону снижения угрозы экологической катастрофы, приближающейся с огромной скоростью по причине нерационального природопользования. Академик В. И. Вернадский еще в 1944 г. писал, что биосфера резко изменяется человеком физически и химически, как сознательно, так и, главным образом, бессознательно [2].

Изучив современные ценностно-ориентированный и ноосферный подходы, отметим их некую теоретизацию и практически нереализованное в полной мере проникновение в народные массы. В данной статье рассматриваются наиболее веские причины такого положения вещей и задачи, стоящие на пути окончательного внедрения непрерывного экологического образования в учебный процесс всех половозрастных групп граждан. Отсюда берут начало наши предложения по формированию экологического сознания при помощи комплексного социально-философского подхода к проблеме организации как теоретических, так и практических аспектов экологического образования.

Современный социум во имя противодействия негативным антропогенным факторам призван активизировать дотопле сокрытые внутренние запасные ресурсы, в том числе при помощи реализации образовательно-воспитательного процесса в отношении подрастающего поколения. В частности при рассмотрении проблем высшего образования отмечалось, что в содержании учебных программ необходимо актуализировать императив экологической ответственности как устойчивое качество личности, направленное на формирование ценностных ориентаций и норм поведения в области природопользования и охраны окружающей среды с применением усвоенных системных знаний [3]. В течение без малого уже четверти века воплощение идеи экоцентрификации учащегося вменяется в обязанность педагогическим работникам дошкольного, среднего, высшего и дополнительного образования естественнонаучной направленности. И хотя ранее обнаруживались тематические призывные

сигналы в профессиональной литературе и на выступлениях «зеленых» активистов, все-таки подобного нынешнему эффекту массовости они не имели.

Э. Тоффлер отмечал, что кризис личности человека вызван неисправным функционированием опорных систем жизнеобеспечения общества и развалом ролевой структуры [4]. Несмотря на глубокие корни взаимоотношений человека и природы или, лучше сказать, отношения «человека к природе», отечественными учеными и философами, ввиду политических катаклизмов наша страна исторически оказалась отнюдь не на первом месте в условном рейтинге как экологически безопасных, так и экологически ориентированных в рамках приоритетов личностного и гражданского развития индивидов держав. Выходя из очередного социального кризиса на стадию плато, Россия вполне искренне пытается решить назревшие эколого-педагогические вопросы, которые в период экономического подъема претендуют даже на законодательно закрепленное место в государственной образовательной политике. Безусловно, это внушает оптимизм и сотрудникам природоохранной сферы и прочим неравнодушным к проблеме поддержания жизнеспособности планеты, ресурсы которой, как известно, в большинстве своем недалеко от полного обнуления.

Новое экологическое образование должно иметь такие признаки отличия от предшествовавших ранее установок, как глобализация, устойчивое развитие, сбалансированное потребление, однако еще требуется возведение под ними фундамента в виде новой экологической парадигмы. Пока же имеют место задачи, продиктованные политикой голого энвайронментализма, что отражается как на межсистемных, так и на внутрисистемных связях «человек – природа – общество». Уже не первый год научное сообщество отмечает, что переход от экологического кризиса к стабильному развитию возможен только через экологическое просвещение, экологическое образование всего населения России [5]. Одной из ключевых и, возможно, смыслообразующих характеристик современного образовательного процесса по предмету «Экология» является его непрерывность, что подразумевает присутствие данной дисциплины в жизни обучающегося, начиная с детского сада и кончая как минимум высшим учебным заведением. Все чаще исследователями отмечается и необходимость его преподавания в рамках курсов повышения квалификации уже состоявшихся специалистов, профессия которых может быть связана с техногенным воздействием на окружающую среду.



Однако непосредственная судьба курса «Экология», особенно в школьном разделе, напоминает электрокардиограмму, где прерывистость и непрерывность имеют жизненно важное значение, что, к сожалению, не всегда учитывается при утверждении очередных образовательных стандартов. Поэтому уже неоднократно требовалась (и, стоит полагать, еще неоднократно потребует) логическая и содержательная реанимация методики обучения и воспитания по предмету, интеримарно проходящая более или менее успешно, но с разной степенью итоговой практической эффективности.

Вопросы государственного устройства связаны с проблемами потребления, перераспределения ресурсов, энергии, информации. Человек XX в. испытал на себе всю тяжесть неправильных и односторонних государственных решений по этим вопросам, поэтому ученые-гуманисты отмечают, что принципы управления государством в XXI в. должны рассматриваться в свете концепции ноосферы – только на ее основе можно охватить все многообразие и сложность процессов в природе и обществе, их многоярусный синтез [6]. Однако при анализе списка острых экологических и социальных тем в наши дни напрашивается вывод, согласно которому значимость непрерывности в обучении экологии исторически осознает, к сожалению, отнюдь не абсолютное социальное большинство, а малый процент более чем семимиллиардного населения планеты и почти полторастамиллионного населения нашей страны. Кроется данная проблема в нарастающем разрыве между образовательным и воспитательным видами деятельности, что вызвано множеством объективных и субъективных факторов. Нынешняя же социальная ситуация отнюдь не способствует непрерывности в чем-либо, включая экологическое образование и воспитание, и отражается это прежде всего на таком пункте, как формирование экологического сознания.

Стратегия устойчивого (сбалансированного) развития потребует системной оптимизации не только экономических и экологических характеристик, но и всех остальных параметров и тенденций социоприродной системы, достижения гармонии между людьми и между обществом и природой [7].

Экологическое сознание изначально призвано было стать сущностью, целью, результатом экологического образования, в то время как экологическое образование должно выступать краеугольным камнем экологического сознания, его навигатором. Можно ли быть «экологически сознательным», не будучи экологически образо-

ванным, и быть экологически образованным, не будучи экологически сознательным? В первом случае скорее нет, чем да, во втором случае – точно не «быть», но, возможно, «казаться».

Истина «знания дают силу» широко и давно известна, но вопрос приоритетности этики в распоряжении полученными знаниями не только в экологии, но и во всех областях науки, увы, остается открытым. Поэтому, принимая необходимость формирования экологического сознания в процессе экологического образования за аксиому и оставляя целесообразность наличия экологического образования без зрелого или хотя бы укореняющегося экологического сознания в ранге теоремы, свяжем все же эти два понятия, превратим их в комплексобразующие номены, характеризующие многоступенчатый процесс качественного экологического воспитания личности. Несмотря на требующие трудоемких и убедительных доказательств гипотезы о состоятельности подобного суждения, которые, однако, с течением времени могут быть и оспорены, примем а priori, что «свет, проливаемый полученными знаниями», должен попадать на подготовленную и удобренную почву, плодородность которой определяется всхожестью посеянных в сознании семян этического совершенствования отношения к природе (или – в отношениях с природой?!). Понимая значение связки «экологическое образование – экологическое сознание» для развития личности, в социальном аспекте – для воспитания будущих поколений, а в глобальном масштабе – для предотвращения экологической катастрофы и сохранения биосферы в частности и планеты в целом, построив из них комплекс, систему, мы делаем их взаимозависимыми, допускаем смещение внутреннего равновесия под действием внешних факторов и в данном случае признаем в абсолютное их непосредственное влияние друг на друга.

Рассмотрим совокупность задач, поставленных экологическому образованию (или перед экологическим образованием? – возможна дифференцировка, которая потребует дополнительных философских, педагогических, филологических и прочих наукоемких изысканий), для эффективного формирования экологического сознания. Конкретика этих тезисов, служащих пошаговой реализации сущностной идеи экологического образования через формирование экологического сознания, может иметь различные оттенки патогномичности. Целевая визуализация, присутствующая не в ущерб, а в дополнение к общему направлению процесса, вполне может функционировать как точка приложения движущей силы на пути к достижению будущего экологически нравственного идеала.



Н. Н. Моисеев подчеркивал необходимость поиска такого способа развития человечества, который согласовывал бы его деятельность с возможностями биосферы планеты. Это объективная задача, которая может быть решена только на основе коллективного разума, путем соединения и согласования усилий всех стран и народов. Решение ее предполагает, в частности, такую организацию образовательной деятельности, которая обеспечивала бы ясное понимание всеми людьми реального места человека в природе, и безусловной недопустимости посягать на те параметры окружающей среды, ухудшение которых будет губительным и для природы, и для человека [цит. по: 8]. Поэтому первая задача экологического образования, которую можно выделить в контексте формирования экологического сознания, олицетворяет обеспечение пресловутой непрерывности. Любое сознание (и экологическое не исключение) бывает моментальным только в своей потере, процессы же его рождения, созревания, структуризации требуют, как правило, более или менее длительного временного промежутка. Именно континуум экологического образования способен обеспечить необходимые условия формирования экологического сознания.

В преддверии анонсирования второй задачи еще раз вспомним попытки становления, по крайней мере, отечественной образовательной системы в предметной области экологии и охраны природы и их не всегда благополучное разрешение. Рассуждений о причинах возникающих патологий наберется достаточно, но попробуем вычленив среди исторических, социально-политических и экономических проблем аспект, может быть, менее очевидный и отсюда не столь обсуждаемый – философский. Отсутствие общепризнанного философского базиса под возводимой машиной экологического образования мешало, мешает и будет мешать ему, если данный пункт по-прежнему останется без внимания, стать тем началом начал и несущей конструкцией для экологического сознания всех участников образовательного процесса – учеников и учителей, преемников и наставников, будущего поколения и поколения нынешнего. Поэтому представляется логичным в качестве второй задачи профильного образования в контексте проблемы формирования экологического сознания объявить утверждение философской концепции оных – четкой, понятной, толерантной к условиям, но принципиальной к фактам – парадигмы.

Третья задача экологического образования заключается в подготовке субъекта к восприятию

ценностей и паттернов поведения в природе. Принцип *tabula rasa* в экологическом воспитании очень силен: не имея положительного примера, индивид по мере взросления будет усваивать примеры отрицательные – рассчитывать на недостаток последних в современном обществе не приходится. Зато возможным остается отсутствие в процессе формирования личности экологической поведенческой модели вообще, что хоть и не отрицает, но значительно снижает вероятность развития у субъекта ноосферного типа мышления. Следовательно, экологическое образование в рамках своих задач должно выступить проводником и в некоторых случаях даже поводырем неокрепшего разума к устойчивому природоориентированному мировоззрению, становление которого провозгласит этап функционирования экологического сознания.

Нельзя миновать и такой вопрос, как развитие эмпатии. Четвертая задача непрерывного экологического образования по отношению к успешному формированию экологического сознания вынуждает так или иначе затрагивать область психологической сенсуализации и требовать от внутрисистемного взаимодействия компонентов обоюдосторонней рефлексии. Педагогика относит успешное применение подобных практик к дошкольной ступени. С возрастом, как правило, эффективность снижается ввиду повышения роли материальных благ и общественного мнения в жизни человека.

Еще одна задача экологического образования в его стремлении к формированию экологического сознания обучающихся видится в просвещении. Широко образованный индивид имеет больше возможностей для восприятия самой идеи экологического сознания, ее личностной интерпретации и практической реализации. Конечно, как уже говорилось, образование не является гарантом нравственности в общем и по отношению к природе в частности, но вероятность проявления уважения к окружающей среде хотя бы потому, что она является источником жизненных нужд – воздуха и воды – и материальных благ – пищи, одежды, полезных ископаемых и прочего, выше у человека, который обладает достаточным уровнем знаний, в том числе экологических, и в полной мере осознает последствия своей деятельности и ее негативное влияние на биосферу.

Подводя итоги исследования затронутой в данной статье проблемы, можно отметить, что задачи непрерывного экологического образования в контексте формирования экологического сознания сущностно повторяют образовательные, развивающие и воспитательные задачи





любого учебного процесса с поправкой на предметную область экологии и охраны природы. Экоцентризм, сменяющий антропоцентризм, постепенно уступает место ноосферному мышлению, являя определенный компромисс между необходимостью предотвращения надвигающейся экологической катастрофы и концепцией развития современного общества. Человечество на данном этапе своей эволюции имеет глобальную экономико-политическую зависимость и не в состоянии жить без потребления ресурсов и производства отходов, но в его силах предпринять очередную попытку рационального и гуманного природопользования, имеющего, однако, перспективу эффективной реализации лишь экологически образованным поколением, в массовом сознании которого заложена определенная природоориентированная философская парадигма.

#### Список литературы

1. Мамедов Н. М. Культура, экология, образование. М. : РЭФИА, 1996. 52 с.
2. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление. М. : Наука, 1991. 271 с.
3. Лакарова Е. В. Формирование экологических императивов в становлении личности студентов // Традиционное прикладное искусство и образование. 2014. №1 (8). С. 10–17.
4. Тоффлер Э. Третья волна. М. : АСТ, 2002. 781 с.
5. Зиятдинов Ш. Г. Экологическое образование и образование для устойчивого развития. Москва ; Бирск : Московский педагогический государственный университет, 2007. 196 с.
6. Некрасов С. И., Некрасова Н. А., Кутومانов С. А. Современные проблемы коэволюции. М. : Академия естествознания, 2010. 103 с.
7. Урсул А. Д. Информатизация общества и переход к устойчивому развитию цивилизации // Вестник Российского общества информатики и вычислительной техники. 1993. № 1-2. С. 35–45.
8. Вишневецкий М. И. Философия. Минск : Высшая школа, 2008. 479 с.

#### References

1. Mamedov N. M. *Kul'tura, ekologiya, obrazovanie* [Culture, Ecology, Education]. Moscow, REFIA Publ., 1996. 52 p. (in Russian).
2. Vernadskij V. I. *Nauchnaya mysl' kak planetnoe yavlenie* [Scientific Thought as a Planetary Phenomenon]. Moscow, Nauka Publ., 1991. 271 p. (in Russian).
3. Lakarova E. V. The formation of environmental imperatives in the organization of student personality. *Tradicionnoe prikladnoe iskusstvo i obrazovanie* [Traditional Applied Arts and Education], 2014, no. 1 (8), pp. 10–17 (in Russian).
4. Toffler E. *Tret'ya volna* [The Third Wave]. Moscow, AST Publ., 2002. 781 p. (in Russian).
5. Ziyatdinov Sh. G. *Ekologicheskoe obrazovanie i obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya* [Environmental Education and Education for Sustainable Development]. Moscow, Birsks, Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyi universitet Publ., 2007. 196 p. (in Russian).
6. Nekrasov S. I., Nekrasova N. A., Kutomanov S. A. *Sovremennye problemy koevolutsii* [Modern Problems of Coevolution]. Moscow, Akademiya estestvoznaniya Publ., 2010. 103 p. (in Russian).
7. Ursul A. D. Informatization of society and the transition to sustainable development of civilization. *Vestnik Rossijskogo obshchestva informatiki i vychislitel'noj tekhniki* [Russian Society of Informatics and Computer Engineering], 1993, no. 1-2, pp. 35–45 (in Russian).
8. Vishnevsky M. I. *Filosofiya* [The Philosophy]. Minsk, Vysshaya shkola Publ., 2008. 479 p. (in Russian).

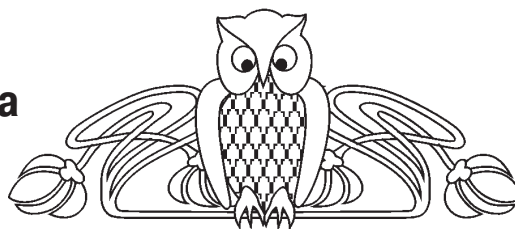
Поступила в редакцию 01.12.2020, после рецензирования 07.03.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 01.12.2020, revised 07.03.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 263–267  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 263–267  
<https://phpp.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-263-267>

Научная статья  
УДК 1(091)

## Критика капитализма и социализма в философии Николая Бердяева



А. Ф. Макарова

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

Макарова Анна Фёдоровна, младший научный сотрудник философского факультета, [anna.fed.mak@gmail.com](mailto:anna.fed.mak@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5698-5836>

**Аннотация.** Философское осмысление хозяйства и экономики – не основная, но значимая тема размышлений русских религиозных философов. Важно проследить специфику формирования русского взгляда на хозяйство и экономику, основные принципы устройства экономических систем (среди которых можно выделить капиталистические и социалистические), так как взгляды русских мыслителей, в том числе Н. А. Бердяева, не входят в мейнстрим западной экономической мысли. В статье рассматривается критика капитализма и социализма в послереволюционных работах Николая Бердяева; выделяются основные противоречия двух принципов экономической организации с его послереволюционными взглядами, несколько изменившимися после событий 1917 г. (эти взгляды условно можно назвать социалистически-персоналистическими). Наследуя традицию русской мысли, Бердяев однозначно отвергает капиталистические принципы хозяйствования (во многом это отношение сформировано еще периодом легального марксизма), при этом социалистические концепции он оценивает неоднозначно, с известной долей симпатии к самой социалистической постановке проблемы о справедливости и борьбе с «рабством», с эксплуатацией человека человеком. Анализируется основная линия критики Бердяевым христианского социализма, дается краткое описание предложенного философом варианта социализма – «социального персонализма».

**Ключевые слова:** социализм, христианский социализм, капитализм, социальный персонализм, экономика

**Для цитирования:** Макарова А. Ф. Критика капитализма и социализма в философии Николая Бердяева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 263–267. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-263-267>

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

Article

### Criticism of capitalism and socialism in the philosophy of Nikolai Berdyaev

A. F. Makarova

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

Anna F. Makarova, [anna.fed.mak@gmail.com](mailto:anna.fed.mak@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5698-5836>

**Abstract.** Philosophical understanding of the economy and economics is not the main, but significant topic of the reflections of Russian religious philosophers. It is important to trace the specifics of the formation of the Russian view on the economy and economics, on the basic principles of the economic systems' structure (among which we can single out capitalism and socialism), since the interpretation of Russian thinkers, including N. A. Berdyaev, cannot be included in the mainstream of Western economic thought. The article examines the criticism of capitalism and socialism in the post-revolutionary works of Nikolai Berdyaev, highlights the key contradictions of the two basic principles of economic organization with the post-revolutionary views of the thinker, which were significantly strengthened after the revolutionary events of 1917; these views can be conditionally called socialist-personalistic. Inheriting the tradition of Russian thought, Berdyaev unequivocally rejects the capitalist principles (in many respects this attitude was formed by the period of his legal Marxism), while he assesses socialist concepts ambiguously, with a certain amount of sympathy for the very socialist formulation of the problem of justice and the fight against "slavery", exploitation of a man by a man. The article indicates the main line of criticism of Christian socialism by Berdyaev, and also describes his preferred variant of socialism, that he called "social personalism".

**Keywords:** socialism, Christian socialism, capitalism, social personalism, economy

**For citation:** Makarova A. F. Criticism of capitalism and socialism in the philosophy of Nikolai Berdyaev. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 263–267 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-263-267>

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



Вопрос об экономическом строе, благоприятном для полноценной жизни человека, важен для мыслителей, не чуждых социально-философской проблематики и религиозного чувства. Сочетание этих двух «оптик» в философии Н. А. Бердяева определяло его интерес к земному устройству человека и человечества, хотя этот интерес отнюдь не был основным. Хозяйственная этика оставалась на периферии размышлений Бердяева, и этот факт был не свидетельством пренебрежения, а принципиальной позицией, по которой экономические и хозяйственные<sup>1</sup> вопросы имеют подчиненное положение и не должны обсуждаться прежде рассмотрения метафизических глубин и духовных корней общественного строя.

Характерная для XIX–XX вв. проблема противопоставления социализма и капитализма с особой остротой встала перед Бердяевым в период революции в связи с коренными изменениями в России. Не занимаясь специально экономической теорией, философ так или иначе высказывался по поводу хозяйствования, смысла хозяйственной деятельности, этики труда. Он рассматривал социализм и как духовную категорию (как прельщение, в пределе – как лжерелигию; этот аспект выходит за рамки данной статьи), и как социально-экономический строй – и во втором случае признавал частичную правду социализма.

Эволюция экономического сознания Бердяева совершалась быстро: еще в 1915 г. он пишет весьма наивный текст-призыв «Дух и экономика», где титульные категории ожидаемо ставятся в отношении подчинения – только при господстве духа над экономикой возможно урегулировать хозяйственную нужду, найти должный уклад «объективированной дисциплины воли», т.е. хозяйственной жизни. Нормативизм и пафос призывности характерны и для 1916 г. Так, в статье «О росте буржуазности в России» Бердяев «обязывает» учесть тяжелый опыт войны для поиска новых начал в экономическом устройстве в России и на Западе. Философ убежден, что путь промышленного развития Россия пройдет в иное время, вдохновленное иным духом, отличным от европейского капитализма [1, с. 445]. И действительно, годом позже Бердяев начнет различать «иной дух» и с весны 1917 г. в его социально-философской публицистике невозможно найти прежних оптимистических нот.

Философия хозяйства С. Н. Булгакова вызывала у Бердяева живой отклик – можно предположить, что именно на противоборстве бул-

гаковской религиозно-философской позиции по экономическим вопросам Бердяев сформировал собственный взгляд: отторгая представление «мира как хозяйства» («Мир как хозяйство» – подзаголовок докторской диссертации Булгакова «Философия хозяйства», опубликованной в 1912 г.) [2]. Обвиняя Булгакова в ветхозаветном взгляде на хозяйственные вопросы, Бердяев настаивает на важности осмысления хозяйства как творчества, возможностью которого только и оправдывается всякий труд. «Булгаков перенес на небо свое хозяйство, свою хозяйственную заботу, и божественная жизнь запахла у него трудовым потом», – возмущается Бердяев, крайне обостряя неочевидное противоречие хозяйства и творчества, но признавая правоту Булгакова в его попытке «ософиить» хозяйство, выйти из безразличной нейтральности. «Божественность» хозяйства Бердяев понимает иначе: для Булгакова хозяйство есть «восстановление связи между природой творящей с природой сотворенной» [3, с. 468], для Бердяева хозяйственный акт имеет потенцию акта творческого и только этим может вырвать человека из тяготы ветхозаветного проклятия «В поте лица твоего будешь есть хлеб». Однако в более частных вопросах, например в рассмотрении правды и неправды социализма, признанием социализма лишь паллиативом, в обличении капитализма – Булгаков был близок Бердяеву пореволюционного периода. Отметим также, что Бердяев с явным уважением относился к экономическим рассуждениям В. С. Соловьёва, в частности к главе «Экономический вопрос с нравственной точки зрения» книги «Оправдание добра».

Две экономические модели, которые являются традиционной оппозицией и составными частями пятистадийной схемы Маркса – капитализм и социализм (как первая стадия коммунизма) – подвергались последовательной критике Бердяева. В этой критике можно выделить общее и частное. Бердяев и в попытках экономического анализа остается верен своей стержневой триаде – свобода, личность и творчество неизменно доминируют в его ценностной парадигме, и любой экономический строй плох тем, что имеет склонность к угнетению человеческой личности, подавлению свободы и творчества. На следующем шаге – выборе «из двух зол» – Бердяев демонстрирует простую критику капитализма и сложную критику социализма, представленного более широким спектром идей.

Бердяевская критика капитализма характерна для русской мысли – он обличает несправедливость капиталистического распределения и нечувствительность к ценности человеческой лич-

<sup>1</sup> Экономика здесь и далее мыслится как отношения между людьми по поводу производства, распределения, обмена и потребления; хозяйство – как отношения между человеком и природой. Совокупность этих отношений образует экономику в широком смысле.



ности, эксплуатацию человека человеком, которая фактически есть настоящее рабство. Претензия Бердяева в том, что заповедь «Не заботьтесь ни о чём» при капитализме все менее осуществима: «Забота, необеспеченность завтрашнего дня в капиталистическом обществе, созданном буржуа, сделалась максимальной» [4, с. 114]. Капитализм, по мнению Бердяева, усилил и концентрировал столь ненавистный для него буржуазный дух. Духовная буржуазность и буржуазный дух – важные категории для Бердяева, особенно много он писал об этом в послереволюционные годы, когда боролся с мнимым, на его взгляд, противопоставлением капитализма и социализма, обнаруживая их родство и единство в духе буржуазности. Однако капитализму Бердяев выносит особо суровый приговор (уже в период эмиграции): «Капитализм есть безбожное и бесчеловечное отношение человека к человеку, это есть прежде всего категория моральная, а не экономическая» [5, с. 47].

Из прикладных экономических проблем для Бердяева наиболее важной являлась проблема производительности труда, которая, впрочем, представлялась ему отнюдь не количественно-технической характеристикой, а проявлением глубинных процессов дисциплины личности и интенсивности исторического творчества. Защищая наследие Маркса от переосмысления его русскими марксистами, Бердяев в статьях 1917–1918 гг. многократно писал о необходимости роста производительности труда – только тогда социализм сможет заменить капитализм; большее внимание к распределению, чем к производству – начало конца любой псевдосоциалистической экономической авантюры, насильственного эксперимента. По-настоящему же изменить ход истории, глубинно преодолеть порок капитализма, по Бердяеву, способно только творческое отношение человека к природе (хозяйство) и творческое отношение человека к человеку (экономика). Другая важная экономическая проблема – частная собственность, которую Бердяев последовательно защищал, хотя и в сочетании с определенной имущественной аскезой.

Отношение Бердяева к капитализму не претерпевает видимой эволюции, оно достаточно стабильно и отражает сравнительную однородность и схожесть капиталистических моделей экономического устройства, а вот критика и апологетика социализма весьма разнообразны: среди объектов рассмотрения можно выделить социалистические утопии, социализм Советской России, христианский социализм, социальный персонализм.

Социалистические утопии квалифицируются Бердяевым как деспотические, подавляющие

человеческую свободу в работе «Демократия, социализм и теократия», и в этой деспотичности и посягательстве на свободу человека они схожи с теократиями и являются «сатанократиями». И в приведенном тексте, и в «Философии неравенства» Бердяев рассматривает социалистическую идею в ее теоретической категоричности, поэтому и выводы столь же категоричны. Когда же философ переходит к размышлениям об исторических воплощениях социалистических идей, его оценки смягчаются, он пишет о правде социализма как той правде, которую должны были осуществить христиане. Таким образом, он оправдывает и даже косвенно благодарит дерзнувших воплотить социалистические проекты.

В июле 1917 г. для Бердяева становится очевидным факт крушения социалистической мечты в России, и причина тому – победа корыстно-эгоистического, частно-классового интереса, инстинкта разрушения и мести. В этом роковом прорыве низовых процессов в обществе, в желании низвергать и разлагать старую органику без замены ее новой Бердяев не видит никаких потенций социального творчества. В событиях 1917 г. он усматривает забвение Плеханова – подлинного социалиста, которому «не может быть чуждо просвещение масс, не может быть безразлично развитие производительных сил страны» [1, с. 565].

Основной объект бердяевской критики русского социализма в первые послереволюционные годы – его экстенсивная и распределительная природа, которую философ видит продолжением «сельского коммунизма» (т.е., по Марксу, перво-бытнообщинного коммунизма), а не выходом в новую формационную метаморфозу. Забвение созидательности представляется Бердяеву большой опасностью и предательством истинно социалистических идей, которые он поддерживал. Профанация социальной проблемы (которая превратилась в проблему розыска «подлецов-буржуев») ведет, помимо прочего, к духовной расслабленности и безответственности – того, против чего Бердяев неизменно выступал. Социализм, по мнению Бердяева, возможен только как результат высокого развития производительных сил и интенсификации культуры. Кроме богатства, накопленного обществом за капиталистический период, для социалистического строительства необходим сам строитель – активная и самостоятельная, дисциплинированная личность, не склонная растворяться в коллективистском мнении или мщениии. Неготовность русского «мужицкого царства» подняться на высоту провозглашаемых планов строительства нового мира для Бердяева была очевидна в 1910-х гг.; однако позже, в эмиграции, он питал явную симпатию к советскому



строительству как к воплощению давней мечты о «новой общественности», впрочем, оставаясь противником «угашения» свободы.

Другой объект критики Бердяева – так называемый «христианский социализм». Христианский социализм в его трактовке – попытка соединения идей социальной справедливости, христианской этики труда с мотивациями служения для создания наиболее благоприятной социально-экономической обстановки в обществе, для облагораживания хозяйственных отношений, для ограничения самодовольства экономического материализма. По Бердяеву христианский социализм – это социальные реформы на христианской основе и только в таком виде он готов принять и поддержать эту идейную платформу; социализм в своем пределе и тотальности – «конкурент» христианства, он посягает на высшее, поэтому с христианским мироощущением едва ли совместим. Но социализм подчиненный, не квазирелигиозный, а инструментальный (подобный концепции социального государства, но в большей оппозиции капитализму) Бердяеву представляется наиболее желательным. Важный призыв философа в послереволюционный период – снизить градус экзальтации по вопросу социализма, не профанировать христианские святыни, а последовательно развивать производительность труда и «дисциплинировать личность» – помимо прочего, в вопросах трудовой этики.

В «Философии неравенства», написанной в Советской России в 1918 г., Бердяев размышляет о невозможности, кощунственности сближения христианства и социализма, «религии хлеба небесного и религии хлеба земного» [6, с. 154]. В этой знаковой работе прослеживается основная претензия Бердяева к христианскому социализму: все христианские социалисты – латентные хилиасты, желающие спроектировать и насильственно осуществить тысячелетнее Царство Божье на земле. Общая эмоциональная напряженность работы вынуждает Бердяева рассматривать крайние проявления хилиастического видения (например, Иоанна Лейденского) и игнорировать менее экстремальную, но более насущную проблему, о которой как раз и писал ранее С. Н. Булгаков, – необходимость фундировать социалистические практики христианской этикой, тем самым призвав церковь деятельно осуществлять свое христианство.

В работе «Новое религиозное сознание и общественность» Бердяев так формулирует свое видение предела социалистических претензий: «Социализм есть только условное и относительное указание на средства и методы, которыми в известную эпоху можно организовать питание человечества, решить проблему насущного хлеба

так, чтобы был достигнут максимум свободы каждой личностью, чтобы до минимума было доведено порабощение и власть человека над человеком» [7, с. 104]. Итак, социалистические дерзания должны быть подчинены высшим целям; социализм есть средство, а цель, по Бердяеву, всегда остается одной – восхождение человека, осуществление образа и подобия Божьего – свободы и творчества.

Предпочтительную форму социализма Бердяев называет социальным персонализмом. В статье «О социальном персонализме: к критике “Нового Града”» (1933) он емко формулирует свой социально-экономический (он же – христианский) идеал, подготовленный наработками предшествующих периодов творчества, состоящий из следующих основных элементов:

1. *Личность* не является «экономическим человеком», не обладает хозяйственной автономией, руководствуется в хозяйственной деятельности не личным интересом, а социальным служением сверхличной цели.

2. *Общество* организовано так, чтобы реально соблюдался принцип верховной ценности личности, а не общества, государства и нации (они оказываются подчиненными верховенству каждой человеческой личности).

3. *Социалистическое хозяйство* ставит интересы трудящихся, производителей выше интересов государства.

Не имея склонности к социальному проективизму и к разработке экономических программ, Бердяев формулирует свои идеи в общем и декларативном виде. Однако во всех текстах, касающихся проблематики капитализма или социализма, стержневой остается мысль о том, что без духовного оздоровления невозможно экономическое развитие нации, без дисциплины личности, включающей трудовую, социалистические лозунги останутся пустыми и мертвыми. Примат личности над государством не был явлен ни при жизни Бердяева, ни после; но даже понимая, что любой земной строй несовершенен и вполне совершенным стать не может, Бердяев призывал не терять надежды на создание лучшего, более справедливого общества – и не только мечтать о нем, но и ежедневно его строить.

### Список литературы

1. Бердяев Н. А. Падение священного русского царства. Публицистика 1914–1922. М.: Астрель, 2007. 1179 с.
2. Булгаков С. Н. Философия хозяйства. М.: Институт русской цивилизации, 2009. 464 с.
3. История русской философии: учебник. 3-е изд., перераб. / под общ. ред. М. А. Маслина. М.: ИНФРА-М, 2016. 640 с.



4. Бердяев Н. А. Христианство и классовая борьба. Париж : YMCA-Press, 1931. 142 с.
5. Бердяев Н. А. О социальном персонализме // Новый град. 1933. № 7. С. 44–60.
6. Бердяев Н. А. Философия неравенства. Берлин : Обелиск, 1923. 246 с.
7. Бердяев Н. А. Новое религиозное сознание и общественность. СПб. : Издание М. В. Пирожкова, 1907. 233 с.
3. *Istoriya russkoy filosofii. Uchebnik*. 3-e izd., pererab. [The History of Russian Philosophy. Textbook. 3rd ed., rev. Total ed. by M. A. Maslin]. Moscow, INFRA-M Publ., 2016. 640 p. (in Russian).
4. Berdyayev N. A. *Khristianstvo i klassovaya bor'ba* [Christianity and the Class Struggle]. Paris, YMCA-Press Publ., 1931. 142 p. (in Russian).
5. Berdyayev N. A. On Social Personalism. *Novyy grad* [New City], 1933, no. 7. pp. 44–60 (in Russian).
6. Berdyayev N. A. *Filosofiya neravenstva* [Philosophy of Inequality]. Berlin, Obelisk Publ., 1923. 246 p. (in Russian).
7. Berdyayev N. A. *Novoe religioznoe soznanie i obshchestvennost'* [New Religious Consciousness and Society]. St. Petersburg, Izdanie M.V. Pirozhkova Publ., 1907. 233 p. (in Russian).

#### References

1. Berdyayev N. A. *Padenie svyashchennogo russkogo tsarstva. Publitsistika 1914–1922* [The Fall of the Sacred Russian Kingdom. Articles of 1914–1922]. Moscow, Astrel' Publ., 2007. 1179 p. (in Russian).
2. Bulgakov S. N. *Filosofiya khozyaystva* [Philosophy of Economy]. Moscow, Institut russkoy tsivilizatsii Publ., 2009. 464 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 16.05.2021, после рецензирования 18.05.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 16.05.2021, revised 18.05.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 268–272

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 268–272

<https://phpp.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-268-272>

Научная статья

УДК 101.1:316.423+316.45

## Движение альтерглобализма и его преемники: борьба за общечеловеческую идентичность?



**В. О. Мельников**

Пермский государственный национальный исследовательский университет, Россия, Пермский край, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15

Мельников Виктор Олегович, аспирант философско-социологического факультета, [viktor\\_melnikov\\_psu@rambler.ru](mailto:viktor_melnikov_psu@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0483-7364>

**Аннотация.** Кризисное состояние современного общества, выражающееся в сломе традиционных институтов, эскалации конфликтов на международной арене, экологических проблемах, отчужденности и т.д., требует своего разрешения. Общественные проблемы нуждаются в том, чтобы их решало все общество, однако здесь появляется сложность: пока нет объединяющей, общечеловеческой платформы, единой идентичности и т.д., общество остается атомизированным, раздробленным. Тем не менее попытки создать такую платформу с формированием общей идентичности имели место. Наиболее яркий пример – альтерглобалистское движение, восставшее против неолиберальной версии глобализации и всех тех проблем, которые она несет. По мнению некоторых ученых, альтерглобалистское движение боролось за подлинно общегуманистическое содержание объединительного для всего человечества процесса. Именно это движение, несмотря на то, что в итоге оно потерпело крах, задавало вектор развития для социальных движений на несколько десятилетий вперед. Так, «Оккупай Уолл-стрит», «движения площадей», современные популистские движения и т.д. – все они, несмотря на существующие различия, так или иначе боролись за другое будущее, за альтернативный, неотчужденный мир. При этом за последние годы мы можем видеть, что тенденция объединения людей в борьбе за подобную цель только набирает обороты, что, по-видимому, будет еще долго определять социально-политическую повестку нашего времени. Подобный взгляд на общественно-политические движения как механизмы выработки общечеловеческой идентичности, где «заказчиком» выступает все современное кризисное человечество, составляет новизну данного исследования.

**Ключевые слова:** общественно-политическое движение, глобализация, альтерглобализм, неолиберализм, отчуждение, идентичность, популизм

**Для цитирования:** Мельников В. О. Движение альтерглобализма и его преемники: борьба за общечеловеческую идентичность? // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 268–272. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-268-272>

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

Article

**The alter-globalism movement and its successors: The struggle for common human identity?**

**V. O. Melnikov**

Perm State University, 15 Bukireva St., Perm 614990, Russia

Viktor O. Melnikov, [viktor\\_melnikov\\_psu@rambler.ru](mailto:viktor_melnikov_psu@rambler.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0483-7364>

**Abstract.** The crisis state of society, expressed in the breakdown of traditional institutions, escalation of conflicts in the international arena, environmental problems, alienation and other issues need to be resolved. It is necessary to solve social problems by the whole society, but a problem arises here: while there is no unifying, universal platform and single identity, the society remains atomized and fragmented. Nevertheless, there have been attempts to create such a platform, with the formation of a common identity. The most striking example was the alter-globalization movement, which rebelled against the neoliberal version of globalization and all the problems it poses. In the opinion of the authors of this article, the alter-globalization movement fought for a truly general humanistic content of a process that would unite all mankind. It was this movement, despite the fact that it eventually collapsed, that set the vector of development for social movements for several decades to come. So, “Occupy Wall Street”, “square movements”, modern populist movements, etc. – all of them, despite many differences between them, one way or another, fought for another future, for an alternative, inalienable world. At the same time, in recent years, we can see that the tendency to unite people in the struggle for such a goal is only gaining momentum, which, apparently, will determine the socio-political agenda of our time for a long time to come. The novelty of this study is a view on socio-political movements as mechanisms for the development of a common human identity, where the “customer” is the whole modern crisis mankind.

**Keywords:** social and political movement, globalization, alter-globalism, neoliberalism, alienation, identity, populism



**For citation:** Melnikov V. O. The alter-globalism movement and its successors: The struggle for common human identity? *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 268–272 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-268-272>

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

В современной социально-философской литературе довольно популярна тема кризиса современного общества и его отдельных элементов. Одни исследователи пишут о неолиберализме и о тех разрушительных последствиях для общества, которые он несет, другие – об утере политической субъектности человека «массового общества», третьи – об увеличивающейся отчужденности современного человека. В этих работах справедливо указывается на кризисную ситуацию, в которой оказалось человечество в XXI в.: на фоне ухудшающихся социально-экономических, политических, экологических и прочих условий практически нет внятного низового ответа. Тем не менее попытки дать такой ответ предпринимались как в самом начале века, так и сейчас. Одной из наиболее ярких форм низового ответа стало альтерглобалистское движение.

Анализируя это движение, в первую очередь следует сказать, что оно представляет собой конгломерат или блок других социальных движений: экологов, профсоюзных ассоциаций, феминисток, левых политических групп, националистов и т.д. Исходя из этого, в общем движении могут встречаться самые разные, порой противоположные мнения по поводу понимания проблем, методов их решения, форм организации. Однако альтерглобалистское движение вполне допустимо анализировать как общественное движение в силу того, что эти разрозненные группы имеют также и объединяющий компонент – неприятие процессов современной глобализации, стремление избавиться от негативных аспектов ее проявления. В силу этого сами сторонники данного движения не принимают названия «антиглобалистов», предпочитая название «альтерглобализм», так как они определяют себя как «движение за другую глобализацию», прекрасно осознавая, что сами по себе глобализационные процессы – вещь объективная. По мнению А. В. Бузгалина, «ярлык “антиглобализм” был нам приклеен неолиберальными средствами массовой информации. Это было сделано неслучайно: наши противники активно стремятся представить нас некими “луддитами XXI века”, разрушителями основ цивилизации. Между тем – и об этом мы твердим постоянно – наши практические и теоретические задачи состоят в развитии позитивной альтернативы господствующей ныне неолиберальной капиталистической модели

глобализации. Мы выступаем за интеграцию в интересах людей, культуры и природы, интеграцию, проводимую снизу и демократически. Вот почему мы – альтерглобалисты» [1, с. 7].

Фактически альтерглобализм возник как ответ на те результаты, к которым на рубеже веков уже успела прийти неолиберальная экономическая и политическая доктрина: масштабные кризисы в Аргентине, Мексике, Юго-Восточной Азии, увеличение разрыва между богатыми и бедными в самих развитых странах, наступление на права трудящихся и т.д. [2]. Лишения или страх перед подобными явлениями привели к массовым протестам, заставляя людей объединяться ради общей цели. Так, Сиэтл стал первой точкой сборки альтерглобалистского движения, где ему удалось не допустить подписания анти-трудовых соглашений в рамках ВТО [3]. Жесткий разгон протеста спровоцировал акции солидарности по всему миру, которые потом стали вливаться в единое движение.

Британский ученый А. Каллиникос в своих работах обозначил данное движение как антикапиталистическое, четко уловив, что именно протест против системы был ключевым фактором участия в нем людей. Автор выделял в этом движении ряд групп, которые условно можно назвать правыми: «реакционный антикапитализм», «локалистский антикапитализм» и даже «буржуазный антикапитализм» [4, с. 77–86]. Цель данных групп была весьма эклектична: устранение негативных сторон капитализма при сохранении его как системы. Тем не менее большинство течений в общем движении представляло левый фланг. Их целью (не всегда четко декларируемой) было создание общепланетарной структуры, которая бы на глобальном уровне боролась за интересы «Глобального Юга» против эксплуатации со стороны «Глобального Севера». Фактически предполагалось выстраивание подлинной глобализации на основе равенства прав и возможностей всех стран, народов и континентов на совместное общемировое развитие. Таким образом, движение в целом (несмотря на наличие внутри ряда противоположных сил) стремилось преодолеть отчужденность и ограниченность национальной и корпоративной моделей развития, когда одни страны и народы приносятся в жертву для накопления капитала внутри других. В связи с этим можно утверждать, что это движение не-





сло огромное общечеловеческое содержание, боролось за создание единой общечеловеческой идентичности.

Масштаб движения, казалось бы, вполне соответствовал такой амбициозной цели: еще никогда в истории человечества не было настолько глобального сопротивления элитам по всему миру. Методы для этого использовались самые разные: митинги, шествия, пикеты, столкновения с полицией, погромы витрин, гражданское неповиновение, «сквоттинг» (самозахват земли или помещений), культурно-символические акции, подача петиций и требований к властям и т.д. Данное движение стало пионером в использовании информационных технологий, причем как в легальном, так и нелегальном поле. В качестве примера первого можно привести создание информационной платформы «Indymedia» (т.е. Independent media – Свободное медиа) в 2000 г.; в качестве второго – ставшие регулярными хакерские атаки на представителей мировой элиты. Однако все-таки главной институцией стали так называемые Всемирные социальные форумы, первый из которых состоялся в 2001 г. в г. Порту-Алегри (Бразилия). Данный форум, проводившийся как альтернатива Всемирному экономическому форуму в Давосе, собрал 5000 участников из 117 стран. Именно на данном форуме было вынесено осуждение неолиберальной глобализации, а также высказана необходимость интеграции в единое движение за альтернативную глобализацию. Позднее, помимо всемирных форумов, стали собирать региональные – Европейский социальный форум, Азиатский социальный форум и т.д.

Между тем данное движение потерпело поражение. Существуют разные версии причин этого, но, по-видимому, сказалась изначальная «социальная рыхлость» такой широкой структуры, с которой приходит и «идейная рыхлость». Еще А. Каллиникос писал о различиях в интересах реформистского и революционного крыльев движения [4, с. 152]. По-видимому, усиление влияния первого на единое движение за альтернативную глобализацию и привело к тому, что оно стало терять популярность у широких слоев населения. Возможно, что экономический кризис 2008 г. также стал катализатором упадка, так как оказалось, что движение не готово брать ответственность в свои руки и начать более активно (и конструктивно) влиять на политические процессы [5]. В тот самый момент, когда в полный рост встали конкретные вопросы, касающиеся организации общественных процессов, от былой сплоченности и кооперации не осталось и следа. Таким образом, мы видим, что первая, но далеко

не единственная попытка собрать под единое знамя антинеолиберализма представителей всех идеологических сил провалилась.

Несмотря на неудачу, альтерглобалистское движение задавало вектор для развития многих общественно-политических движений XXI в. Ключевые его особенности – широкая коалиция самых разных общественных сил, которая учитывает интересы и требования этих сил, активное использование новых технологий для интеграции и ведения протестной деятельности, наконец, общий посыл (не всегда осознаваемый, но транслируемый содержанием деятельности) к борьбе за самого человека, его возвращение к самому себе, за подлинно гуманистическую идентичность, под которой бы объединялось большинство населения планеты, – проявлялись и дальше.

Так называемые «движения площадей» [6] стали преемником альтерглобализма: они также формировались на основе широкой коалиции «всех со всеми», активно использовали информационные технологии (в результате чего даже их акции получили в литературе название «фейсбучных революций» [7, р. 4–6]) и пытались как то нащупать подлинно объединяющее, гуманистическое начало. В качестве наиболее известного примера такого движения обычно называют акцию «Оккупай Уолл-стрит», которая прокатилась по всему миру в 2011 г. Ключевым стал ее лозунг «нас – 99%», что указывало на противостояние с наиболее обеспеченными и облеченными властью людьми, причем в первую очередь – из финансового сектора, по вине которого и разразился экономический кризис 2008 г. Здесь снова была предпринята попытка осознания общего интереса, оформления объединяющей различные «множества» идентичности [8]. Протесты на площади Таксим в Стамбуле в 2013 г., на Болотной площади в Москве в 2011–2012 гг., Киевском «Майдане» в 2013–2014 гг., в разных городах североафриканских стран в рамках так называемой «Арабской весны» в 2011 г. и т.д. – все это также относят к данному типу движений. Хотя некоторые побочные «продукты» этих протестов продолжают существовать, большинство из них провалилось во многом по той же самой причине социального и идеологического эклектизма: не было объединяющей платформы, лишь набор компромиссов [9, с. 59]. «Движения площадей» оказались также не способны бороться за создание единой социальной общности. Существует мнение, что такие движения в принципе не способны вести «наступательные» действия, направленные на какие то позитивные общественные изменения



(поскольку они осуществляются не через выход на площадь), максимум, на что они способны, – это оборонительная борьба, т.е. борьба за сохранение какого-то закона, льготы, права, в целом – имеющегося статуса-кво [10, с. 177].

Популизм стал еще одним наследником альтерглобализма, переключаясь как понятие из политического оскорбления во вполне уважаемую форму современной политической борьбы. Во многом именно эффективностью данной тактики, обусловленной запросом масс на консолидирующее начало, могут быть объяснены успехи Брекзита в Великобритании, Д. Трампа на выборах в США 2016 г. При этом сегодня мы можем видеть дальнейший прогресс популизма, когда разные движения организуются без явного лидера («Желтые жилеты», «Black lives matter» и т.д.). Этот вариант демонстрирует все большую возможность самоорганизации людей на пути к общей идентичности. Можно сказать, что возможности популизма как формы политической борьбы далеко не исчерпаны.

Разумеется, нужно отметить, что, как и альтерглобалистское движение, движения-преемники являлись и являются неоднородными образованиями. В этой связи там могут присутствовать и течения, которые четко устанавливают границы своей группы и не стремятся к консолидации с другими общностями в рамках создания некоего «общечеловеческого движения». Содержание такой отграничивающей деятельности, конечно, выражается и в рамках дискурсивных практик. Например, движение «Black lives matter» неоднократно критиковалось (правда, скорее, со стороны консервативно настроенных авторов) за продвижение «черного» национализма, расизма и т.д. В этом отношении все движения, претендующие на статус «коалиции коалиций», внутренне противоречивы. Однако, на наш взгляд, объективное нарастание кризисности современного общества, ухудшение социально-экономического положения большинства населения планеты с неизбежностью будут вовлекать все большее количество людей в политический процесс. Это предполагает необходимость коммуникации между ними, что в свою очередь требует, чтобы разнородные силы смогли найти некую объединяющую платформу, которая стала бы основой их взаимодействия. Поиск данной платформы (например, общечеловеческой идентичности) может быть как осознанным действием, так и стихийным, крайне противоречивым процессом.

Какой будет эта объединяющая идентичность: «рабочий класс», «прекариат», «множество» или «люди планеты Земля», мы не знаем, как не знаем и сроков ее складывания. Пока по-

няты только несколько вещей: процесс объединения будет лишь в конечном счете поступательным, но с обязательным вкраплением периодов кризиса и фрагментации; субъектом выработки новой идентичности станет (в перспективе) все человечество; в ближайшие годы это должно стать ключевым трендом общественной жизни.

### Список литературы

1. Бузгалин А. В. Альтерглобализм : теория и практика «антиглобалистского движения» / под ред. А. В. Бузгалина. М. : Едиториал УРСС, 2003. 256 с.
2. Ясеновская Е. С. Антиглобализм в глобализирующемся мире // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2009. № 4. С. 38–49.
3. Журнова Е. А. Причины возникновения антиглобалистского движения // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М. Ф. Решетнева. 2007. № 2 (15). С. 188–193.
4. Каллиникос А. Антикапиталистический манифест. М. : Праксис, 2005. 192 с.
5. Кагарлицкий Б. Ю. Левые и антиглобализм. URL: <http://rabkor.ru/video/2013/04/01/anti-globalization-and-the-left/> (дата обращения: 19.02.2021).
6. Gürer E. Ç. Prefigurative realism : The politics of space-time in the square movements (Order No. 13883063). 2019. URL: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/prefigurative-realism-politics-space-time-square/docview/2287470709/se-2?accountid=30384> (дата обращения: 19.02.2021).
7. Dyer-Witheyford N. Cyber-Proletariat : Global Labour in the Digital Vortex // Warwick.ac.uk, 2014. URL: <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/491344/b7fc16f65747af9161bd69ea80b9e851.pdf> (дата обращения: 19.02.2021).
8. Хардт М., Негри А. Множество : война и демократия в эпоху империи / пер. с англ. ; под ред. В. Л. Иноземцева. М. : Культурная революция, 2006. 559 с.
9. Кагарлицкий Б. Ю. Между классом и дискурсом. Левые интеллектуалы на страже капитализма. М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2017. 280 с.
10. Кагарлицкий Б. Ю. Неолиберализм и революция. СПб. : ООО «Полиграф», 2013. 256 с.

### References

1. A. V. Buzgalin, ed. *Alterglobalizm: teoriya i praktika "antiglobalistskogo dvizeniya"* [Alterglobalism: Theory and practice of "Anti-globalization movement"]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2003. 256 p. (in Russian).
2. Yasenovskaya E. S. Antiglobalism in the Globalized World. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18: Sociologiya i politologiya* [Moscow State University Bulletin Series 18, Sociology and Political Science], 2009, no. 4, pp. 38–49 (in Russian).



3. Zirnova E. A. The Reasons of Antiglobalist Movement. *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo aerokosmicheskogo universiteta imeni M. F. Reshetneva* [Vestnik SibSAU. Aerospace Technologies and Control Systems]. 2007, no. 2 (15), pp. 188–193 (in Russian).
4. Callinicos A. *Antikapitalisticheskiy manifest* [An Anti-Capitalist Manifesto]. Moscow, Praxis Publ., 2005. 192 p. (in Russian).
5. Kagarlitsky B. Yu. *Levie i antiglobalizm* (The Left and Antiglobalism). Available at: <http://rabkor.ru/video/2013/04/01/anti-globalization-and-the-left/> (accessed 19 February 2021) (in Russian).
6. Güner E. Ç. *Prefigurative realism: The politics of space-time in the square movements* (Order No. 13883063). 2019. Available at: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/prefigurative-realism-politics-space-time-square/docview/2287470709/se-2?accountid=30384> (accessed 19 February 2021).
7. Dyer-Witheford N. Cyber-Proletariat: Global Labour in the Digital Vortex. *Warwick.ac.uk*, 2014. Available at: <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/491344/b7fc16f65747af9161bd69ea80b9e851.pdf> (accessed 19 February 2021).
8. Hardt M., Negri A. *Mnozestvo: voina i demokratiya v epohu imperii* [Multitude: War and Democracy in the Age of Empire]. Trans. from Engl., ed. by V. L. Inozemtsev. Moscow, Culturnaya Revolutsiya Publ., 2006. 559 p. (in Russian).
9. Kagarlitsky B. Yu. *Mezdu klassom i diskursom: levie intellektuali na straze kapitalizma* [Between Class and Discourse. How Left Intellectuals Serve Capitalism]. Moscow, Izdatel'skii dom Vyshei shkoly ekonomiki, 2017. 280 p. (in Russian).
10. Kagarlitsky B. Yu. *Neoliberalizm i revolutsiya* [Neoliberalism and Revolution]. St. Petersburg, OOO "Polygraph" Publ., 2013. 256 p. (in Russian).

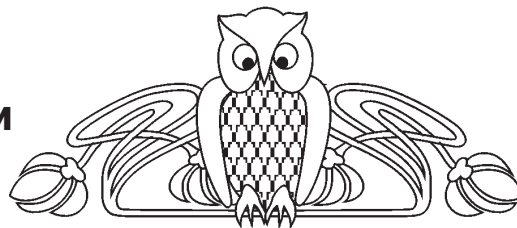
Поступила в редакцию 25.02.2021, после рецензирования 11.03.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 25.02.2021, revised 11.03.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 273–277  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 273–277  
<https://phpp.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-273-277>

Научная статья  
УДК 101.1:316

## Перспективы эволюции формы общественной организации России в аспекте глобализации



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.** Цель статьи – анализ перспективы социально-экономического развития России. В работе используется культурно-исторический подход, применяются методы критической философской рефлексии и диалектической логики. Главное внимание уделяется рассмотрению наиболее приемлемой для России формы общественной организации, следующей традиционным особенностям ее исторической эволюции, а также значению воспитания патриотических настроений для успешного развития государства и общества. Логика исследования показывает, что в настоящее время идеи патриотизма и либерализма являются основными идеологическими конструктами, от утверждения которых во многом зависит не только форма общественной организации, но и возможность существования самостоятельной России. Автор полагает, что у России нет необходимости в создании формы общественной организации по подобию западных стран. Россия может занять достойную экономическую нишу при условии наличия общественной организации, в которой гармонически будут сочетаться общегосударственные и личные интересы, не будет преувеличиваться значение частной собственности относительно государственной.

**Ключевые слова:** гражданское общество, патриотизм, либерализм, идеология потребления, капитализм, социализм

**Для цитирования:** Мозжилин С. И. Перспективы эволюции формы общественной организации России в аспекте глобализации // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 273–277. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-273-277>

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

Article

**Prospects for the evolution of the form of public organization in Russia in the context of globalization**

**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 prospects for the socio-economic development of Russia. The work uses a cultural-historical approach, applies methods of critical philosophical reflection and dialectical logic. The main attention is paid to considering the most acceptable form of social organization for Russia, following the traditional features of its historical evolution. The work focuses on the importance of fostering patriotic sentiments for the successful existence of the state and society. The logic of the research shows that at present the ideas of patriotism and liberalism are the main ideological constructs, on the approval of which not only the form of social organization, but also the possibility of the existence of an independent Russia largely depends. The author believes that there is no need for Russia to create a form of public organization in the likeness of Western countries. Russia can occupy a worthy economic niche, provided that there is a public organization in which national and personal interests are harmoniously combined, where there will be no exaggeration of the importance of private property, relative to state one.

**Keywords:** civil society, patriotism, liberalism, consumption ideology, capitalism, socialism

**For citation:** Mozhilin S. I. Prospects for the evolution of the form of public organization in Russia in the context of globalization. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 273–277 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-273-277>

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



Процесс экономической глобализации становится необратимым. Пожалуй, вряд ли какая-либо страна имеет возможность остаться в стороне от него. Не составляет исключения и Россия. Нашей стране необходимо занять достойную экономическую нишу, позволяющую поддерживать высокий уровень благосостояния большинства граждан. Конечно, постижение сложности и всех нюансов современной мировой экономической системы немыслимо без глубокого экономического анализа, но, как показывает действительность, одних экономических подходов к осмыслению происходящего недостаточно. Необходим комплексный междисциплинарный анализ. К тому же следует согласиться с замечанием О. С. Сухарева: «Экономическая наука не может разрешить некоторые вопросы выбора общественной формы развития, поскольку они вторгаются в область этического» [1, с. 50]. Поэтому как никогда актуальными становятся философское осмысление происходящего и видение перспектив формы общественного развития.

Россия при ее огромной территории и колоссальных природных ресурсах с учетом применения современных научных технологий вполне бы могла существовать самостоятельно. По крайней мере на протяжении 70 лет СССР демонстрировал такую возможность, располагая научными технологиями, не столь развитыми, как современные. Другое дело, что представители других стран также желают пользоваться ресурсами России и готовы приложить все усилия для сдерживания ее тенденций к обособлению и созданию политических и социально-экономических условий, позволяющих получать природные ресурсы как можно проще и дешевле. В этой связи россиянам необходимо постоянно проявлять бдительность. Российское общество всегда нуждалось в идеологии, способствующей его консолидации. Таковой была коммунистическая идеология, пропагандирующая построение общества с всеобщим равенством и высоким материальным благосостоянием. В настоящее время такой идеологии нет. К тому же необходимо признать, что ахиллесовой пятой современной российской социально-экономической системы является низкий уровень материального благосостояния большей части общества и огромный разрыв между бедными и богатыми. В советское время средний уровень материального благосостояния граждан СССР не был столь высок, как уровень представителей среднего класса в развитых капиталистических странах, но и не было такого внушительного разрыва между бедными и богатыми, наблюдаемого в настоящее время. Следует подчеркнуть, что

одной из главных причин недостаточного производства материальных благ в советский период являлась постоянно навязываемая странами Запада гонка вооружения, требующая значительных затрат на производство военной продукции и мобилизацию отечественной индустрии в этом направлении. Научно-техническая революция 70 – начала 80-х гг. могла бы устранить этот казус. Внедрение в промышленность новых технологий позволило бы, не сокращая затрат на военно-промышленный комплекс, производить значительно больше бытовой продукции. Конечно, это понимали западные воротилы капитала, потому и приложили все усилия для развала СССР именно в тот момент. Вместе с тем советская правящая элита во главе с М. С. Горбачевым вместо переоснащения промышленных предприятий новым оборудованием, внедрения передовых технологий, позволяющих увеличить производительность труда, занималась продвижением лозунгов: «Свобода», «Гласность» и прочим набором терминов из политической либеральной идеологии. В итоге СССР был развален, экономика откатилась далеко назад. Объективную оценку этим событиям мирового масштаба дал О. С. Сухарев: «...Мир увидел беспрецедентную трансформацию, которой никогда не наблюдал, перехода от социализма к капитализму, причем в технологически довольно устаревших формах» [1, с. 48].

Наивно было бы предполагать тем, кто участвовал в развале СССР, что от социализма можно было перейти к более развитым формам капитализма. Ведь капитализм долгое время трансформировался в более-менее гуманистическую форму с элементами социальной защищенности в результате постоянной борьбы граждан за свои права. Гражданское общество и все его институты, играющие немаловажную роль в поддержании относительной справедливости в распределении материальных благ, позволяющей большей части общества, именуемой средним классом, существовать достойно, прошли длительный путь своего становления. Банальной представляется мысль о том, что в социалистическом государстве не было нужды в институтах гражданского общества, адаптированных к капитализму. И надо откровенно признать, что российское общество и экономика, перейдя к капитализму, значительно откатились назад. Если доля промышленного производства СССР в мировом балансе 1985 г. составляла 20% [2], то показатель России 2012 г. – 3,2% [3, с. 167]. К тому же происходит постоянный вывоз капитала из России. В 2020 г. отток капитала составил 47,8 млрд долл. США, увеличившись в 2,2 раза



по сравнению с 2019 г., сообщает ЦБ [4]. При этом гонка вооружений в последнее время вновь набирает обороты, хотя уже давно нет противостояния социально-экономических систем. Россию продолжают вынуждать к увеличению военного потенциала.

Противостояние России и Запада в той или иной форме всегда было и будет до тех пор, пока россияне претендуют на свою национальную, даже можно сказать, цивилизационную, самобытность и вместе с тем на экономическую и политическую самостоятельность. Если таковых претензий не будет, то не будет и противостояния, но не будет и России. В этой связи россиянин, в котором еще жив дух патриотизма, не может не согласиться с замечанием В. В. Путина: «Зачем нам мир, в котором не будет России» [5]. Но одно дело уповать на патриотизм, другое – воспитывать это чувство, не давая ему угаснуть на усиливающемся ветру идеологии потребления. Между тем следует заметить, что патриотические чувства возникают не сами по себе и не на пустом месте. Они формируются с детства под влиянием информации о Родине, авторитетов и идеалов, являющихся образцами поведения, на которые ориентируются этические нормы [6]. Со всем этим индивид знакомится в семье, детском саду, школе, вузе, трудовом коллективе, при общении с соседями, а также посредством литературы и СМИ. Причем в этой информации важно преобладание оптимистических, позитивных акцентов, без скатывания к крайностям, свойственным нашей ментальности. В этой связи справедливо следующее замечание: «Русским присуща чрезвычайно активная рефлексия, бросающая их от самовозвеличения к самоуничтожению и обратно» [7, с. 5]. Кроме того, продуктивное патриотическое воспитание немыслимо без ясного представления о будущем. Правящая элита должна четко сформулировать представление о том, к чему мы движемся, т.е. сформировать образ будущего и социально-экономические пути его достижения. Этот образ должен быть притягательным для большинства граждан. В нем они должны видеть надежду на материальное и духовное благополучие себя и своих близких. Однако не следует забывать о том, что наблюдают воспитуемые в действительности. Патриотическое воспитание сводится на нет, если люди слышат одно, а видят другое. Наглядно, что более высокий уровень жизни у тех, кто, совершенно не думая о России и соотечественниках, вывозит капитал за рубеж. Не станут ли такие люди ориентирами для многих граждан?

Касаемо идеологии потребления следует заметить, что борьба с ней, к сожалению, подобна

сражению Дон Кихота с ветряными мельницами. Идеология потребления в той или иной мере присуща всем современным капиталистическим государствам с так называемой рыночной экономикой, демократическими режимами и либеральными ценностями, хотя очевидно, что в действительности нет нигде подлинной демократии. Но это отдельный вопрос. Без постоянного стимулирования потребления не могут осуществляться поступательные темпы экономического роста. Темпы роста экономики в настоящее время являются одним из главных показателей успешности государства, в то же время подразумевающими, что и жизнь граждан достаточно благополучна. Однако это далеко не всегда так. Во многих государствах, демонстрирующих высокие показатели роста экономики, жизнь большого количества граждан оставляет желать лучшего. Конечно, можно возразить по этому поводу: экономический рост и необходим для удовлетворения потребностей всех граждан, но такой цели капитализм никогда не ставил. В принципе современные технологии, применяемые в производстве в развитых странах, при более равномерном распределении благ вполне позволяют удовлетворить основные потребности всех граждан, конечно, если эти потребности беспрельдно не раздувать. Безусловно, у людей возникают все новые и новые потребности, но тем не менее надо признать, что есть основные потребности и потребности в неограниченной роскоши. Наверное, не стоит говорить, что потребности следует ограничивать, считаясь с возможностями матушки Земли. Потому логично задаться вопросом: не приведет ли безудержное стремление к экономическому росту, направленному на удовлетворение неконтролируемых потребностей, к полнейшему истощению природных ресурсов? Весьма справедливо по этому поводу замечание О. С. Сухарева: «Зачем такой рост, когда основные потребности являются удовлетворенными – куда важнее для выживания цивилизации контролировать процесс ее увеличения (размножения) и обеспечить равный доступ к медицине и образованию, расширив тем самым информационный и научный горизонт развития человеческой цивилизации, рассматривая мир как общежитие и своеобразную коммуны, жизнь в которой явным образом требует новой организации» [1, с. 52].

Думается, такую модель развития вполне можно осуществить. И у России есть необходимый потенциал для внесения значимого вклада в ее реализацию. Да, у нас недостаточно развиты институты гражданского общества, адаптированные к капиталистической системе развитых



западных стран. Но у нас нет и такой системы. Скорее всего, нам и не нужно напрягаться для ее создания, а необходимо приложить максимальные усилия для реализации собственного потенциала, который не растрочен. Мы имеем богатейшие природные ресурсы. У нас достаточно высокий уровень образованности граждан, позволяющий большинству из них не опускаться до признания неизбежности несправедливости в распределении средств, получаемых от реализации природных ресурсов. Наши граждане склонны поддерживать национально ориентированное правительство и его социальные проекты. Для защиты от посягательств на нашу территорию и природные ресурсы мы имеем мощный военно-промышленный комплекс, оснащенный самыми передовыми технологиями, позволяющими создавать оружие, не имеющее аналогов в мире. Так уж сложилось, что научные изыскания мы, прежде всего, реализовывали в сфере ВПК. Но это не наша вина, нас к этому всегда принуждали. Занять какую-либо другую экономическую нишу нам просто не дадут. Говоря о промышленном производстве гражданской продукции, заметим, что в результате специфики мирового процесса экономической глобализации оно в основном осуществляется в Китае и это касается не только российской промышленности, но и промышленности всех стран. Однако следует помнить, что при необходимости, используя советский опыт, мы вполне можем для выпуска гражданской продукции задействовать предприятия ВПК. Тем не менее государству необходимо прилагать усилия к созданию новых рабочих мест, не связанных с военной промышленностью. Также нельзя забывать о наших возможностях в аграрном секторе. Как показала жизненная практика, экономические санкции, вводимые против нашей страны, только улучшили положение дел в этом секторе [8]. Вообще зачем идти неизвестным нам путем? У нас есть богатый опыт конструктивного сотрудничества общества и государства, обретенный в годы социализма. Не лучше ли нам, устранив ошибки, двигаться в известном направлении, формируя общественную систему, которая, как говорит О. С. Сухарев, «...будет препятствовать концентрации собственности и капитала, превышению значимости института частной собственности в современном обществе относительно иных институтов, например, государственной собственности, при неуклонном совершенствовании управления общественным сектором, политическими институтами, выборности, самоорганизации и самоуправления на местах, реализации власти народа процессуально и процедурно, неравенство будет нивелироваться,

развитие фундаментальной науки и образования будет основной прерогативой государства. Корпоративная форма организации бизнеса будет изменена и/или устранена. Подобная система и будет демократией и одновременно новым социализмом» [1, с. 56].

Следует отметить, что сохранение позиции России как мощной державы, контролирующей значительную долю мировых энергетических и иных природных ресурсов, имеет большое экологическое значение для всего мира. Ведь ослабление России может привести к более легкому и дешевому доступу к ним. Ввиду алчности современного капиталистического общества колоссальные ресурсы могут быть быстро истощены, что приведет мир к глобальной экологической катастрофе. Таким образом, обнаруживается диалектическая взаимосвязь сильной России и экологического здоровья планеты. Либерализм, как показала практика 90-х, приводит к тому, что средства от реализации природных ресурсов без жесткого государственного контроля переводятся олигархами за рубеж, стимулируя экономический рост иных государств, но никак не своего. Такое положение ни в коей мере не может содействовать ни экономическому росту российской экономики в целом, ни улучшению материального благосостояния большинства граждан.

Известны пагубные экономические нововведения сторонников либерализма в настоящее время. Чего стоит пенсионная реформа, увеличившая выход на пенсию на 5 лет. России при ее специфике экономики нужно не увеличивать пенсионный возраст, а сокращать, дабы уменьшать количество безработных. Никакой демографический дисбаланс не может оправдать необходимость увеличения пенсионного возраста, поскольку очевидно, что живем мы преимущественно за счет доходов, получаемых от реализации природных ресурсов. Антипатриотическую направленность пенсионной реформы подчеркивает и тот факт, что из права досрочного выхода на пенсию при трудовом стаже 42 года для мужчин исключили период срочной службы в армии. Каких патриотических настроений в данном случае мы можем ожидать? Потому и не удивительно, что «либерализм» и «патриотизм» в дискуссиях современных российских философов, политологов, социологов, экономистов зачастую являются оппозиционными по отношению друг к другу понятиями.

Между тем следует еще раз подчеркнуть, что в отсутствие институтов гражданского общества, адаптированных к капитализму, идеологической дезориентации в постсоветской России, как показывает практика, консолидировать россиян



могут только представители государственной власти. Любые непопулярные действия с их стороны уменьшают уровень доверия народа. Ведь по большому счету в российском обществе еще теплится надежда на то, что социальное государство предпримет необходимые меры для справедливого распределения средств, получаемых от реализации природных ресурсов, приложит все усилия для устранения колоссального разрыва между богатыми и бедными. Для этого необходимо увеличить участие государства в бизнесе. В противном случае восторжествует идея либерализма, основная экономическая суть которой заключается в минимизации такого участия. Тогда никакой патриотизм не уберезит Россию от полной зависимости от иностранного капитала, а многим россиянам, дабы не пребывать в безысходной нищете, придется искать лучшей доли за рубежом.

В заключение можно сделать вывод о том, что патриотизм и либерализм в настоящее время являются не просто популярными словами, а идеями, неразрывно связанными с реализацией формы общественной организации россиян. Реализация той или иной идеи во многом зависит от людей, находящихся у рычагов государственного управления, поскольку в современной России в результате перехода от социализма к капитализму практически отсутствует гражданское общество, адаптированное к особенностям капиталистической социально-экономической системы. Сильной может быть только Россия с социально ориентированным правительством, в которой гармонически будут сочетаться общегосударственные и личные интересы. Но однозначно говорить, что установится именно эта форма общественной организации, в настоящее время нет возможности. Народ, как никогда ранее, дезориентирован.

### Список литературы

1. Сухарев О. С. Перспективы современного капитализма : взгляд экономической теории // Экономика и предпринимательство. 2017. № 2, ч. 1. С. 48–58.
2. Калабеков И. Г. СССР и страны мира в цифрах. Справочное издание. М., 2014. 219 с.
3. Лыгина Н. И., Рудакова О. В., Бардовский В. П. Россия и российские предприятия в глобальной экономике // Среднерусский вестник общественных наук. 2015. № 2 (38). С. 163–171.
4. ЦБ заявил о двукратном росте оттока капитала из России. URL: <https://www.vedomosti.ru> (дата обращения: 19.01.2021).
5. «Миропорядок» [Документальный фильм]. 2018, режиссер Владимир Соловьев. URL: <https://www.youtube.com/watch> (дата обращения: 25.01.2021).
6. Мозжилин С. И., Устьянцев В. Б. Идеалы культуры и цивилизационный код России // Вопросы философии. 2021. № 2. С. 198–202.
7. Федотова В. Г., Колпаков В. А., Федотова Н. Н. Какая модернизация и какой капитализм нужны России? // Вопросы философии. 2013. № 10. С. 3–12.
8. Верзбицкий Р. А., Чурикова С. Ю. Анализ влияния санкций на развитие сельского хозяйства в России // Таврический научный обозреватель. 2015. № 5, ч. 1. С. 122–126.

### References

1. Sukharev O. S. Perspectives of Modern Capitalism: A View of Economic Theory. *Ekonomika i predprinimatel'stvo* [Journal of Economy and Entrepreneurship], 2017, no. 2, part 1, pp. 48–58 (in Russian).
2. Kalabekov I. G. *SSSR i strany mira v tsifrakh. Spravochnoe izdanie* [USSR and Countries of the World in Numbers]. Moscow, 2014. 219 p. (in Russian).
3. Lygina N. I., Rudakova O. V., Bardovskiy V. P. Russia and Russian enterprises in the global economy. *Srednerusskiy vestnik obshchestvennykh nauk* [Central Russian Bulletin of Social Sciences], 2015, no. 2 (38), pp. 163–171 (in Russian).
4. The Central Bank announced a twofold increase in the outflow of capital from Russia. Available at: <https://www.vedomosti.ru> (accessed 19 January 2021).
5. Miroporyadok [Dokumental'nyi fil'm], 2018, rezhisser Vladimir Solov'ev ("World Order" [Documentary], 2018, director Vladimir Solovyov). Available at: <https://www.youtube.com/watch> (accessed 25 January 2021).
6. Mozhilin 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).
7. Fedotova V. G., Kolpakov V. A., Fedotova N. N. What kind of modernization and what kind of capitalism does Russia need? *Voprosy Filosofii*, 2013, no. 10, pp. 3–12 (in Russian).
8. Verzhbickiy R. A., Churikova S. Yu. Analysis of the impact of sanctions on the development of agriculture in Russia. *Tavricheskiy nauchniy obozrevatel'* [Tavrichesky Scientific Observer], 2015, no. 5, part 1, pp. 122–126 (in Russian).

Поступила в редакцию 01.06.2021, после рецензирования 10.06.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 01.06.2021, revised 10.06.2021, accepted 05.07.2021





Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 278–282

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 278–282

<https://phpp.sgu.ru>

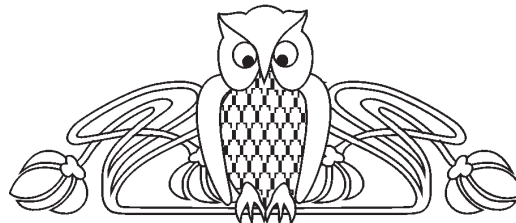
<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-278-282>

Научная статья

УДК 141.141

## Философские основания антропологической концепции Эдуарду Вивейруша де Кастру

Н. Г. Наумов



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

Наумов Никита Геннадьевич, аспирант кафедры философской антропологии и проблем комплексного изучения человека философского факультета, [nnaumovtm@gmail.com](mailto:nnaumovtm@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3833-1767>

**Аннотация.** В статье рассматривается вклад бразильского антрополога Э. Кастру в формирование постструктуралистского метода в антропологии. Анализируются ключевые понятия концепции Кастру (перспективизм, мультинатурализм, эквивокация), согласно которой субъектность человека не уникальна и является одной из позиций в рамках универсальной перспективистской структуры мира. При критическом подходе к программе Кастру и анализу ее рецепции выясняется, что онтологический поворот в антропологии представляет собой попытку теоретической инверсии, в которой предпосылка единства природы, технически являющаяся понятийно неопределенным остатком этнологической классификации, сменяется постулированием принципиальной множественности условно независимых агентов. Онтология здесь понимается как своего рода иерархический предикат, посредством которого америндеанским обществам отказывается в субъектности их способов создания картины мира и в то же время подвешивается эпистемологическое основание доминирования западного модерна. В результате обобщения данных предлагается критическая позиция по отношению к ключевым понятиям и методам Кастру. Формулируется вывод, согласно которому проекты расширения нетривиального использования инструментария Кастру наследуют также и его концептуальные особенности: издержки «онтологизации» антропологии, утопичность представлений о доступе к доколониальной мысли, еще более универсалистский режим доминирования эпистемологии модерна.

**Ключевые слова:** Э. Кастру, Ж. Делез, П.-Ф. Гваттари, К. Леви-Стросс, перспективизм, мультинатурализм, анимизм

**Для цитирования:** Наумов Н. Г. Философские основания антропологической концепции Эдуарду Вивейруша де Кастру // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 278–282. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-278-282>

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

Article

### The philosophical foundations of anthropological concept of Eduardo Viveiros de Castro

N. G. Naumov

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

Nikita G. Naumov, [nnaumovtm@gmail.com](mailto:nnaumovtm@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3833-1767>

**Abstract.** The article discusses the contribution of the Brazilian anthropologist E. Castro to the formation of the post-structuralist method in anthropology. The analysis of the key notions of E. Castro's concept (perspectivism, multinaturalism, equivocation) is proposed, according to which the subjectivity of a human is not unique and is one of the positions within the framework of the universal perspectivist structure of the world. The analysis of the sources and ethnographic data with which E. Castro worked is carried out, and the reaction of the academic community to his research, methods and intellectual moves for the transformation of the anthropological discipline itself is considered. By means of a critical approach to E. Castro's program and the analysis of its reception by his anthropological colleagues, it is revealed that the ontological turn in anthropology in E. Castro's understanding is an attempt at a theoretical inversion, in which the premise of the unity of nature, which is technically a conceptually indefinite remainder of the ethnological classification, is replaced by the postulation of a fundamental plurality of conditionally independent agents (in the manner of G. Leibniz's monadology). Ontology is understood here as a kind of hierarchical predicate through which the Amerindian societies are denied the subjectivity of their ways of creating a picture of the world and at the same time the epistemological basis of the dominance of Western modernity is laid. As a result of generalizing the data, the author gives a critical position in relation to the key notions and methods of E. Castro. The author comes



to the conclusion that projects for expanding the non-trivial use of E. Castro's tools also inherit its conceptual features, the ambiguous nature of which is revealed in the text of the article: the costs of "ontologizing" of anthropology, the utopian nature of ideas about access to pre-colonial thought and an even more universalist regime of dominance of modern epistemology.

**Keywords:** E. Castro, G. Deleuze, P.-F. Guattari, C. Levi-Strauss, perspectivism, multinaturalism, animism

**For citation:** Naumov N. G. The philosophical foundations of anthropological concept of Eduardo Viveiros de Castro. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 278–282 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-278-282>

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

## Введение

Бразильский антрополог Эдуарду Вивейруш де Кастру, долгие годы занимавшийся актуальными вопросами этнографии и предложивший оригинальную интерпретацию «этнометафизики» американских индейцев, по результатам своих исследований пришел к выводу о необходимости конструирования принципиально иной методологии постструктурализма. В своих работах он пытается вывести изучаемые антропологической дисциплиной племена из положения объекта, сделав их полноправными творцами собственных теорий о себе самих. Более того, в рамках общего дискурса антропологической дисциплины Кастру стремится к созданию перформативного описания трансформаций антропологии, так как исходит из той пропозиции, что антропология как дисциплина представляет собой дискурсивный анаморфоз антропологического самовосприятия этносов. Другими словами, мы вовсе не нуждаемся в спекулятивных метатеории и метатерминах для изучения человека, наши представления о «человеке в целом» естественным образом оформятся, когда мы достаточно основательно изучим самовосприятие конкретных племен. Онтологическое самоопределение изучаемых коллективов ставится на первое место, свергая с пьедестала всевидящей диспозиции субъекта и его идеологически нагруженные конструкты: классификацию, суждение, предсказание и пр. В результате этого социальным антропологом Мартином Холбраадом даже предлагается вариант переименования антропологии как дисциплины в «сравнительную онтографию» [1, p. 2].

## Концепции «перспективизма» и «мультиатурализма»

Кастру является этнологом-американистом и в своих рассуждениях опирается на сформулированные, в том числе им самим, концепции стиля мышления индейских племен – «перспективизм» и «мультиатурализм». Он даже утверждает, что эти концепции имплицитно повлияли на возникновение тенденций («трансцендентальный эмпиризм», «спекулятивный реализм»), критикующих корреляционизм и любые попытки плодотворно-

го скрещивания эпистемологии субъекта с проблематикой онтологии. Кастру считает, что оба эти направления возникли в результате рецепции «метафизики хищничества», описанной еще Клодом Леви-Строссом (представления индейцев о родстве посредством брака как шарнире между оппозициями «человеческое – божественное», «друг – враг») [2, с. 15]. Кастру делает из этого понятия универсальную схему индейского мира, закрепляемую практикой каннибализма. Виртуальное свойство в терминологии Кастру аналогично «структуре Другого» Ж. Делеза, которая обуславливает существование множественных возможностей, не ограниченных понятиями субъекта и объекта: «Другой как структура – это выражение возможного мира» [3, с. 403–404].

Таким образом, Кастру утверждает, что альтернатива (симметричная в смысле Бруно Латура [4] и реверсивная в смысле Роя Вагнера [5]) современной классической западной антропологии зиждется на трех основаниях: межвидовом перспективизме, онтологическом мультиатурализме и каннибальской инаковости («друговости»).

Общество всегда стоит перед выбором того, что оно будет произвольно признавать данным и что будет контризобретать в ответ этому данному. Способность быть личностью становится онтологически потенциально доступной для любого вида любого элемента космоса. Акцент на положении и контексте, а не на свойстве конкретного вида позволяет говорить о том, что некоторые элементы космоса, наиболее полно актуализирующие свою потенцию, являются личностями даже более, чем сам человек.

## Онтологическое различие западного и туземного миров

По мнению Кастру, современный мир побуждает нас воспринимать субъект как недостаточно проанализированный объект, в то время как индейская эпистемология предлагает конвенцию вокруг обратного принципа: объект как недостаточно проинтерпретированный субъект. Замена отношения анализа на отношения интерпретации указывает на позиционирование объектов как человеческих или хотя бы



все еще нечеловеческих, но персоналистских, т. е. реагирующих на интерпретацию контринтерпретацией в рамках своей личности [6, р. 239]. Признаки объектов становятся не просто акциденциями, обособленно взятыми в уме, а свойствами социального поведения, указаниями на агентность объектов. Бразильский антрополог фиксирует глубинное онтологическое различие западного и туземного миров, которое в качестве своего следствия конструирует человека. Западная онтология постулирует, по мнению современных антропологов (ученый видит здесь конвенциональную связь между собой и Р. Вагнером), исконное, природное, как противоположное человеку, его нравственности, обычаям, развитое в дискурс. Такая онтология маркируется как трансцендентная, в то время как в туземном мировосприятии развивается имманентная человечность. Кастру оговаривается, что всечеловечность, человечность в основе природы не следует понимать как расширяющееся пространство цивилизационной культуры (на манер универсалистско-глобалистской экспансии голливудского кинематографа), ибо восприятие человеческого как предпосылки мира должно изменить и само это понятие.

### **Значение концепции Кастру для антропологии**

Ход бразильского антрополога аналогичен по своему значению для антропологии тому, что предпринял французский философ Квентин Мейясу в онтологии, пытаясь через проект спекулятивного реализма преодолеть «порочный круг» корреляционизма. Если К. Мейясу обосновывает доступ к архисторическому миру до-мышления через разрыв субъект-объектной связи и постулирование контингентности и фактичности как метафизических начал, обоснованных математикой, то Кастру обращается не к теоретическим понятиям, а к общественным практикам, хотя в основе обеих концепций лежит интуиция: математическая – в первом случае и мифологическая – во втором. Кастру выясняет, что к такому миру можно не только получить доступ, но и полноценно в нем жить (предполагается, что существенно более полноценно, чем живет население глобальной цивилизации).

Индийский перспективизм опирается на мифологию изначального самовосприятия каждой сущности как человеческой. Природа сущностей проявляется онтологически после – в животном, растительном, призрачном поведении, действиях и поступках. Кастру в этих рассуждениях опирается на обширный эмпирический материал,

свидетельствующий в пользу тезиса об обратной связи бинарной оппозиции «природа–культура» [цит. по: 7, с. 557].

Теория туземных перспектив накладывается на понятие социуса как инскриптора [8, с. 219], означающее, что первичной социальной функцией является именно запись на телах (кодификация и регистрация). Антипроизводство, «тело без органов» реализуется в личностях, перспективах, множественность которых даже в одном живом существе предполагает создание множества родственных элементов. При таком порядке сосуществования нет различия между человеком и нечеловеками.

### **Антропология в понимании Кастру**

Для решающего шага в преобразовании антропологии как дисциплины предлагается ставить вопрос по-делезиански: «Другой как структура – это выражение возможного мира» [9, с. 404]. Антропология начинает множиться, а под человечностью имплицитно понимается свойство воображать себя одним или другим, допуская это же для всевозможных инаковых и взаимодействуя с ними. Человеком же становится просто любое тело, на которое можно записать (наложить) воображаемое.

Основной принцип антропологии Кастру сформулирован уже в его ранних работах. Он заключается в том, что разные виды не видят одно и то же, т. е. «мир» по-разному, но наоборот, «видят одинаково... разные вещи [или “миры”]» [10, р. 478]. Различие относится к онтологическому вопросу о том, что вещи есть или могут быть, а не о том, как они могут быть по-разному «представлены». Антропология де Кастру – это умножение природы, а не культуры. Вопрос об онтологии ставится в приоритет дискуссий об антропологии как дисциплине: «Аргумент Кастру ставит вопрос об онтологии в самый центр метатеоретического обсуждения антропологов» [11, р. 470].

Стоит отметить, что кастровская антропология подвергалась критике за несоизмеримость цели своего предприятия средствами достижения. Выделяются замечания Магнуса Курса, относящиеся к тому, что понимание через аналогию – один из ключевых шагов процесса «онтографии» – само по себе носит проблематичный характер. Субъект-объектная парадигма вырастает напрямую из грамматической специфики западных языков науки и сужает пространство возможных интерпретаций в целом [12, р. 256–258].

Другой заслуживающей внимания инициативой является попытка поставить под вопрос



саму реляционистскую модель, воплощаемую, например, в работе А. Хименеса «Форма отношений или заколдованность антропологии алгебраическим воображением» [13], в которой указывается, что метафизика перспективизма страдает существенной неполнотой, поскольку возможности каждой отдельной онтологической «перспективы» ограничиваются способностью отражать другие, фактически не предлагая ничего, кроме чистой референции к себе самой.

### Заключение

Критическая рецепция проекта реформирования антропологии Кастру может быть сведена в серию следующих четырех рубрик. Во-первых, это исследования характера его участия в так называемом онтологическом повороте в антропологии, степени близости и точек расхождения с французской школой (Б. Латур, Ф. Дескола), а также попытки заочного упреждения превратного толкования ключевых теоретических инвенций. Во-вторых, критические инициативы, посвященные анализу возможностей и ограничений концептуального аппарата бразильского антрополога, включая полноту и непротиворечивость методологических установок, обоснованность тех или иных теоретических шагов и т.п. В-третьих, работы, затрагивающие допустимость и границы потенциальных метафизических обобщений, определяющих возможность тематизации этнологических достижений Кастру в рамках более широкого круга междисциплинарных исследований, среди которых дискуссии вокруг проблем антропоцена, теоретических ограничений натуралистического подхода и др. Наконец, в-четвертых, это обоснование автономных проектов, использующих концептуальный ресурс антропологии Кастру, примененный, однако, к иному предметному полю целиком, примером чего может служить анализ критического потенциала мультинатурализма, а также посредством дружественной операционализации отдельных понятий либо теоретических ходов.

### Список литературы

1. *Holbraad M., Castro E.V.* Ideas of Savage Reason : Glass Bead in Conversation with Martin Holbraad and Eduardo Viveiros de Castro. 2016. URL: <https://clck.ru/QjmHX> (дата обращения: 01.10.2020).
2. *Кастру Э. В.* Каннибальские метафизики. Рубежи постструктурной антропологии. М. : Ад Маргинем Пресс, 2017. 200 с.
3. *Делез Ж.* Логика смысла. М. : Академический Проект, 2011. 472 с.
4. *Латур Б.* Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии. СПб. : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2006. 240 с.
5. *Wagner R.* The Invention of Culture. Chicago : University of Chicago Press, 2016. 177 p. <https://www.doi.org/10.7208/chicago/9780226423319.001.0001>
6. *Strathern M.* Property, Substance and Effect : Anthropological Essays on Persons and Things. London : Athlone, 1999. 280 p.
7. *Леви-Стросс К.* Мифологии : в 4 т. Т. 4. Человек голый. М. : ИД «Флюид», 2007. 784 с.
8. *Делез Ж., Гваттари Ф.* Анти-Эдип. Екатеринбург : У-Фактория, 2008. 607 с.
9. *Делез Ж.* Мишель Турнье и мир без другого // *Турнье М.* Пятница, или Тихоокеанский лимб. СПб. : Амфора, 1999. С. 282–302.
10. *Castro E. V.* Cosmological deixis and Amerindian perspectivism // *Journal of the Royal Anthropological Institute.* 1998. № 4 (3). P. 469–488. <https://www.doi.org/10.2307/3034157>
11. *Holbraad M., Morten A., Castro E.V.* The Politics of Ontology : Anthropological Positions. Theorizing the Contemporary. *Fieldsights*, 2014. URL: <https://culanth.org/fieldsights/the-politics-of-ontology-anthropological-positions> (дата обращения: 01.10.2020).
12. *Course M.* Of words and fog : Linguistic relativity and Amerindian ontology // *Anthropological Theory.* 2010. № 10 (3). P. 256–258. <https://doi.org/10.1177/1463499610372177>
13. *Jimenez A.* The form of the relation, or anthropology's enchantment with the algebraic imagination, 2014. URL: <https://clck.ru/Suh6c> (дата обращения: 01.10.2020).

### References

1. *Holbraad M., Castro E. V.* *Ideas of Savage Reason: Glass Bead in Conversation with Martin Holbraad and Eduardo Viveiros de Castro.* 2016. Available at: <https://clck.ru/QjmHX> (accessed 1 October 2020).
2. *Castro E. V.* *Cannibal Metaphysics*, Univocal Publishing, 2014. 229 p. (Russ. ed.: *Кастру Э. В. Каннибальские метафизики. Рубежи постструктурной антропологии.* Moscow, Ad Marginem Press Publ., 2017. 200 p.).
3. *Deleuze G.* *Logique du sens, Éditions de Minuit*, 1969. 392 p. (Russ. ed.: *Делез Ж. Логика смысла.* Moscow, Akademicheskii proekt Publ., 2011. 472 p.).
4. *Latour B.* *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique.* Paris, La Découverte, "Poche / Sciences humaines et sociales", 2006 (éd. originale, 1991). 210 p. (Russ. ed.: *Латур Б. Нового времени не было. Эссе по симметричной антропологии.* St. Petersburg, Izdatel'stvo Evropeyskogo universiteta v Sankt-Petersburge, 2006. 240 p.).
5. *Wagner R.* The Invention of Culture. Chicago, University of Chicago Press, 2016. 177 p. <https://www.doi.org/10.7208/chicago/9780226423319.001.0001>
6. *Strathern M.* *Property, Substance and Effect: Anthropological Essays on Persons and Things.* London, Athlone, 1999. 280 p.



7. Levi-Strauss K. *Mythologiques*; in 4 vols. Vol. IV: L'Homme nu. Paris, Plon, 1971. 688 p. (Russ. ed.: Levi-Stross K. *Mifologiki*. T. 4. Chelovek golyy. Moscow, Flyuid Publ., 2007. 784 p.).
8. Deleuze G., Guattari F. *L'Anti-Edipe – Capitalisme et schizophrénie, en collaboration avec Félix Guattari*. Paris, Les Éditions de Minuit, coll. "Critique", 1972. 494 p. (Russ. ed.: Delez Zh., Gvattari F. *Anti-Edip*. Ekaterinburg, U-Faktoriya Publ., 2008. 607 p.).
9. Deleuze G. Michel Tournier et le monde sans autrui, Postface» to Michel Tournier, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris, Gallimard, 1972, pp. 257–83 (Russ. ed.: Delez Zh. *Mishel Turn'e i mir bez drugogo*. In: Turn'e M. *Pyatnica, ili Tihookeanskiy limb*. St. Petersburg, Amfora Publ., 1999. pp. 282–302).
10. Castro E. V. Cosmological deixis and Amerindian perspectivism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 1998, no. 4 (3), pp. 469–488. <https://www.doi.org/10.2307/3034157>
11. Holbraad M., Morten A., Castro E. V. *The Politics of Ontology: Anthropological Positions. Theorizing the Contemporary*. Fieldsights, 2014. Available at: <https://culanth.org/fieldsights/the-politics-of-ontology-anthropological-positions> (accessed 1 October 2020).
12. Course M. Of words and fog: Linguistic relativity and Amerindian ontology. *Anthropological Theory*, 2010, no. 10 (3), pp. 256–258. <https://doi.org/10.1177/1463499610372177>
13. Jimenez A. *The form of the relation, or anthropology's enchantment with the algebraic imagination*, 2014. Available at: <https://clck.ru/Suh6c> (accessed 1 October 2020).

Поступила в редакцию 27.01.2021, после рецензирования 10.02.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 27.01.2021, revised 10.02.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 283–287  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 283–287  
<https://phpp.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-283-287>

Научная статья  
УДК 1(091)

## Свобода и неравенство: к проблеме истории и философии либерализма



В. П. Рожков

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

Рожков Владимир Петрович, доктор философских наук, профессор кафедры теологии и религиоведения, [vladim-rozhkov@yandex.ru](mailto:vladim-rozhkov@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4737-665X>

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы доктринального отождествления свободы и неравенства классическим либерализмом и неолиберализмом. Выявляются особенности натуралистического и теологического подходов к проявлению неравенства в человеческих сообществах; дается философское обоснование юридическо-правовой аргументации неравенства в теориях естественного права и общественного договора мыслителей Нового времени; благодаря апелляции к ценностной динамике, отраженной в лозунгах Французской революции XVIII в., раскрыто постепенное вытеснение либеральными движениями приоритетов «Равенства» и «Братства», выдвигавшихся революционной демократией. Итоговое утверждение локковского варианта ориентации классического либерализма на триаду «Свобода. Собственность. Жизнь», по мнению автора, логически обуславливает отождествление представителями либеральных кругов свободы с неравенством, а равенства с рабством. Разработка теоретиками неолиберализма концепций «социальной солидарности» согласно авторской позиции не изменяет либеральной установки на «свободу в неравенстве». Анализ категорий свободы и неравенства дал возможность сформулировать противоречия данного положения и прийти к выводу, согласно которому при обострении выведенного противоречия до максимума возрастает риск самоотрицания либерализма.

**Ключевые слова:** либерализм, демократия, равенство, неравенство, свобода, солидарность, собственность, распределение, единство, разъединение, отрицание

**Для цитирования:** Рожков В. П. Свобода и неравенство: к проблеме истории и философии либерализма // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 283–287. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-283-287>

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

Article

**Freedom and inequality: On the problem of the history and philosophy of liberalism**

V. P. Rozhkov

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

Vladimir P. Rozhkov, [vladim-rozhkov@yandex.ru](mailto:vladim-rozhkov@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4737-665X>

**Abstract.** The article is devoted to the study of the problem of the doctrinal identification of freedom and inequality by classical liberalism and neoliberalism. Identifying the features of the naturalistic and theological approaches to the manifestation of inequality in human communities, the author notes the philosophical justification of the legal argumentation of inequality in the theories of natural law and the social contract of modern thinkers. The appeal to the value dynamics reflected in the slogans of the French revolution of the 18th century allows the author to reveal the gradual displacement of the priorities of “Equality” and “Brotherhood”, which were put forward by the revolutionary democracy, by the liberal movements. The final statement of Locke’s version of the orientation of classical liberalism on the triad “Freedom. Property. Life”, according to the author, logically determines the identification of freedom with inequality, and equality with slavery by representatives of liberal circles. The development of the concepts of “social solidarity” by the theorists of neoliberalism, according to the author’s proof, does not change the liberal attitude to “freedom in inequality”. The analysis of the categories of freedom and inequality allows the author to formulate the contradictions of this provision. The article concludes that with the aggravation of the derived contradiction to the maximum, the risk of self-denial of liberalism increases.

**Keywords:** liberalism, democracy, equality, inequality, freedom, solidarity, property, distribution, unity, separation, negation

**For citation:** Rozhkov V. P. Freedom and inequality: On the problem of the history and philosophy of liberalism. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 283–287 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-283-287>

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



Проблема неравенства находится в центре внимания древнегреческой философии. Так, в воззрениях Платона и Аристотеля отчетливо выражается признание природного неравенства людей в способностях и характере самовыражения. Отсюда следовало логическое заключение о естественности неравенства в распределении, разумеется, понимаемом в широком смысле как на антропном (физическом, психическом и интеллектуальном) уровне, так и в социальном значении «общеобщественного» (экономическом, социально-структурном, политическо-государственном и духовно-культурном измерениях). В подобной рефлексии распределения проявляется натуралистическая составляющая аргументации неравенства.

На основании религиозного, в частности христианского, мировоззрения возникает другой теологический вариант обоснования неравенства с провиденциалистским обращением к воле Божьей. Однако при этом обозначается мотив второстепенности социального неравенства с доктринальной установкой на равенство всех людей перед Богом.

И, наконец, философы Нового времени вводят проблему неравенства в пространство юридическо-правовой аргументации. Этот уровень отражается в теориях общественного права и общественного договора Т. Гобса, Дж. Локка, Ш.-Л. Монтескье и др. Именно в интерпретации Дж. Локка естественного права как права на жизнь, собственность и свободу содержится установка, связывающая либерализм с ориентацией на неравенство. Это право на собственность и конкретно на «священную» для классического либерализма частную собственность. В Новое и Новейшее время речь идет о капиталистической частной собственности в вариантах мелкоотварной, средней, крупной, монополистической, государственно-монополистической, транснациональной, корпоративной капиталистической собственности.

Во всех перечисленных типах собственности представлен источник социального неравенства. В экономических отношениях это неравенство относительно функций пользования средствами производства. Речь идет о функциях юридическо-го владения, непосредственного использования средств производства в процессе труда и управления (распоряжения).

В социально-структурном выражении неравенство проявляется через участие в распределении общественного продукта по разным принципам: по капиталу, ренте и по труду, что предполагает выделение в социальной структуре общества социального верха, социальной середины, социального низа.

В политической сфере неравенство в отношении власти, катализируемое «формальностью права», фиксируется даже в языке в терминах «политическая элита», «политический истеблишмент» и «простые граждане» «рядовые граждане», «обычные граждане», «простой народ».

В культурно-духовной сфере неравенство проявляется в различиях по критерию доступа к культурно-духовным, интеллектуально-образовательным ценностям, что отражается терминологически в понятиях «образованный класс», «интеллектуальная элита», «творческая элита» и т.п.

Таким образом, законодательно декларируя неприкосновенность частной собственности, классический либерализм вводит в закон социальное неравенство. Задача субъектов политической власти в этом случае должна заключаться в одном: не довести уровень социального неравенства до абсолютного обнищания социальных низов, в их понимании «простого народа». Как показала история, именно при достижении такого уровня неравенства произошли три мощнейших социальных взрыва: Английская (1642–1649), Французская (1789–1793) и Русская (1917–1920) революции.

Показательным в аспекте исследуемой проблемы представляется тот факт, что в этих социальных взрывах обнаружилось расхождение либерального и революционно-демократического подходов к пониманию содержания свободы и равенства. Например, классическая либеральная трактовка этих идей в начале Великой французской революции отражена в достаточно универсальных положениях о свободе как возможности делать все, что не наносит вреда другому, и о равенстве перед законом, в то время как один из знаменитых теоретиков Просвещения Ж.-Ж. Руссо, чьи идеи отразились в политической деятельности представителей революционной демократии, выделил характеристики государства, создаваемого в результате общественного договора как выразителя коллективной воли и в этом качестве – гаранта свободы. Что касается идеи равенства, то Ж.-Ж. Руссо выступал за имущественное равенство. Как известно, попытки реализации подобных идей просматриваются в действиях радикально настроенных якобинцев.

История Французской революции показала и другое. Знаменитый лозунг «Свобода. Равенство. Братство» имел свой смысл для социальных низов. Свобода воспринималась низшими классами как освобождение от высшего сословия, а равенство – как ликвидация его привилегий и как отрицание иерархической структуры монархического феодального государственного



устройства. Относительно толкования смысла братства выдвигаются разные версии. Но как наиболее близкая обыденному сознанию низшего сословия позиционируется ориентация на «де-леж» имущества богачей и аристократов между «простым» народом, когда все представляется общим, как в семье.

Позже, в XIX в., Ф. Энгельс будет писать о выражении этого стремления рабочим классом, подчеркивая, что революционная борьба не должна являться мстью отдельному капиталисту и что речь идет о создании иной социальной системы, в которой исчезает функциональная необходимость для существования класса капиталистических собственников. И он же отмечал, что, к сожалению, уровень теоретической культуры пролетариата и степень его ожесточения таковы, что вполне вероятны социальные рецидивы физического уничтожения классового противника, интерпретируемые как способ достижения свободы угнетенными классами. Критически охарактеризует рассмотренные выше представления социальных низов на уровне пролетариата об отношениях частной собственности, ее упразднении и обобществлении К. Маркс, анализируя «примитивный коммунизм».

Политический смысл расхождения свободы и равенства на основе рефлексии опыта переживания таких рецидивов в процессе социального взрыва 1917–1920 гг. в России раскрывался отечественными мыслителями Ф. Степуном, Н. Бердяевым и др. Так, оперируя терминами либеральной и тоталитарной демократии, Ф. Степун полагал, что связующим понятием между либерализмом, ориентирующимся на свободу, и демократией, апеллирующей к равенству, может стать лишь «братство», т. е. третья идея, выраженная в приводившемся лозунге Французской революции. Однако, по его мнению, эта связь между «буржуазной идеей свободы» и «пролетарским требованием равенства» не осуществилась, так как «либеральная свобода оставила без внимания идею братства [1, с. 141]. Таков его вывод о причине анализируемого расхождения. В этом объяснении ощущается определенная незаконченность. Возникает вопрос: могла ли «либеральная свобода» обратиться к идее «братства», если она связана с естественным правом на собственность в триаде Дж. Локка, ставшей основой классического либерализма? Почему она не апеллирует к идее «братства» даже в варианте ее трактовки в декларации прав человека и гражданина 1795 г., призывающей не делать другим того, что не хочешь получить сам? Может быть, потому, что в условиях динамики капиталистической собственности и либерального рынка с

его свободной конкуренцией и ее рецидивами реализация даже такого смысла братства становится проблематичной.

Наверное, не случайно отмечается уже после 9 термидора Французской революции употребление наряду с девизом «Свобода. Равенство. Братство» девиза «Свобода. Равенство», а при наполеоновском правлении использование девиза «Свобода. Равенство» только в официальных бумагах до 1808 г. Это вполне понятно, если предположить, что период сотрудничества консульского режима с крупным финансовым капиталом, ознаменовавшийся учреждением знаменитого национального банка, вероятно, подвиг Наполеона к объявлению о конце Французской революции и замене девиза «Свобода. Равенство. Братство» иным лозунгом – «Собственность. Свобода. Равенство».

Такая экономически обоснованная и политически реализованная замена в духе триады классического либерализма отразилась в дальнейшем в поисках новых транслируемых в лозунгах смыслов, исключающих «Братство». Показательно, что такие изменения вносятся представителями революционных движений. Так, в сочинениях Прудона и Кропоткина отмечается обращение к терминам «солидарность» и «сотрудничество», а на транспарантах анархистов в политических шествиях появляется триада «Свобода. Равенство. Солидарность». Заслуживает внимания тот факт, что «Свобода» и «Равенство» пока обозначаются в единой перспективе, а не как дилемма. Вероятно, понадобятся время и опыт пребывания в эпицентрах социальных взрывов, чтобы появились рефлексии их расхождений, подобные осмыслениям Ф. Степуна, который делал вывод об ошибке современного (для его, думается, и для нашего времени) политического сознания в подходе к либерализму и демократии как явлениям взаимосвязанным и перетекающим друг в друга. Согласно его мнению либерализм и демократия расходятся в выборе приоритета свободы или равенства [цит. по: 2, с. 280].

Впрочем, в контексте проводимого исследования важно обратить внимание общественного сознания и на другое. Приоритетная ориентация либерализма на свободу с восприятием равенства как рабства в понимании Г. Флобера, а в философской интерпретации как отрицание свободы означает его (либерализма) апелляцию к неравенству. Это свобода в неравенстве. По аналогии с известным поэтическим произведением В. В. Маяковского для либерального сознания свобода подразумевает неравенство, неравенство подразумевает свободу. Даже на уровне семьи как





микросоциума при обращении к опыту семейных отношений такое отождествление не может не вызвать сомнений.

Но вернемся в измерение теоретического сознания с либеральной векторной ориентацией. Именно оно должно содержать концептуальное обоснование приоритета свободы в неравенстве в условиях цивилизации, воспроизводящей капиталистические экономические и, следовательно, рыночные отношения. Искомое обоснование может выражаться в концепциях, теориях, отвечающих на ряд вопросов. Разумеется, их выбор и выдвижение должны основываться на определенном критерии. С учетом либерального приоритета «Свободы в неравенстве» в ситуациях социальных взрывов как перспективной целевой установки на создание новой постреволюционной социальной целостности оптимальным представляется выбор критерия созидания социальной целостности.

С позиции этого критерия логично предположить, что достижению целостности общества способствует доминирование в общественном сознании ориентации на социальное единство. В таком случае целесообразно обратиться к теориям социальной солидарности, рассматривая их в рамках вопроса о характере взаимосвязи социального неравенства и социальной солидарности. Философское исследование ориентирует на изначальный поиск ответа на поставленный вопрос на категориальном уровне. Нельзя не отметить, что решение подобной задачи достаточно сложное и требует в первую очередь учета различных подходов к изучению явлений, обращению к разным типам и формам их реализации, выделению их ключевых характеристик в разноуровневых дискурсах: моральном, политическом, повседневном, научном. Например, в социологии существуют три подхода к исследованию категории «солидарность» и около двенадцати признаков, включаемых в содержание трактовок этого понятия. Аналогичная сложность обнаруживается и в разработке категории «неравенство».

Однако если подходить к категориально-методологическому выбору с позиции ранее выделенного критерия созидания социальной целостности и рассматривать понятие солидарности, обратив внимание на такую терминологически выраженную характеристику, как единство, то логично сделать акцент на определении социальной солидарности, как «единства, порождающего единство». В более развернутом варианте это можно интерпретировать как единство различного рода социальных субъектов, вы-

ражающееся в совпадении их интересов, целей, задач и стандартов. В то же время правомерно констатировать, что категориальный анализ неравенства позволяет сделать интересный вывод. Речь идет о том, что наиболее общая позиция современной социологии в формулировании понятия неравенства отражается в определении социального неравенства либо как формы дифференциации, либо как социальной стратификации со специфическим содержанием. Думается, что категория социальной дифференциации в философской рефлексии неравенства представляет более широкий диапазон смысловых интерпретаций, например, по критерию типологии факторов социальных различий. Но нельзя не обратить внимания и на то обстоятельство, что в обоих вариантах специфика отмеченных форм представляется в апелляции к наличию вертикальной социальной иерархии, на разных ступенях которой находятся социальные и индивидуальные субъекты [3, с. 126–127].

На этом основании можно предложить определение неравенства как формы дифференциации, предполагающей расположение социальных и индивидуальных субъектов на разных уровнях вертикальной иерархии в экономических, социально-распределительных, политических и культурно-духовных координатах. Сравнительный анализ обозначенных категорий подводит к выделению противоречия между «свободой» и «неравенством» в либеральном принципе «свободы в неравенстве» с позиции критерия достижения солидарности, т.е. созидания социальной целостности или социального единства. Это противоречие – между тенденцией единения в стремлении к свободе и тенденцией разъединения, катализируемой вертикально иерархическим положением социальных и индивидуальных субъектов в социальной структуре общества.

Забвение данного противоречия способствует трансляции односторонних выводов концептуального плана. Известно, к примеру, что в качестве фактора «органической» солидарности Э. Дюркгейм рассматривал разделение общественного труда в организованных (развитых) социальных системах. Действительно, в функциональном контексте разделение труда способствует интенсификации взаимосвязи и взаимозависимости социальных групп. Но при ограничении только таким выводом возникает вопрос о причинах социальных конфликтов, доходящих до социальных взрывов. Думается, что ответ на поставленный вопрос заключается в концептуальном акценте на другой стороне медали. Разделение общественного труда, созда-



вая основу для разделения функций пользования средствами производства, обуславливает формирование вертикальной иерархии относительно распределения в широком социальном смысле, а значит неравенства со всеми вытекающими последствиями.

Обращение к исторической динамике лозунгов в процессе Французской революции XVIII в. и опыту российской революции начала XX столетия показывает, что социальные группы и их представители, находящиеся на разных ступенях вертикальной иерархии в отношении к собственности, распределению, политической власти и духовно-интеллектуальным приоритетам, ориентируются на разные и даже противоположные смыслы свободы и единства. Доведение такой противоположности до острого противоречия приводит не к «единству, порождающему единство», а к социальному разъединению в апогее гражданской войны.

Проведенный сравнительный анализ дает основание предположить, что парадокс либерализма в контексте выведенного противоречия может проявиться в самоотрицании. Логика интерпретации либеральных формул «равенство-рабство», а «неравенство-свобода» ориентирует на вывод о том, что чем выше уровень неравенства, тем выше и степень свободы. Следовательно, достижение максимума свободы означает и максимум в неравенстве. Но в точке максимума, как известно, для социального явления таится риск переворота и превращения в свою противоположность. Не эта ли ситуация наблюдается в современных западных системах, позиционирующих себя единственными носителями либеральных

ценностей, их гарантами и распространителями, стремящимися по сути к максимуму или абсурду мировой псевдолиберальной революции?

### Список литературы

1. Степун Ф. Борьба либеральной и тоталитарной демократии вокруг понятия истины // Вопросы философии. 1999. № 3. С. 137–144.
2. Рожков В. П. Демократия в концепциях альтернативных направлений русской философии конца XIX – первой половины XX столетий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 3. С. 278–281. <https://doi.org/10.1850/1819-7671-2018-18-3-278-281>
3. Осипова Н. Г. Социальное неравенство в современном мире // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2019. Т. 25, № 4. С. 124–153. <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2019-25-4-124-153>

### References

1. Stepun F. Struggle of liberal and totalitarian democracy around the notion of truth. *Voprosy Filosofii*, 1999, no. 3, pp. 137–144 (in Russian).
2. Rozhkov V. P. Democracy at the Alternative Directions in the Russian Philosophy (at the End of XIX – First Half of XX Centuries). *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2018, vol. 18, iss. 3, pp. 278–281 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2018-18-3-278-281>
3. Osipova N. G. Social inequality in the modern world. *Moscow State University Bulletin. Series 18. Sociology and Political Science*, 2019, vol. 25, no. 4, pp. 124–153 (in Russian). <https://doi.org/10.24290/1029-3736-2019-25-4-124-153>

Поступила в редакцию 26.05.2021, после рецензирования 31.05.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 26.05.2021, revised 31.05.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 288–292

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 288–292

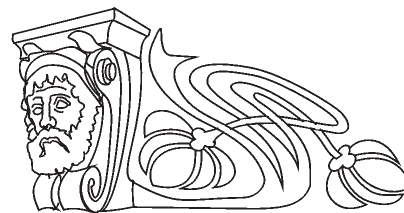
<https://phpp.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-288-292>

Научная статья

УДК 316.74

## Риски религиозной социализации в условиях постсекулярного общества



В. А. Ручин<sup>1</sup> ✉, А. В. Ручин<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, д. 83

<sup>2</sup>Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Россия, 410054, г. Саратов, ул. Политехническая, д. 77

Ручин Владимир Алексеевич, доцент кафедры философии культуры и культурологии, r-vl@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2638-3057>

Ручин Алексей Владимирович, социолог Научно-образовательного центра мониторинговых исследований, ralexey@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9975-4624>

**Аннотация.** Статья представляет собой поиск эффективных шагов минимизации межконфессиональной напряженности. Авторами раскрывается сущность процесса традиционного приобщения к религии в условиях современной информационной среды. Цифровые технологии, с одной стороны, расширяют горизонты возможного, а с другой стороны, личность отрывается от природной коммуникации, в результате чего нарушается внутренняя система духовных ориентиров. И тогда чувственный мир человека легко переключается на другой тип общения в силу его природной потребности в сочувствии и заботе – виртуальное общение. Современная ситуация, связанная с цифровыми технологиями, усугубляется последствиями культурного сбоя начала прошлого века и гиперактивностью агрессивного либерального миссионерства. Российское общество вынуждают не только учитывать, но и противостоять сектантским атакам на образы национальных культур. Система ценностей российской культуры традиционно представляет пространство борьбы добра и зла во имя достижения духовного идеала. Труднодостижимый идеал в условиях транзитивного постсекулярного общества вызывает значительные риски гармонизации культурно-религиозных традиций. Вот почему основное внимание авторов статьи сфокусировано на стабилизации социального бытия посредством разработки принципов оптимальной модели религиозной социализации.

**Ключевые слова:** постсекулярное общество, культура, религия, образование, социализация, стратегия, институт, риск, принцип, модель

**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:** Ручин В. А., Ручин А. В. Риски религиозной социализации в условиях постсекулярного общества // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 288–292. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-288-292>

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

Article

### Risks of religious socialization in a post-secular society

V. A. Ruchin<sup>1</sup> ✉, A. V. Ruchin<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Saratov State University, 83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russia

<sup>2</sup>Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, 77 Politechnicheskaya St., Saratov 410054, Russia

Vladimir A. Ruchin, r-vl@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2638-3057>

Alexey V. Ruchin, ralexey@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9975-4624>

**Abstract.** The article presents the search for effective steps to minimize interfaith tension. The authors reveal the essence of traditional introduction to religion in the modern information environment. Digital technologies, on the one hand, expand the horizons of the possible, but on the other hand, the personality breaks away from natural communication, and as a result, the internal system of spiritual landmarks is disturbed. And then the human sensible world easily switches to another type of communication due to his or her natural need for sympathy and care – to virtual communication. The current situation related to the digital technologies is exacerbated by the consequences of the cultural disruption of the past century and by the hyperactivity of aggressive liberal missionary work. Russian society is forced not only to take into account, but also to resist sectarian attacks on the images of national cultures. The system of values of Russian culture traditionally



represents the space for the struggle between good and evil in the name of achieving the spiritual ideal. An elusive ideal in a transitive post-secular society poses significant risks of harmonization of cultural and religious traditions. That is why the main focus of the article is on the stabilization of social life through the development of the principles of the optimal model of religious socialization.

**Keywords:** post-secular society, culture, religion, education, socialization, strategy, institution, risk, principle, model

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

**For citation:** Ruchin V. A., Ruchin A. V. Risks of religious socialization in a post-secular society. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 288–292 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-288-292>

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

На фоне возрастающей социальной неопределенности религия как культурный феномен становится одним из ведущих факторов духовной жизни общества. Она тесно функционирует во взаимосвязи с другими самодостаточными культурными формами, такими как образование, наука, искусство. Со всей очевидностью можно утверждать наличие религиозного контекста и в деятельности социальных институтов, и в ментальном противостоянии цивилизационных сегментов глобального социума. В то же время религиозность небывало широкого спектра превращается в мощную силу, трансформирующую мировоззренческие установки, порой в искусственные политические движения, мнимые государственные образования. Квази- и прокси-социальные явления – результат намеренных фантазий псевдоклерикальных сценаристов, стремящихся влиять на повседневность, сферу формирования человека, его социокультурную среду. Новообразования на теле глобального социума, как правило, есть результат заимствований у традиционных религий, вольная интерпретация ее функций и догматов.

Принцип рационализма в общественном сознании заметно корректируется, особое беспокойство вызывают стратегии, активизирующие деструктивную религиозную социализацию. Это актуально для России, которая в условиях постсоветского пространства вернулась в религиозную реальность [1], а потому остро чувствует потребность в новой программе развития, которая в транзитивный период предусматривала бы риски межконфессиональных и этнорелигиозных отношений.

Сказанное свидетельствует о том, что для нашей страны культурной сбой начала XX в. сегодня, в постсекулярную эпоху, может вызвать болезненные симптомы, а потому анамнез возникающих мировоззренческих расстройств в ходе насаждения хаоса мультикультурализма настоятельно диктует систематическое проведение экспресс-анализов социальных смыслов посредством «конвергенции трех наук: философии, теологии религиоведения» [1, с. 6]. В этой связи

динамика развития отечественной национальной культуры ориентируется на поддержание архетипического фундамента и современное преобразование общественной архитектуры. Экзистенциальная угроза культурному коду заставляет учитывать и технологический фактор современной эпохи – цифровизацию – имплантацию технологий компьютерной среды в ткань социальной жизни, в повседневные практики образования и социализации личности. Антропологический подход к понятиям «социализация» и «образование» подтверждает их смысловую близость – оба понятия в конечном итоге раскрывают сущность человека. Принято считать, что процесс образования есть обучение в интересах профессиональной подготовки, а социализация – приобретение необходимого социального опыта. Однако в центре этих процессов находится Человек, а субъективная сторона процессов тождественна и объединена действующим в рамках социального заказа единым механизмом социальной адаптации. Именно быстро меняющийся социум формирует этот заказ, определяя специфику образования и социализации.

Тождественность раскрывается в идеальном мире человека, а сложившееся многообразие дефиниций гуманитарных наук объясняется различными предметами научных дисциплин. Социальное становление личности с позиций интеллектуальной и эмоциональной сфер определяется установками новых форм жизни и господствующими мемориальными практиками. Мемориальные практики представляют собой различные трактовки прошлого, детерминированного включением в реальную жизнь социокультурного содержания [2, с. 11]. Человек, находящийся в пространстве общественных представлений, в том числе религиозных, формируется как личность, ориентируясь в социальном пространстве посредством задаваемого обществом вектора развития.

Внутреннее бытие человека – это бесконечность переживаний, размышлений, находящихся в дискретном движении по принципу квантовой философии [3]. В сознании человека идет не-



прерывная рациональная и иррациональная процедура по отбору ценностей внешнего мира. Работа квантовой системы сознания не всегда определена по результату и потому сопровождается известной степенью риска [4, с. 165–170]. Человеку, воспринимающему кванты жизненных явлений, постоянно нужны волевые усилия для их анализа и последующего обновления личности. Свободный выбор человеком ценностей всегда происходит в рискогенных условиях, связанных с модулированием социальной динамики традиционными и нетрадиционными импульсами образовательного пространства.

Аксиологический подход в представленной ситуации оправдан, так как позволяет осмыслить свободу человека как ценность. Русская религиозная философия наиболее перспективна при понимании личности как неповторимой, уникальной субъективности, нацеленной на свободное творчество по созиданию нового мира. В этом созидании прослеживается религиозность, реализующая дух, ум и свободу «воплощения своих идей». По Н. А. Бердяеву, свобода нередуцируема к необходимости, неприкосновенна перед лицом экспансии детерминизма, а потому при решении мировоззренческих проблем ставит человека в центр, отстаивая его свободу и творчество [цит. по: 5, с. 31–32].

Современная информационная среда и цифровые технологии, расширяя горизонты свободы, отрывают личность от традиционного общения, и иммунная система духовных ориентиров порой не срабатывает, переключая личный чувственный опыт на нетрадиционное общение виртуальных собеседников. Свойственная человеку неудовлетворенность, неизменно порождая потребность в сочувствии и заботе, подталкивает его к любому межличностному контакту. Личность, подверженная, по М. Хайдеггеру, зову Бытия, постоянно стремится к внутренней гармонии, но в условиях неопределенности попадает в зону риска. На смену устойчивым связям, построенным традиционно в благоприятной коммуникативной общинной среде, благодаря процессу цифровизации приходят виртуальные коммуникации, а вместе с ними конфигурации нетрадиционной социализации.

Огромную роль в коммуникативной среде играют неизменные с момента внедрения в наше сознание воспоминания, которые составляют основу механизма памяти [6, с. 19], построенного на идеях личного и коллективного прошлого. Живое восприятие мира в соприкосновении с воспоминаниями, формирует жизненные стратегии. Важно подчеркнуть, что устойчивость

субъективному переживанию придает внешняя эмоциональная поддержка. Следовательно, человек, пребывая в мире прошлого и настоящего, ситуативно реагирует на любую эмоционально близкую ситуацию, выстраивая свое будущее здесь и сейчас. Для такого реагирования вполне достаточно любого общения, т. е. для идеального бытия выбор ближайшего будущего не зависит от типа общения – традиционного или нетрадиционного, так как по существу личность всегда живет в сконструированном пространстве своих идей. Построенное таким образом сознание устремлено к пониманию мира и постоянно направлено в перспективу. Именно это формирует способ общественных соединений и существующую духовную жизнь, которая «несёт в себе, благодаря любви к идеям, изготовлению идей, идеальному нормированию жизни, бесконечность в горизонте будущего...» [7, с. 105]. В условиях гиперактивности агрессивного миссионерства иммунную защиту от хаотического нормирования жизни могут дать только устойчивые социальные институты. Технологически обеспеченное и научно обоснованное оформление повседневных практик позволяет упорядочить параметры социализации, повысить роль общепринятых практик в сдерживании потока деструктивного влияния извне.

Современные институты религии, семьи, образования находятся в сложной непредсказуемой среде. В семье снижается роль авторитета старшего поколения, в учреждениях образования растёт давление со стороны сетевых сообществ, в религиозных общинах меняется характер личностного общения. И хотя традиционные институты перестраиваются в соответствии с духом времени, под влиянием информационно-коммуникативных технологий возникают противоречия, устранение которых возможно только на пути формирования нового типа рациональности, способной обеспечить совершенствование институциональной структуры.

Институциональная структура как комплекс институтов, отражающих набор разных видов взаимодействия человека с внешним миром, можно представить социальной матрицей. Матрица как система взаимообусловленных связей обладает потенциалом расширения адаптационных возможностей общества и его способности оптимально перестраиваться в быстро меняющемся мире. В основе потенциала лежит исторически устойчивое транслирование ценностей и норм коммуникации к давлению разнообразных эндогенных и экзогенных факторов. По существу социальный институт можно свести к естествен-



ному свойству человеческой активности, природной реакции на внешнюю среду. Институты могут сохранять устойчивость настолько долго, насколько устойчива сама среда обитания.

Институционализированные повседневные практики синтезируют память о прошлом и представления о настоящем. Порой этот синтез противоречив, прошлое и настоящее конфликтуют между собой, но в этом конфликте зарождается пространство новой социокультурной реальности. Социальный институт – это симбиоз социальных действий, предназначенный для разрешения социальных потребностей. Сущность социального института состоит в регулировании потребностей общества и дифференциации социальных активностей социума.

В контексте религиозности развитие институтов и в целом институциональной структуры отражает непрерывный процесс освоения алгоритмов религиозного поведения. Индивид в социальной группе, общине вынужден занимать определенные позиции, регулируя их и таким образом гармонизируя общественную жизнь. В условиях навязчивой глобализации общество через регулирование повседневных религиозных практик способно сохранить здоровую национальную идентичность и отстоять архетипические особенности национального государства. Для этого социальные практики должны поддерживать устойчивость развития общества, ориентируя его на значимые в культурном отношении образцы поведения.

Трансформация социальных институтов зависит от их гибкости. Такая гибкость достаточно проявляется или не проявляется в условиях транзита, отражая податливость социальной структуры. Прессинг на социальную структуру приводит к нелинейной динамике развития общества, при этом коэффициент устойчивости зависит от качества национального компонента. Национальный компонент способен не только сохранять статус-кво, но и увеличивать возможности сопротивляемости социокультурной среды. Вот почему социальная среда должна постоянно находиться в режиме мониторинга социальных практик.

Социальные практики, опирающиеся на национальный компонент, как правило, возвращаются к традиционным началам, и религиозность в современной России тому подтверждение. Наша цивилизационная матрица после десятилетий атеистического эксперимента возвращается к норме в соответствии с контурами современных преобразований и «паттернами социодинамических трансформаций, что позволяет подтвердить “эффект колеи”» [8, с. 41–43].

В прошлом формирование атеистических практик осуществлялось в условиях беспрецедентного давления на традиционную систему ценностей. Идеология превращалась в религию, а институт религии обозначался как ересь и предавался анафеме. Давление на цивилизационное своеобразие строилось профессионально с точки зрения гуманитарных наук, т. е. с учетом символического ряда нашей же религиозности. Этому, представляется, способствовал провинциализм значительных социальных групп отечественного культурного пространства.

Патриотизм как национальная черта стал использоваться как орудие политического противостояния, т. е. борьба прошлого и настоящего стала стигматизироваться в угоду ложной борьбе добра и зла. Политологический прием «свой – чужой» встраивался в соответствующую технологию и совершенствовался, а в дальнейшем стал инструментом виртуозного манипулирования. По тому же принципу деконструировались социальные институты семьи, образования, призванные по своей природе транслировать ценности национальной культуры.

Сегодня построение оптимальной модели религиозной социализации, ослабляющей риски деструктивного развития, снижение угрозы культурно-национальной идентичности, должно основываться на учете прошлого негативного опыта, т. е. принципах, предупреждающих цивилизационный сбой. В этой связи необходимо признать актуальным и принцип преемственности развития, разумное сочетание коллективного и индивидуального. Далее, на наш взгляд, очевиден принцип самобытности национальной культуры, в основе которого лежит гармонизация межконфессиональных отношений, требующая глубокой продуманности в организации нововведений. Оптимальная модель религиозной социализации должна предусматривать последовательное смягчение укоренившейся со времен атеизма практики любого волонтаризма в перестройке повседневной жизни. Учитывая значение модернизации образования как локомотива социального развития, необходимо признать принцип асинхронности в реформировании общества. Комплексность и согласованность шагов по минимизации рисков требуют активно привлекать науку для разработки новых стратегий регулирования межконфессиональных и этнорелигиозных отношений. Страна, переживая этап очередных преобразований, должна ориентироваться на национальные традиции как основу конструктивной религиозной социализации и строить социальную модель, гармонизированную с цивилизационными ценностями.



## Список литературы

1. Орлов М. О., Соколова Д. М. Религиозная реальность : социально-философское измерение. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2013. 272 с.
2. Аникин Д. А. Динамика исторической памяти: между континуальностью и дискретностью // Историческая память в постнациональном мире : мифы ритуалы репрезентации : сборник статей по итогам Всероссийской научной конференции / под ред. А. А. Линченко. Саратов : Издательский центр «Наука», 2017. С. 10–18.
3. Иванов Е. М. Квантовая философия : Издательские решения. [б. м.], 2020. 78 с.
4. 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. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2016-16-2-165-170>
5. Позднева С. П. Свобода бытия человека в русской религиозной философии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Психология. Философия. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 4. С. 31–35.
6. Зенкин С. Н. Морис Хальбвакс и современные гуманитарные науки // Социальные рамки памяти / пер. с фр. и вступ. статья С. Н. Зенкина. М. : Новое издательство, 2007. 348 с.
7. Гуссерль Э. Кризис европейского человечества и философия // Вопросы философии. 1986. № 3. С. 101–116.
8. Данилов С. А. Россия как автаркия : риски и потенциал модернизации // Риски цивилизаций и культур в глобальном мире : сборник трудов Всероссийской научной конференции (Саратов, 12 мая 2014 г.) / под ред. В. Б. Устьянцева. Саратов : Издательский центр «Наука», 2014. С. 41–43.

## References

1. Orlov M. O., Sokolova D. M. *Religioznaya real'nost': sotsial'no-filosofskoe izmerenie* [Religious Reality: Socio-Philosophical Dimension]. Saratov, Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 2013. 272 p. (in Russian).
2. Anikin D. A. Dynamics of historical memory: between continuity and discreteness. In: A. A. Linchenko, ed. *Istoricheskaya pamyat v postnatsionalnom mire: mify ritualy reprezentatsii* [Historical Memory in the Post-National World: Myths, Rituals of Representation]. Saratov, Izdatelskiy tsentr "Nauka", 2017, pp. 10–18 (in Russian).
3. Ivanov E. M. *Kvantovaya filosofiya. Izdatel'skie resheniya* [Quantum Philosophy. Publishing solutions]. [b. m.]. 2020. 78 p. (in Russian).
4. Ustyantsev V. B. The concept of risk in the problem field of social sciences. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2016, vol. 16, iss. 2, pp. 165–170 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2016-16-2-165-170>
5. Pozdneva S. P. Freedom of Human Being in Russian Religious Philosophy. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 4, pp. 31–35 (in Russian).
6. Zenkin S. N. Maurice Halbwax and modern humanities. In: *Sotsialnyye ramki pamyati* [Social Framework of Memory]. Trans. with fr. and entry article S. N. Zenkin. Moscow, Novoe izdatelstvo, 2007. 348 p. (in Russian).
7. Husserl E. The crisis of European humanity and philosophy. *Voprosy Filosofii*, 1986, no. 3, pp. 101–116 (in Russian).
8. Danilov S. A. Russia as an autarky: Risks and potential of modernization. In: V. B. Ust'iantsev, ed. *Riski tsivilizatsiy i kul'tur v global'nom mire* [Risks of Civilizations and Cultures in the Global World]. Saratov, Izdatelskiy tsentr "Nauka", 2014. pp. 41–43 (in Russian).

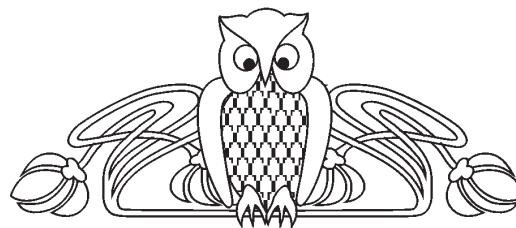
Поступила в редакцию 10.05.2021, после рецензирования 22.05.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 10.05.2021, revised 22.05.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 293–297  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 293–297  
<https://phpp.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-293-297>

Научная статья  
УДК 159.923.2

## К определению предмета социальной феноменологии



О. А. Сомова

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

Сомова Оксана Андреевна, аспирант кафедры теоретической и социальной философии, [oksanasomova@mail.ru](mailto:oksanasomova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6135-1515>

**Аннотация.** Статья нацелена на установление проблемного поля социальной феноменологии. Причиной для обособления социальной феноменологии от социологии феноменологического направления выступает принципиальная разница их методологий и целей исследований. На основании работ авторов феноменологического и социально-конструктивистского направлений было выявлено общее концептуальное ядро, связанное с выделением в области социального взаимодействия недифференцированного и не изученного ранее коммуникативного горизонта. Коммуникативный горизонт принадлежит примордиальной сфере субъекта и представляет собой результат демаркации объектов гомогенного живого мира по критерию способности к интеракции. Линия демаркации детерминирована поведением существ и не обязательно охватывает зону только человеческой воплощенности. Констатируется, что коммуникативный аспект и аспект вопрошания о себе как о человеческом существе оказываются тесно связанными. Подвижность границ значения объектов и явлений мира, субъективность суждения, а также возможность соотнесения с конкретной социально-исторической действительностью составляет совокупный предмет социальной феноменологии. Формулируется вывод, согласно которому ввиду отсутствия однозначных критериев определения рамок социального мира следует прибегнуть к дескрипции феноменального плана установленной социальности, в перспективе способной помочь различать уровни социальной реальности.

**Ключевые слова:** феноменология, социальная реальность, интерсубъективность, ктойность, коммуникация, жизненная форма

**Для цитирования:** Сомова О. А. К определению предмета социальной феноменологии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 293–297. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-293-297>

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

Article

### On the formulation of the subject matter of social phenomenology

O. A. Somova

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

Oksana A. Somova, [oksanasomova@mail.ru](mailto:oksanasomova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-6135-1515>

**Abstract.** The article is devoted to the formation of the problem field of social phenomenology. The author analyzed the works of the phenomenological and socio-constructivist directions of research and identified a common conceptual core. The authors (T. Luckman, M. Merleau-Ponty, M. Eldred) distinguish a previously undifferentiated communicative horizon in the field of interaction. The communicative horizon belongs to the primordial sphere of the subject and is the result of the demarcation of the homogeneous world according to the criterion of ability to communicate. The line of demarcation is determined by the behavior of beings and does not necessarily cover only the zone of human embodiment. It was established that the communicative aspect and the aspect of asking about oneself as a human being are closely related. The mobility of the boundaries of the meanings of the world objects, the subjectivity of judgment, the possibility of correlating with the help of socio-historical reality comprise the aggregate subject matter of social phenomenology. The author concludes that due to the lack of unambiguous criteria for establishing the framework of the social world, one should resort to the description of the phenomenal plan of sociality, which can help to qualitatively distinguish the levels of social reality in the long term.

**Keywords:** phenomenology, social reality, intersubjectivity, whoness, communication, life form

**For citation:** Somova O. A. On the formulation of the subject matter of social phenomenology. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 293–297 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-293-297>

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





Феноменологический подход к анализу социальной реальности преодолевал классический социологический эссенциализм и тем самым позволил заложить качественно новые принципы изучения общества. Основоположник феноменологии Э. Гуссерль критически переосмыслил способ понимания объективного мира, поставив его существование под вопрос. Положенное в начало мышления *Ego cogito* лишает независимости воспринимаемый мир и сосредоточивает внимание исследователя на конституирующей реальность работе сознания, центральной операцией которой является понимание. Социальный мир представляется как бесконечный горизонт опыта, согласованного между членами общности. Суть феноменально понимаемой социальности заключается в обнаружении *несобственных* смыслов, выявленных на основании смысла собственного, истолкованного. Тем самым феноменологическая парадигма в социальных исследованиях, как представляется, позволяет объяснить основы социальности и именно в этой точке происходит кардинальное расхождение между социологией, заимствующей категориально-понятийный аппарат феноменологии, и собственно феноменологией социального мира.

Конститутивная феноменология естественной установки, инициированная в работах А. Шютца [1, р. 44], определила для будущих социальных исследователей область изысканий, а именно мир естественной установки, некритичного восприятия действительности и типового поведения. И хотя «немецкая» и «англоязычная» социологии с разной степенью приязни относятся к феноменологическим вкраплениям в собственный методологический аппарат, все же обоим направлениям социальной науки присущ позитивно ориентированный взгляд на результаты собственной деятельности [2]. Как пишет Т. Лукман, представитель конструктивистского направления, феноменология является философией и по своей природе эгологична, в связи чем она занята конституированием, а социологическая наука – конструированием [3, р. 44].

Краткая ретроспекция проникновения феноменологии в социальные науки акцентирует собственные цели феноменологии социальной реальности, сосредоточивающейся на сознании, существующем в модусе бытия-с-другими. В новом подходе исследования предметом должно стать субъективное, раскрытое в горизонте осознания собственного бытия как бытия-с-другими. Социальная феноменология обращена к *артикулированию границ социального мира*, внутри которых раскрывается пространство

типичного. Ориентирование феноменологии на «сырой мир», мир, который только будет определенным образом осмыслен, предпосылает социальной феноменологии схожее стремление установить первичный феноменальный опыт бытия-с-другими.

Из определения предмета исследования возникает закономерный вопрос об обоснованности выделения феноменально понимаемой социальности как таковой. Если человек существует в пространстве жизненного мира, в котором правит естественная установка сознания, то отыскание оснований социального в сознании не требует особого исследовательского подхода. Большинству живущих людей знакомо чувство общности мира, соучастия и без специального анализа. Единственным источником этих чувств выступает только жизненный мир и социализированность индивида. На чем тогда основано феноменологическое недоверие к естественной установке и что должно входить в содержание социально понятого сознания?

Действительно, на первый взгляд подобное разделение представляется несущественным. Жизненный мир каждого человека пронизан общественно разделяемыми смыслами и раскрывается на базе общей культурной традиции, пассивно синтезированной в сознании субъекта. Каждый предмет, вещь или явление имеет определенное значение, так что не существует «слепых» зон, которые не были бы вписаны в контекст, а другие люди никогда не бывают восприняты без их привязки к какому-либо сообществу, в котором происходит совместное конструирование объективного мира и себя самих [4, с. 86].

Переживание мира как «существующего для всех», а именно это и составляет сущность intersубъективности по Гуссерлю, одновременно означает переживание его превосходства по сравнению с субъективным опытом. В отличие от всех переживаний и испытанных явлений этот мир существует сам по себе, в связи с чем можно констатировать его трансцендентальность [5, р. 26]. Между тем общечеловеческая способность к осмыслению мира не соотносится с выделением оригинальных черт человеческого бытия. Физиологическое подобие, предполагаемое Гуссерлем в основании возможности встречи двух мыслящих субъектов, помимо прочих трудностей и оговорок [цит. по: 6, с. 70–75], автоматически не наделяет встречного человека полной статусом, так как окружающий мир воспринимается в целостности своей фактичности. Так, социальная реальность обретает свое гетерогенное содер-



жание. Структурное описание, производимое теоретиками социологии, не позволяет дать исчерпывающую картину социальной реальности, не урезая ее онтологического статуса. Многообразие явлений социальной реальности требует феноменологического анализа примордиальной сферы субъекта, вступающего в коммуникативное взаимодействие.

О неоднозначности двух планов социального пишет Т. Лукман в своем эссе «К границам социального мира». Он обращается к исследованиям этнометодологов и антропологов, на примере которых обосновывает изначальную живость мира и отсутствие особого статуса у воспринимаемых человеческих существ. Социолог анализирует апперцептивный механизм полагания других субъектов, сформулированный Э. Гуссерлем, и замечает, что аналогизирующий перенос возможен при наличии предпосылки о человечности трансцендентального эго, природа которой носит интересубъективный характер [7, р. 79]. К тому же чувство «живого тела», присущее Другому, не тождественно значению собственного тела субъекта, ранее подразумеваемого в механизме апперцепции [7, S. 80–81]. На этом основании Лукман предполагает, что интенциональность носит *проективный характер*. Посредством проекции каждое воспринимаемое «живо» по-своему.

«Бытие человеком» как модус восприятия не является аподиктически принадлежащим естественной установке сознания, а интериоризируется в нее – такова магистральная мысль эссе Лукмана. Сложный комплекс конституирования Я как субъекта взаимодействия «осаждается» в культурную систему типизаций: региональную типологию исторического жизненного мира. Иными словами, статусы объектов являются не более чем феноменальным субстратом интересубъективно конституированной системы интерпретаций Вселенной и приобретаются Эго в процессе социализации. Если результаты субъективной операции «универсальной проекции» институционально не стабилизированы, то потенциально значимое различие между вещами, на которые был перенесен смысл «живое тело», может проблематизировать цепь типизаций [7, S. 90]. Результаты самоопределения человеком своего положения относительно других людей интегрируются в общую структуру общественных взаимоотношений и институтов. В свою очередь, общественная структура напрямую формирует притязания человека на собственную человечность. В этом мнении Лукман также расходится с Гуссерлем, для которого общность природы является *первой и определяющей* все возможные другие общности [8, S. 51]. Феноме-

нолог видит в природе основания демаркации человеческой, интересубъективной реальности.

Социальность сознания, т.е. артикулирование оснований бытия человека в его включенности в человеческое сообщество, не ограничено сферой людской воплощенности. Лукман приводит в пример культуры, в которых люди, животные и растения включены в единый жизненный пласт и даже обладают собственным языком [7, S. 94]. А европейская культура берет начало в культуре античной, в которой граница человеческого проходила между эллинами и варварами. Социолог предполагает, что основанием для социальной демаркации является характер движений воспринимаемого объекта. Некоторые из множества ощущений и манер поведения (бег, сон, танец, агрессия и т.п.) могут стать стержнями схемы демаркации, другие — вспомогательными категориями, дополняющими образцы соответствия жизненного мира [7, S. 97].

Схожий ход мысли обнаруживается и в рамках классической феноменологии. Для Мерло-Понти, также связывающего интересубъективность с «общающимся бытием», лингвистический уровень общения базируется на первичном перцептивном опыте. В связи с аналитикой совместного присутствия феноменолог отмечает, что «живое тело» обозначает вокруг себя свой мир и разделяет его с другими существами во взаимодействии. «Продление» мира между живыми телами не указывает с определенной точностью на человека [9, с. 451]. Первичное восприятие служит основанием человеческой культуры, если произошло пересечение интенций нескольких субъектов. Местом вынесения «онтологического вердикта» является момент обращения человека к существу, происходящий в акте коммуникации.

Понимание человеком самого себя происходит одновременно со становлением коммуникативного горизонта, в соотношении себя и мира, нахождением в нем отклика или, напротив, экзистенциальной тишины. Предположение за животным способности вступать в диалог основано на решении относительно собственной способности к коммуникации и идентификации с предполагаемым жизненным миром другого существа. Как правило, в западноевропейской философской традиции все же принято разграничивать качество взаимодействий с разными живыми существами, что объясняется пересечением интенций. Общение с себе подобным сильно отличается от взаимодействий с материальным миром, который практически безразличен к попыткам его проинтерпретировать [10, р. 175]. Но и на уровне человеческого общения процесс демаркации не заканчивается.



Подробно коммуникацию, с точки зрения социальности, рассматривает современный исследователь социальной онтологии и феноменологии коммуникации М. Эддред. Философ указывает на гегемонию традиции западного философствования, в которой общественное (common) и социальное (social) было сплавлено в единое усредненное понимание общества. Социально трактуемое сознание Эддред связывает с феноменологически понятой коммуникацией и концептом «ктойности» (whoness). Ктойность – модус присутствия, ключевой характеристикой которого выступает самовыражение существ, осознание их человеком как идентичных друг другу [11, р. 18]. Ктойность предполагает самовыражение человека, с одной стороны, и его внимание к выразительности объектов мира, с другой.

Будучи положенной в основание общения, ктойность, как и любой индивидуальный акт мышления, вплетена в ткань повседневного взаимодействия и ассимилирована: «Образ, который люди предлагают о себе, это прежде всего их занятие, которое понимают другие...» [12, S. 20]. Так, первичные процессы самоидентификации и выстраивания сообщества оказываются интегрированными в общественную жизнь и не требуют от человека принятия феноменологической исследовательской установки.

Эддред, в отличие от Лукмана, в своем исследовании не пытался найти обоснование значимости и незначимости тех или иных действий. Он исходил из парадигмы хайдеггеровской метафизической установки, согласно которой человек обладает Логосом. Социальное *par excellence* связано, по мнению философа, с разрешением вопроса «кто мы как человеческие существа» [11, р. 27]. Несмотря на метафизическую ангажированность исследователя, линия его размышлений соответствует ранее приведенным аргументам о качественных различиях между приобщенностью к культурному контексту и собственно социальным сознанием, в совокупности представляющих собой «мир общий для всех». Тогда логика анализа сталкивается с проблемой о различии феноменального плана мира «само собой разумеющегося» и ктойности. Типичное, мир естественной установки, по преимуществу существует как жизненный мир и представляет собой фундамент для любого другого мышления, *sub-worlds* [12]. Глубина ретенции в этом случае не превышает глубину прошлого опыта и рефлексии над ним [12, S. 196]. Конституирование собеседников предположительно должно осуществляется в форме повторного воспроизведения типичного (репродукции) и фактически быть не

конституированием, а именно конструированием. Многообразие возможного опыта сводится к простейшей жизненной форме – Я-осознанность (a more primitive sphere of the I), под которой подразумевается Я-позиция по отношению к миру [13, р. 43–44]. Однако отношение социального (Thou related I, speaking I) – *другая жизненная форма*, выделяемая еще А. Шютцем, но им не изученная. Жизненные формы различны по характеру длительности и дискретности, осознанности и бессознательности, уединенности или общности и т.д., что требует отдельного глубокого исследования.

Таким образом, воссоединение двух интенциональных установок – повседневное мышление и ктойность – может свидетельствовать не только об их тесной взаимообусловленности, но и о возможной имманентности друг другу. Привлечение к анализу предметной области социальной феноменологии широкого круга авторов свидетельствует об их общей концептуальной близости. Как с позиции классической феноменологии, так и конструкционизма, постулируется сущностное различие между примордиальной сферой субъекта коммуникативного взаимодействия и принятой в конкретном обществе традицией общения. С точки зрения феноменологического анализа, предлагаемого для исследования социальной реальности, влияние культуры, имманентное сознанию, не оказывает существенного влияния на основания коммуникативного взаимодействия и носит акцидентальный характер. Тогда формулирование предмета социальной феноменологии очерчивает обширный круг вопросов, важнейшим из которых является вопрос о конституировании коммуникативного горизонта. Его границы напрямую связаны с вопрошанием человека о самом себе как коммуницирующем существе, а также с определенной позицией в отношении к миру. Дальнейшая разработка намеченных в данной работе проблем должна быть связана с выявлением феноменального плана «социального сознания», которое сможет прояснить положение жизненных форм.

#### Список литературы

1. Schutz A. The phenomenology of the social world. London : Heinemann educational books, 1972. 255 p.
2. Шульга А. Н. Феноменологическая парадигма в социологии : теоретический кризис и путь выхода из него // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 5. С. 85–97.
3. Luckmann T. Phänomenologie und Soziologie // Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart : Enke, 1979. S. 196–206.



4. Смирнова Н. М. Социальная феноменология в изучении современного общества. М. : Канон, РООИ Реабилитация, 2009. 400 с.
5. Zahavi D. Husserl and transcendental intersubjectivity : A response to the linguistic-pragmatic critique. Ohio : Ohio University Press, 2001. 291 p.
6. Борисов Е. В. Проблема интерсубъективности в феноменологии Э. Гуссерля // Логос. 1999. № 1. С. 65–83.
7. Luckmann T. On the boundaries of the social world // Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Hague : Martinus Nijhoff. 1970. S. 73–101.
8. Husserl E. Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Halle a.d. S. : Verlag von Max Niemeyer, 1922. 324 S.
9. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб. : Ювента Наука, 1999. 606 с.
10. Frith C. Making up the Mind : How the Brain Creates Our Mental Worlds. Oxford : Blackwell publishing, 2007. 246 p.
11. Eldred M. Social Ontology. Recasting Political Philosophy Through a Phenomenology of Whoness. Berlin : De Gruyter, 2013. 706 p.
12. Marx W. The Life-World and the Particular Sub-Worlds // Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Hague : Martinus Nijhoff, 1970. S. 62–73.
13. Schutz A. Life Forms and Meaning Structure. London, Boston, Melbourne and Henley : Routledge, 2014. 217 p.
3. Luckmann T. Phänomenologie und Soziologie. In: *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart, Enke, 1979, S. 196–206.
4. Smirnova N. M. *Sotsialnaya fenomenologiya v izuchenii sovremennogo obshchestva* [Social Phenomenology in the Study of Modern Society]. Moscow, Kanon Publ., ROOI Reabilitatsiya Publ., 2009. 400 p. (in Russian).
5. Zahavi D. *Husserl and transcendental intersubjectivity: a response to the linguistic-pragmatic critique*. Ohio, Ohio University Press, 2001. 291 p.
6. Borisov E. V. The problem of intersubjectivity in E. Husserl's phenomenology. *Logos* [Logos], 1999, no. 1, pp. 65–83 (in Russian).
7. Luckmann T. On the boundaries of the social world. In: *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Hague, Martinus Nijhoff, 1970, S. 73–101.
8. Husserl E. *Ideen zu Einer Reinen Phänomenologie und Phänomenologischen Philosophie*. Halle a.d. S.: Verlag von Max Niemeyer, 1922. 324 S.
9. Merleau-Ponty M. *La Phénoménologie de la Perception*. Paris, Gallimard, 1945. 531 p. (Russ. ed.: Merleau-Ponty M. *Phénoménologiya vospriyatiya*. St. Petersburg, Yuventa Nauka Publ., 1999. 605 p.).
10. Frith C. *Making up the Mind: How the Brain Creates Our Mental Worlds*. Oxford, Blackwell publishing, 2007. 246 p.
11. Eldred M. *Social Ontology. Recasting Political Philosophy Through a Phenomenology of Whoness*. Berlin, De Gruyter, 2013. 706 p.
12. Marx W. The Life-World and the Particular Sub-Worlds. In: *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften*. Hague, Martinus Nijhoff, 1970, S. 62–73.
13. Schutz A. *Life Forms and Meaning Structure*. London, Boston, Melbourne and Henley, Routledge, 2014. 217 p.

## References

1. Schutz A. *The phenomenology of the social world*. London, Heinemann educational books, 1972. 255 p.
2. Shulga A. N. The phenomenological paradigm in sociology: theoretical crisis and the way out of it. *Sotsialno-*

Поступила в редакцию 14.02.2021, после рецензирования 01.03.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 14.02.2021, revised 01.03.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 298–303

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 298–303

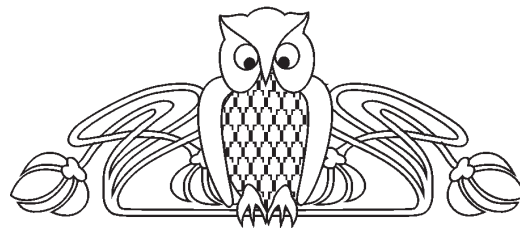
<https://phpp.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-298-303>

Научная статья

УДК 1.316

## Перемены перемен: социальность и дефицит защиты



О. Ф. Филимонова

Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., Россия, 410054, г. Саратов, ул. Политехническая, д. 77

Филимонова Ольга Федоровна, доктор философских наук, профессор кафедры философии, социологии, психологии, [filmon-2006@yandex.ru](mailto:filmon-2006@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8188-659X>

**Аннотация.** Несмотря на то, что перемены в обществе часто провозглашаются в комбинации позитивных перспектив развития, на практике они совсем не обязательно приведут к положительным результатам для каждого и в целом. Выявляется социально-онтологическая и культурная сущность современных перемен в модусе ненадежности и избыточности систем безопасности. Предлагается горизонт понимания проблемы в режиме перехода к новому технологическому укладу, требующему индивидуальной адаптации людей к рискогенной среде, к социуму без гарантий. Несущей частью содержания являются понятия «дефицит защиты» и «культура контроля». Установлено, что цифровизация не субстанциональна, а эпифеноменальна, что культура контроля – это императив оцифрованной социальности и дегуманизации. Дефицит защиты есть знак перехода к метрической рациональности культуры контроля, которая наращивает бессодержательность форм и смыслов человеческого бытия, упрощая его до формулы адаптации. Природа дефицита защиты не метрическая, но внутренний процесс, который уведит от адаптивной логики защиты к глубине понимания пределов ее вероятности на практике. Качество такого уровня рефлексии определяется не прессингом перемен, а формируется в творчестве мысли и воспитании воли внутри социального целого.

**Ключевые слова:** перемены, социальность, безопасность, риск, цифровизация, дефицит защиты, культура контроля, метрическая рациональность

**Для цитирования:** Филимонова О. Ф. Перемены перемен: социальность и дефицит защиты // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 298–303. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-298-303>

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

Article

### Changes of changes: Sociality and the lack of protection

O. F. Filimonova

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov, 77 Politechnicheskaya St., Saratov 410054, Russia

Olga F. Filimonova, [filmon-2006@yandex.ru](mailto:filmon-2006@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8188-659X>

**Abstract.** Despite the fact that social changes are often proclaimed as a combination of positive development prospects, in practice they will not necessarily lead to positive results for everyone and in general. The sociological, ontological and cultural essence of modern changes in the mode of unreliability and redundancy of security systems is revealed. The horizon of understanding the problem in the mode of transition to a new technological order, which requires individual adaptation of people to a risk-generating environment, to a society without guarantees, is proposed. The concepts of “the lack of protection” and “the culture of control” are the basic part of the content. It has been established that digitalization is not substantial, but epiphenomenal, and that the culture of control is an imperative of digitalized sociality and dehumanization. The lack of protection is a sign of transition to the metric rationality of the culture of control, which increases the inanity of the forms and meanings of human existence simplifying it to an adaptation formula. The nature of the lack of protection is not metric, but an internal process that leads away from the adaptive logic of protection to the depth of understanding the limits of its probability in practice. The quality of this level of reflection is not determined by the pressure of changes, but is formed in the creation of thought and the upbringing of will within the social whole.

**Keywords:** changes, sociality, safety, risk, digitalization, lack of protection, culture of control, metric rationality

**For citation:** Filimonova O. F. Changes of changes: Sociality and the lack of protection. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 298–303 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-298-303>

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



### Введение

В настоящее время напряженно пульсирует один – одновременно простой и сложный – вопрос, который тревожит практически всех людей современного мира: что происходит с нашей жизнью? Разумеется, ответ на него нельзя рассматривать вне как целого, так и части узловых сцепки различных факторов, взаимодействующих несметным числом явных и скрытых способов. Этот процесс, вносящий в жизнь сущностные и существенные перемены, появился не внезапно, но развертывается поступательно. Понятно, что каждая новая эпоха привносит изменения, однако верно и то, что всякое время всегда содержит элементы последовательности в отношении к прошлому. Подобное свойственно и современному миру, ведь человек переменяется не вдруг, а если и меняет образ жизни, то не мгновенно. И все же сегодня чуть ли не каждый говорит о радикальном реформировании реальности. Мы не должны быть непредусмотрительны к публично тиражируемой риторике, согласно которой «мир уже не будет таким, как прежде» (рефрен СМИ). Подобного рода соображения не позволяют отмахнуться от возникающих вопросов. Такой шаг с определенной долей надежды на то, что понимание характера перемен подготовит почву для действия в обстановке имеющих место событий (пандемии, милитаризации, этноагрессии, климатических угроз и др.), вполне оправдан.

В данной статье прежде всего отметим довлеющую роль фактора перемен и смысл теоретических разработок в этом направлении. Также актуализируем проблему дефицита защиты, которая социальной теорией, как правило, позиционируется в качестве вопросов безопасности. Наконец, рассмотрим дефицит защиты в значении перехода к культуре контроля в процессе цифровизации общества.

### Перемены: смысловой контур

Идея перемен – старая идея, а сам факт перемен предполагает существенную модификацию в установившемся характере чего-то, что влечет за собой значительные преобразования в характере или образе жизни. В русском языке слово «переменить» означает обменять одну вещь на другую, заменить одно другим. Так что смысл акта перемены выражается «в смене вещи, места или заведения» (по В. Далю). Соответственно, такое действие не является полным уничтожением всего предшествующего; отсюда следует производная форма представления о переменности как выражении свойства того, что может и склонно посменно, попеременно, чередой сменяться, что внезапность

изменений не является обязательной. Но бывает и так, что перемена становится уничтожением либо отрицанием всего с ней связанного, хотя гораздо чаще – это когерентность с продлением элементов прежнего состояния. А поскольку отдельные «осадки» прежнего могут продолжаться и тогда, когда общая перемена уже очевидна и идет полным ходом, то ключевым фактором является не законченность перемен, а их осязаемый импульс, воздействие на окружающую реальность, на культуру, личность, индивидуальность, тела и умы людей. Наконец, совершенно очевидно, что всякая перемена – не нейтральное событие и совершается не для самой себя, а для достижения специфических целей или конкретных проектов.

### Перемены: теоретический контекст

Если принять во внимание результаты предпринятого Р. Будон критического переосмысления принципов и целей, которые проводят и выдвигают теории социальных изменений, то наблюдается следующая типология: теории, ориентированные на поиск и доказательство тенденций изменений; теории, направленные на законы причинно-следственного и структурного характера изменений; теории, сфокусированные не на содержание, а на форму изменений; теории, определяющие причины или факторы социального изменения [1, с. 28].

Рассмотрев суть проблемы, Р. Будон заметил, что «в сумме переменных, выделяемых в ходе теоретического анализа социального изменения, некоторые составляющие играют в целом *большую* роль, нежели остальные» [1, с. 262]. По его наблюдению, в этом обстоятельстве нашли выражение те специфические и распространенные запросы (модели роста и модернизации, улучшение качества жизни), на которые данные теории стремились дать ответ, а также отразилось влияние этих запросов на их содержание (структурные сдвиги мировоззренческих ориентаций, ресурсов и функций имеющихся институтов).

Обратив эту точку зрения на обозначенную нами проблему, можно отметить, что она коррелирует с исследованиями, которые строятся вокруг идеи безопасности. Отметим, что большинство социально-философских оценок проблемы безопасности в ее онтологических и аксиологических основах методологически выстраиваются в теоретическом поле концепции «общества риска», системного и культурфилософского подходов. Соответственно, подчеркнем их наиболее важные моменты и эвристический потенциал.



### Безопасность: круг теоретических проблем

Методологическая база теории безопасности положена в основу сопредельных областей социально-гуманитарного знания и стратегий государственной политики. Такое положение дел обусловлено, в первую очередь, классической традицией социально-политической теории, которая позднее закрепляется в качестве ключевой в политико-правовой парадигме.

С этой же традицией связан и другой преимущественный фокус социально-философского анализа безопасности – изучение в рамках системно-теоретических дискурсов, касающихся вопросов перемен в социокультурной жизни в смысле значимости воздействий внутренних и внешних условий. Как ранее отмечал П. Сорокин, перемены в существовании общественных и культурных систем не являются следствием простого переустройства внешних условий, поскольку внешние воздействия не могут радикальным образом изменить систему и «нарушить нормальный ход вещей (то есть обратить развитие желудка в развитие коровы и наоборот)» [2, с. 748].

Важнее, по мысли П. Сорокина, причины внутреннего свойства. Будущее общественной системы зависит от нее самой в каждом частном, конкретном случае, исходит из ее глубин и является результатом ее самоконтроля и влияния окружающих сил. Он приводит следующие аргументы: «... чем многочисленнее состав системы, чем качественнее ее члены в биологическом, умственном, нравственном и социальном отношении; чем больше подлинной мудрости, знания и опыта имеется в распоряжении системы; чем лучше она организована; чем больше средств, влияющих на поведение людей и силы природы, находится в ее распоряжении; чем более солидарно (или последовательно) интегрирована система – тем она сильнее, тем более независима от окружающей среды. И тем больше доля ее собственного контроля при формировании своей судьбы» [2, с. 749].

Соответственно, можно заключить, что сущностным основанием безопасности системы остается принцип целостно организованной интеграции физических и социокультурных ресурсов общества. В такой системной перспективе институциональной защиты властная функция может быть мобилизующей, стимулирующей или репрессивной, однако ее доминантное значение в любом случае не убывает, а сохраняется.

В составе культурфилософского подхода весьма значимы постмодернистские исследования, где проблема безопасности актуализируется в модусе критики рационального действия и идеи

технического прогресса, а также связанных с ними форм социальной организации и управления. Если в системной парадигме рационально-техническое знание было наделено значением гаранта системной, многоуровневой защиты, то в поле антисистемной по своей сути постмодернистской критики было анонсировано радикальное недоверие целям власти и прогрессистского мировосприятия. Обозначим три линии в постмодернистской оптике идеи безопасности.

*Ненадежность систем безопасности.* Для базового понимания тенденций современной общественной модернизации философская критика актуализировала принцип конечности (системы), тем самым придав идеям сохранения, роста и прогресса проблематичность и несамоочевидность. Если Э. Гидденс в проблеме «онтологической безопасности» ищет причину утраты доверия в новых формах психологической уязвимости, если З. Бауман в быстротечности и незащищенности всего (или почти всего), что имеет значение в жизни, видит неэффективность традиционных стратегий защиты, то У. Бек категорично заявляет о «самоуничтожающемся будущем». Немецкий исследователь поднял вопрос о нормах безопасности, подвергнув критике инструментальную логику и власть структуры, порождающей ужас апокалипсиса. Адепт системной теории Н. Луман, в отличие от У. Бека, связал возрастание фактора риска с экологической, моральной и социальной причиной: этические установки, базирующиеся на «коммуникации страха», продуцируют сильное экологическое беспокойство, а потому препятствуют процессам безопасного развития. Поскольку фундаментальное различие этических устоев, заданных классовой принадлежностью, остается проблемой, Н. Луман не видит новой ценностной основы, посредством которой защита социальности могла бы стать возможной [цит. по: 3, с. 636–639].

Данная линия рассуждений ведет к углублению осознания того, что на фоне функционирования общественной системы изменения кажутся непредсказуемыми. Соответственно, в формате иррационализации рационального проблема перемен переходит в проблему конфликта ценностей и пересмотра нравственных формул, совпадающих с переосмыслением онтологии безопасности.

*Избыточность систем безопасности.* В перспективе мировоззренческого проекта «микрофизики власти» М. Фуко предпосылки изменений уходят в две важнейшие сферы общества – пространство рационализации риска и область множества технологий безопасности. Согласно М. Фуко на смену «обществу дис-



циплины» приходит «общество безопасности», контролируемое устройствами безопасности. Однако это не означает, что такие устройства отменяют и ограничивают работу структур дисциплинарных механизмов (техники надзора, наблюдения, диагностики) [4, с. 21–22]. Если дисциплина предписывает, то безопасность, которая не запрещает и не предписывает, но «пускает на самотек», делает возможными определенные запреты и предписания. Именно такая регуляция в пространстве самой реальности является, по мнению М. Фуко, определяющей чертой работы устройства безопасности [4, с. 74–75]. Эта реализация власти осуществляется отнюдь не в форме тотального надзора, а посредством совокупности механизмов, необходимых для управления совокупностью сравнительно однородных индивидов, без разделения.

М. Фуко, по словам Ж. Делёза, «дал прекрасный анализ идеального проекта пространства изоляции», однако, по его же замечанию, «дисциплинарные общества... вошли в стадию кризиса... теперь мы уже живем не в дисциплинарном обществе, мы не являемся более таковым» [5, с. 226]. Согласно Ж. Делёзу именно общества контроля идут на смену дисциплинарным. Новые виды ультраскоростных форм контроля, в которых одновременно действуют силы освобождения и порабощения, эксплицируют сверхжесткие формы изоляции, процесс постепенного и фрагментарного перехода к новому режиму господства («новая раса хозяев» по Делёзу). Центральным для концепции Ж. Делёза в проблематике безопасности является факт переоценки формулы рациональности. Теперь это социотехнические механизмы – цифровой язык и топологические модуляции маркетинговых стратегий как инструменты контроля – поддерживают социальную стабильность в волнообразном режиме сменяемости и непрерывности, краткосрочности и бесконечности институциональных и субъективных деформаций. Вопрос – возможно ли приспособиться к новым обстоятельствам и выработать новые формы сопротивления обществам контроля – остается у Ж. Делёза на уровне риторического: «Здесь нет уже места страху или надежде, здесь требуется искать новое оружие» [5, с. 227].

Резюмируя вышесказанное, отметим, что социальные программы и персональные стратегии жизни повсеместно приобрели защитный характер. Меняются ценностная и нормативная модели, выдвигая на первый план ориентиры не на достижение «наилучшего», а на предотвращение «наихудшего», хотя в любом случае речь идет о поиске и активации адаптивных механизмов.

Примирение с практикой приспособления как неизбежным условием существования в эпоху перемен породило обязательство индивидуального усвоения новых правил самозащиты в виде автодидактики и самовоспитания. Так что антисистемные доводы, колеблющиеся между крайностями возмущения и отчаяния, сами превращаются в систему, т.е. в желание утвердить определенное мировидение с помощью конкретной объяснительной модели.

*Дефицит защиты.* Идея перемен определяет сейчас риторику и практику. Изменения постулируются как переходы или перезагрузки, а не как самостоятельные периоды жизни и результаты прошлых решений, формирующих хаотичное состояние и сомнительное, если вообще предсказуемое будущее. Проблема дефицита защиты, какой мы ее видим, есть знак перехода, смысл которого заключается в симптоме неориентируемости (как топологическом свойстве) в отношении возможных угроз, а значит, непредставимости способов защиты. Так, переход к модели оцифрованной (цифра – от араб. сифр – ноль, буквально – пустое место) жизни, под которую подводится социальность, оборачивается угрозой для самого ее существования. Лихорадочная одержимость прагматичными интересами по обеспечению мер безопасности, обусловленная отчаянными попытками урегулирования конфликтующих структур, конституирует под любым идеологическим посылом вовлечение людей в обезличенную прозрачность, метризацию (дифференциация, взаимное расположение на основе меры, размера) и нескончаемую коммуникацию (на дистанции).

Можно предположить, что в общий для всех нас мир имплантируется культура контроля, цивилизаторская миссия которой заключается в закреплении поведенческих норм, посредством которых отшлифовывается ее общий стиль. Последний, составляя основу обучения своим брендам, должен будет произвести структурный охват общества. Так или иначе, но факт распространения версий культуры контроля в географическом (и потенциально космическом) пространстве свидетельствует о ее глобальной легализации.

Тем не менее метрическая рациональность, которая определяет инвариантную сущность и логику культуры контроля цифровой перспективы развития, неизбежно сталкивается с тем же явлением, что и философская критика эпохи «пост» – девальвацией ценностей. Переход к новому технологическому укладу воздействует на понижение значимости существующих ценностей как на индивидуальном, так и институциональном уровне, и протекает в интен-





сивном столкновении сложившихся устоев и их трансформаций, эндогенных и заимствованных императивов. В условиях расширенного социального воздействия электронных медиа и многократно умножающего дискурсы Интернета перемены наталкиваются не только на сознательную или неосознанную лояльность, но в большей мере на неприятие и сопротивление целям нового социального переустройства.

В свое время К. Левин, исследуя проблемы, связанные с научением (демократии), отмечал высокую действенность пошагового метода – процедуры, часто используемой в образовании и политике. Суть метода в том, что ситуация, в которую втягивается человек, не настолько отличается от предшествующей, чтобы вызывать большое сопротивление. После того как человек адаптировался (через наказания и награды), делается следующий шаг. Постепенный переход к другому «образцу» в поведении достаточен, чтобы стереть симптомы неприятия (сопротивления) и привести к реорганизации деятельности. Иначе говоря, способ «малых шагов» более эффективен при разрушении сопротивления, чем силовой метод «все сразу». Трансформация когнитивной структуры также успешна в изменении интереса к требуемой деятельности, к старым «привычкам» и ценностям. Например, процедура по модификации социального поведения осуществляется путем непрерывного и планомерного воздействия пропаганды и рекламы, которые «заставляют пропагандируемую деятельность казаться частью или средством доступа к власти, имеющей высокую ценность для этого индивида» [6, с. 98–101]. Не менее эффективным способом добиться желаемых результатов в «научении» новым идеологиям или перемене убеждений «является переучивание сравнительно авторитарных организаторов досуга в превосходных демократических руководителей» [6, с. 101]. Данное соображение, наверное, поможет нам отчасти понять реальную «полезность» политических руководителей, пришедших к власти из среды массовой культуры.

Согласно позиции С. Льюкса «добровольное согласие» и «недобровольное согласие» на господство не исключают друг друга. Властные силовые методы должны существенно дополняться ненасильственными механизмами контроля в виде информации, знаний, формальных процедур посредством формирования определенных ценностей, установок, ожиданий. Интериоризированные иллюзии, как отмечает С. Льюкс, «вполне совместимы с весьма рациональным и трезвым подходом к жизни, в которой такие иллюзии предполагаются» [7, с. 214]. Тот факт, что в ре-

шениях человека нередко может присутствовать высокая степень сознательности, не отменяет, надо полагать, того обстоятельства, что личное счастье и экономическая стабильность могут существенно зависеть от своеобразия иррациональных или противоестественных способов человеческого поведения.

П. Сорокин концептуализировал принцип ограниченности возможностей, согласно которому изменения и адаптация имеют пределы, преступив которые, система (организм) исчезнет, умрет [2, с. 759]. Вполне вероятно, что в силу этого принципа взятая под контроль безопасность будет доведена до своего последнего предела – полного крушения (обнуления) всякой социальности и человечности. Хотелось бы признать ложной подобную последовательность перемен, когда, к примеру, намеренно пропагандируемый, чуть ли не абсурдный (либо скандальный) вызов может быть поставлен на службу интересам, чуждым тому или иному обществу и культуре. То, что социальность вовлекается в небезопасное метрическое пространство культуры контроля, можно признать объективно неизбежным, только осознав объективность принципа ограниченности возможностей. Дефицит защиты не есть калькуляция баланса чего-либо недостающего, это «урок», что продиктован трансцендентным характером альтернативного ответа на радикальность переустройств, на опрошенную формулу приспособляемости. Качественный градус подобной рефлексии неразмошен прессиингу перемен, он формируется творчеством мысли и воспитанием воли внутри социального целого.

### Список литературы

1. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения. М. : Аспект Пресс, 1998. 284 с.
2. Сорокин П. Социальная и культурная динамика : Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. СПб. : РХГИ, 2000. 1056 с.
3. Brand P. The environment and postmodern spatial consciousness : A sociology of urban environmental agendas // Journal of Environmental Planning & Management. 1999. Vol. 42, iss. 5. P. 631–650.
4. Фуко М. Безопасность, территория, население. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1977–1978 учебном году. СПб. : Наука, 2011. 544 с.
5. Делёз Ж. Переговоры. 1972–1990. СПб. : Наука, 2004. 235 с.
6. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб. : Сенсор, 2000. 368 с.
7. Льюкс С. Власть : Радикальный взгляд. М. : Издательский дом государственного университета – Высшей школы экономики, 2010. 240 с.



## References

1. Budon R. *Mesto besporyadka. Kritika teoriiy sotsial'nogo izmeneniya* [Place of Disorder. Criticism of Theories of Social Change]. Moscow, Aspekt Press, 1998. 284 p. (in Russian).
2. Sorokin P. *Sotsial'naya i kul'turnaya dinamika: Issledovaniye izmeneniy v bol'shikh sistemakh iskusstva, istiny, etiki, prava i obshchestvennykh otnosheniy* [Social and Cultural Dynamics: Research of Changes in Large Systems of Art, Truth, Ethics, Law and Social Relations]. St. Petersburg, RHGI Publ., 2000. 1056 p. (in Russian).
3. Brand P. The Environment and Postmodern Spatial Consciousness: A Sociology of Urban Environmental Agendas. *Journal of Environmental Planning & Management*, 1999, vol. 42, iss. 5, pp. 631–650.
4. Foucault M. *Bezopasnost', territoriya, naseleniye. Kurs lektsiy, pročitannykh v Kollezhe de Franse v 1977–1978 uchebnom godu* [Safety, Territory, Population. A course of lectures given at the Collège de France in the 1977–1978 academic year]. St. Petersburg, Nauka Publ., 2011. 544 p. (in Russian).
5. Deleuze J. *Peregovory. 1972–1990* [Negotiations. 1972–1990]. St. Petersburg, Nauka Publ., 2004. 235 p. (in Russian).
6. Levin K. *Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh* [Field Theory in Social Sciences]. St. Petersburg, Sensor Publ., 2000. 368 p. (in Russian).
7. L'yuks S. *Vlast': Radikal'nyy vzglyad* [Power: A Radical View]. Moscow, Izdatel'skii Dom Gosudarstvennogo universiteta – Vyshey shkoly ekonomiki, 2010. 240 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 23.03.2021, после рецензирования 06.04.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 23.03.2021, revised 06.04.2021, accepted 05.07.2021



## ПСИХОЛОГИЯ

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 304–308

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 304–308  
<https://phpp.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-304-308>

Научная статья  
УДК 159.9.35.08

### Выраженность процессов саморегуляции у педагогов с разным видом профессионального самоотношения

С. В. Духновский

Югорский государственный университет, Россия, 628012, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова, д. 16

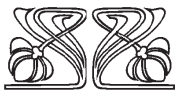
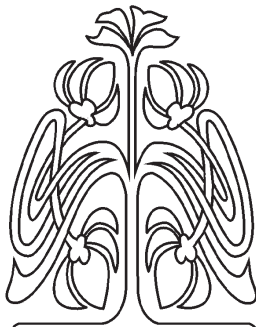
Духновский Сергей Витальевич, доктор психологических наук, профессор Гуманитарного института североуралья Югорского государственного университета, [dukhnovskysv@mail.ru](mailto:dukhnovskysv@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-3118-9988>

**Аннотация.** В статье на основе представленного эмпирического материала раскрывается проблема профессионального самоотношения и его видов у педагогов с разным уровнем выраженности осознанной саморегуляции. В исследовании приняли участие 157 педагогов общеобразовательных школ Ханты-Мансийского автономного округа – Югра. Возраст обследованных от 31 года до 45 лет. Использовались методика «Отношение к себе как профессионалу» и опросник «Стиль саморегуляции поведения». Полученные результаты позволили доказать, что процессы осознанной саморегуляции взаимосвязаны с величиной активности и позитивности профессионального самоотношения педагогов, что субъекты с разным уровнем саморегуляции (высоким, средним и низким) различаются доминирующими видами отношения к себе как профессионалам. Показано, что чем более развиты регуляторные процессы, тем активнее и позитивнее профессиональное самоотношение педагогов – более высокий уровень притязаний в сочетании с позитивным представлением и принятием себя как профессионала, выраженной установкой на профессиональное саморазвитие. Выявлено, что педагоги с низким уровнем саморегуляции отличаются пассивно-негативным отношением к себе как профессионалу, тогда как педагогам с высоким уровнем свойственно активно-позитивное отношение к себе с доминированием позитивности, а у педагогов со средним уровнем саморегуляции выражено уравновешенное профессиональное самоотношение. Установлено, что для регуляторного процесса «программирования» большое значение имеет установка на профессиональное саморазвитие, тогда как для регуляторного процесса «гибкость» значимым является показатель – представление о себе как о профессионале.

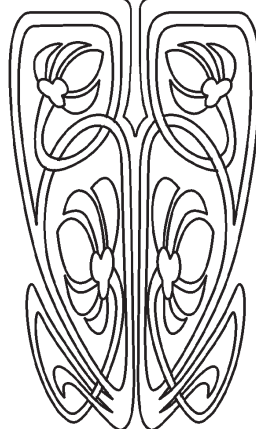
**Ключевые слова:** педагог, регуляторные процессы, уровень саморегуляции, активность, позитивность, профессиональное самоотношение

**Для цитирования:** Духновский С. В. Выраженность процессов саморегуляции у педагогов с разным видом профессионального самоотношения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 304–308. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-304-308>

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



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





Article

## Severity of self-regulation processes in teachers with different types of professional self-attitude

S. V. Dukhnovsky

Ugra State University, Khanty-Mansiysk, 16 Chekhov St., Khanty-Mansiysk 628012, Russia

Sergey V. Dukhnovsky, dukhnovskysv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3118-9988>

**Abstract.** The article, based on the presented empirical material, reveals the problem of professional self-attitude and its types among teachers with different levels of expression of conscious self-regulation. The study covered 157 teachers of comprehensive schools of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra. The age of the examined is from 31 to 45 years. We used the technique “Attitude to yourself as a professional” and the questionnaire “Style of self-regulation of behavior”. On the basis of the obtained results, it was proved that the processes of conscious self-regulation are interconnected with the magnitude of activity and positivity of professional self-attitude of teachers, as well as that subjects with different levels of self-regulation (high, medium and low) differ in the dominant types of attitudes to themselves as a professional. It has been shown that the more developed regulatory processes are, the more active and positive the professional self-presentation of teachers is – a higher level of claims, combined with a positive representation and acceptance of a professional, expressed by the installation on professional self-development. It was revealed that teachers with a low level of self-regulation are distinguished by a passive-negative attitude towards themselves as a professional, while teachers with a high level are characterized by an active-positive attitude towards themselves, with the dominance of positivity, and teachers with an average level of self-regulation have a pronounced balanced professional self-attitude. It has been established that for the regulatory process of “programming”, the installation on professional self-development is of leading importance, while for the regulatory process, “flexibility” is a significant indicator - the idea of oneself as a professional.

**Keywords:** teacher, regulatory processes, self-regulation level, activity, positivity, professional self-attitude

**For citation:** Dukhnovsky S. V. Severity of self-regulation processes in teachers with different types of professional self-attitude. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 304–308 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-304-308>

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

Образовательная деятельность, особенно в период перехода на смешанные формы обучения, включая дистанционный формат работы, предполагает актуализацию и использование психологических и профессионально-психологических ресурсов и потенциалов работника. В качестве такого ресурса, позволяющего эффективно реализовывать педагогам свои трудовые функции, выступает отношение к себе как профессионалу. Во многом это обеспечивается за счет процессов осознанной саморегуляции, сочетание которых с особенностями профессионального самоотношения педагогов является одним из условий, влияющих как на эффективность и удовлетворенность трудовой деятельностью, карьерой, так и на их профессионально-психологическое благополучие в целом.

Отметим, что проблема саморегуляции личности раскрывалась в трудах В. А. Ананьева [1], Л. В. Куликова [2], В. И. Моросановой [3] и др. Вопросы профессионального самоотношения поднимались в исследованиях П. Е. Герасимова [4], В. В. Столина [5], С. Р. Пантлеева [6], К. В. Карпинского, А. М. Колышко [7], В. А. Толочка [8], С. В. Духновского, В. А. Мищенко [9] и др.

Обзор теоретических и эмпирических исследований показал, что актуальными, с точки зрения психологической науки и практики, являются вопросы: взаимосвязаны ли параме-

тры осознанной саморегуляции с показателями отношения к себе как профессионалу? какие виды профессионального самоотношения присущи педагогам с разным уровнем саморегуляции?

Применительно к нашему исследованию, опираясь на мнения отдельных ученых [8, 9], под *отношением к себе как профессионалу* будем понимать процесс и результат активности, инициированной субъектом в отношении себя, в соответствии со своими психологическими и профессионально-психологическими особенностями. *Саморегуляцию педагога*, используя подход В. И. Моросановой [3], в исследовании трактуем как процесс управления собственной активностью, который (в системном его представлении) служит условием постановки и достижения необходимых и желаемых для субъекта целей.

### Методика исследования

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что педагоги с разным уровнем саморегуляции будут различаться по доминирующему виду профессионального самоотношения.

Исследование проводилось в период с 7 сентября по 12 октября 2020 г. В нем приняли участие 157 педагогов общеобразовательных школ



Ханты-Мансийского автономного округа – Югра; возраст обследованных от 31 года до 45 лет. В эмпирическом исследовании использовали:

методику «Отношение к себе как профессионалу» для определения вида профессионального самоотношения, основаниями которого являются величина активности (уровень притязаний и установка на профессиональное саморазвитие) и позитивности (принятие и представление о себе как о профессионале) [10];

опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССП), разработанный В. И. Моросановой [3] и направленный на измерение как общего уровня осознанной саморегуляции, так и ее параметров.

В основу выбора методик было положено их соответствие цели исследования и психометрическая характеристика (адекватность требованиям,

предъявляемым к профессиональным психодиагностическим инструментам). В связи с этим надежность получаемых с их помощью данных не вызывает сомнений.

#### Описание результатов исследования

На начальном этапе, используя критерии определения уровня саморегуляции, представленные в руководстве к методике ССП, мы выявили группы педагогов с высоким, средним и низким уровнем данного показателя. Установлено, что высокий уровень саморегуляции имеет место у 34,7% обследованных педагогов, средний выражен у 44,9% субъектов, низкий – у 20,4% педагогов от общей выборки. Результаты использования методики ССП, присущие каждому уровню, представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

**Показатели осознанной саморегуляции у обследованных педагогов с разным уровнем ее выраженности**  
**Indicators of conscious self-regulation in examined teachers with different levels of its expression**

Шкалы методики «Стиль саморегуляции поведения»	Уровни саморегуляции		
	Низкий	Средний	Высокий
Планирование	2,7±1,1	5,7±2,0	8,2±3,0
Моделирование	2,4±1,0	5,5±1,6	8,1±2,6
Программирование	3,5±1,3	5,8±1,8	6,1±2,1
Оценивание результатов	2,6±1,0	5,8±1,9	7,9±2,8
Гибкость	3,3±1,1	6,0±1,5	6,3±2,3
Общий показатель уровня саморегуляции	15,1±3,2	30,0±6,5	35,1±6,6

Как видно из табл. 1, у педагогов с низким уровнем саморегуляции (20,2% от общей выборки) потребность в составлении четкого плана своей деятельности, в том числе и профессиональной, и его реализации сформирована слабо. Соответственно, как указывает В. И. Моросанова [3], данная категория обследованных более зависима от актуальной ситуации, от условий, в которых они находятся, включая отношение к ним окружающих людей. Поведение педагогов данной группы зависит также от соответствия их стилевых особенностей саморегуляции той активности, которую они вынуждены проявлять или осваивать (в нашем случае это овладение дистанционными и смешанными формами обучения).

Педагоги со средним уровнем саморегуляции испытывают сложности в ситуациях неопределенности, когда изменяются условия осуществления деятельности (в том числе и профессиональной) и достижения желаемых целей. Особенно актуально это для реализации

трудовой активности в условиях пандемии, сопровождающейся вынужденным и порой резким переходом педагогов на смешанные и дистанционные формы работы.

У педагогов с высоким уровнем саморегуляции процессы планирования, моделирования, оценивания результатов выражены на высоком уровне, что свидетельствует о развитой способности в планировании своей деятельности (их планы отличаются реалистичностью и детализированностью). Педагоги способны самостоятельно определять наиболее приоритетные для них цели в профессиональной деятельности и жизни в целом, выделяя и учитывая наиболее существенные условия их достижения, понимая критерии оценки результатов своей деятельности как с точки зрения актуальной ситуации, так и будущего. Это приводит к позитивной самооценке, к адекватности достижений (результата) поставленным целям.

В то же время обращает на себя внимание тот факт, что процессы программирования и



гибкости у педагогов с высоким уровнем саморегуляции выражены умеренно (на среднем уровне). Данная категория педагогов испытывает трудности и дискомфорт в ситуациях, когда необходимо перестраивать свою профессиональную активность. Им не хватает гибкости для оценки, перепрограммирования и корректирования своей деятельности. Особенно это выражается в ситуациях, когда на пути достижения желаемых результатов возникают препятствия. К таковым

мы относим вынужденную смену режима трудовой деятельности, связанную с переходом на смешанные и дистанционные формы обучения в школе.

Далее обратимся к анализу профессионального самоотношения и его параметров у педагогов с разным уровнем саморегуляции, используя результаты, полученные по методике «Отношение к себе как профессионалу», представленные в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

**Средние значения по методике «Отношение к себе как профессионалу» (ОСП) у педагогов с разным уровнем саморегуляции**  
**Average values according to the methodology "Attitude to yourself as a professional" for teachers with different levels of self-regulation**

Шкалы методики «ОСП»	Уровни саморегуляции		
	Низкий	Средний	Высокий
Уровень притязаний	34,2±6,9 (4)	44,6±8,7 (5)	53,4±7,9 (8)
Установка на профессиональное саморазвитие	31,7±7,3 (4)	48,4±7,9 (5)	54,3±8,4 (7)
Величина активности	79,9±14,6 (4)	93,0±14,2 (5)	113,3±14,6 (8)
Представление о себе как профессионале	35,9±6,5 (3)	42,9±7,9 (5)	45,9±7,5 (6)
Принятие себя как профессионала	37,8±7,3 (3)	47,7±9,3 (6)	54,8±9,5 (8)
Величина позитивности	81,7±15,9 (3)	90,6±15,6 (5)	110,5±18,8 (8)

Примечание. В скобках приведены стандартные оценки – «стэны».  
 Note: standard ratings are given in parentheses - "stens" (Standard Ten).

Для описания доминирующих видов профессионального самоотношения у педагогов, имеющих разный уровень саморегуляции, мы использовали выраженность *величины активности (пассивности) и позитивности (негативности) личности*. В результате было установлено следующее.

У педагогов с низким уровнем саморегуляции выражен вид профессионального самоотношения, который мы обозначили как *пассивно-негативный*. Показатели активности и позитивности выражены на низком и пониженном уровне (от 3 до 4 стэнов). Повышая свою профессиональную компетентность, ставя и достигая при этом более высоких профессионально значимых целей и результатов, педагоги не стремятся к развитию себя. Они не удовлетворены собой, своей карьерой и профессиональным выбором.

У обследованных педагогов со средним уровнем саморегуляции показатели величины активности, включая уровень притязаний и установку на профессиональное саморазвитие, а также величины позитивности (принятия и представления о себе как профессионале), находятся в диапазоне от 5 до 6 стэнов. Это позволяет сделать вывод о том, что доминирующим видом профессионального самоотношения у данной категории педагогов является *уравновешенное*

самоотношение. Сниженные активность и позитивность позволяют осуществлять профессиональную деятельность на необходимом уровне, несмотря на неудовлетворенность собой как профессионалом, а также актуальной ситуацией, в которой осуществляются трудовая деятельность и повседневная активность.

Педагогам с высоким уровнем саморегуляции присуще *активно-позитивное профессиональное самоотношение* с доминированием позитивности. Показатели активности и позитивности находятся в диапазоне от 7 до 9 стэнов, что свидетельствует о повышенной и высокой их выраженности. Для субъектов характерны высокий уровень притязаний в сочетании с принятием себя и сформированными позитивными представлениями о себе как о профессионале, выраженной ориентацией на профессиональное саморазвитие.

Полученные в ходе исследования эмпирические данные позволяют сделать следующие выводы.

1. В ходе исследования выдвинутое предположение о том, что субъекты с разным уровнем саморегуляции (высоким, средним и низким) различаются доминирующими видами профессионального самоотношения, нашло свое эмпирическое подтверждение.



2. Установлено, что у педагогов с низким уровнем саморегуляции выражено пассивно-негативное самоотношение. Субъектам с высоким уровнем саморегуляции свойственно активно-позитивное профессиональное самоотношение. У педагогов со средним уровнем саморегуляции выражено уравновешенное отношение к себе как профессионалу.

3. Полученные эмпирические данные необходимо использовать в рамках разработки программ психологического сопровождения субъектов образовательного процесса (педагогов), целью которых будет развитие и совершенствование процессов саморегуляции и формирование профессионального самоотношения с доминированием активности и позитивности.

### Список литературы

1. *Ананьев В. А.* Введение в потрясающую психотерапию // Журнал практического психолога. 1999. № 7–8. С. 15–31.
2. *Куликов Л. В.* Руководство к методикам диагностики психических состояний, чувств и психологической устойчивости личности. Описание методик, инструкции по применению. СПб. : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2003. 81 с.
3. *Моросанова В. И.* Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) : Руководство. М. : Когито-Центр, 2004. 41 с.
4. *Герасимов П. Е.* Теоретические аспекты проблемы «самоотношения» // Ученые записки Педагогического института Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2010. № 4 (12). С. 80–84.
5. *Столин В. В.* Самосознание личности. М. : Издательство Московского государственного университета, 1983. 284 с.
6. *Пантлеев С. Р.* Методика исследования самоотношения. М. : Смысл, 1993. 32 с.
7. *Карпинский К. В., Колышко А. М.* Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики. Гродно : ГрГУ, 2010. 140 с.
8. *Толочек В. А.* Профессиональная карьера как социально-психологический феномен. М. : Институт психологии РАН, 2017. 262 с.
9. *Духновский С. В., Мищенко В. А.* Установка на должностное развитие государственных гражданских служащих : результаты эмпирических исследований // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2020. № 3. С. 247–251.
10. *Духновский С. В.* Психодиагностика : учебник и практикум для вузов. М. : Юрайт, 2021. 353 с.

### References

1. *Anan'ev V. A.* Introduction to stunning psychotherapy. *Zhurnal prakticheskogo psihologa* [Journal of a Practical Psychologist], 1999, no. 7–8, pp. 15–31 (in Russian).
2. *Kulikov L. V.* *Rukovodstvo k metodikam diagnostiki psichicheskikh sostojanij, chuvstv i psihologicheskoy ustojchivosti lichnosti. Opisaniye metodik, instrukcii po primeneniju* [A Guide to Methods for Diagnosing Mental States, Feelings and Psychological Stability of the Personality. Procedure description, application instructions]. St. Petersburg, Izdatel'stvo St. Petersburgskogo gosudarstvennogo universiteta, 2003. 81 p. (in Russian).
3. *Morosanova V. I.* *Oprosnik "Stil' samoreguljaccii povedenija"*: *Rukovodstvo* [Questionnaire "Style of Self-Regulation of Behavior": Guidance]. Moscow, Kogito-Center Publ., 2004. 41 p. (in Russian).
4. *Gerasimov P. E.* Theoretical aspects of "Selfrelation" Problems. *Uchenye zapiski Pedagogicheskogo instituta SGU im. N. G. Chernyshevskogo. Seriya: Psihologija. Pedagogika* [Scientific Notes of the Pedagogical Institute of Saratov State University. Series Psychology. Pedagogy], 2010, no. 4 (12), pp. 80–84 (in Russian).
5. *Stolin V. V.* *Samosoznanie lichnosti* [Self-awareness of Personality]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1983. 284 p. (in Russian).
6. *Pantileev S. R.* *Metodika issledovanija samootnoshenija* [Methodology for the Study of Self-relation]. Moscow, Smysl Publ., 1993. 32 p. (in Russian).
7. *Karpinskij K. V., Kolyshko A. M.* *Professional'noe samootnoshenie lichnosti i metodika ego psihologicheskoy diagnostiki: monografija* [Professional Self-presentation of Personality and the Method of Its Psychological Diagnosis]. Grodno, GrGU Publ., 2010. 140 p. (in Russian).
8. *Tolochek V. A.* *Professional'naya kar'era kak sotsial'no-psihologicheskij fenomen* [Professional Career as a Social and Psychological Phenomenon]. Moscow, Institute of Psychology of RAS Publ., 2017. 262 p. (in Russian).
9. *Duhnovskij S. V., Mishhenko V. A.* Setting for carrier development of public civil servants: empirical research. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski* [State and Municipal Management. Scholar Notes], 2020, no. 3, pp. 247–251 (in Russian).
10. *Duhnovskij S. V.* *Psihodiagnostika: uchebnik i praktikum dlja vuzov* [Psychodiagnostics: Textbook and Workshop for Universities]. Moscow, Jurajt Publ., 2021. 353 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 30.06.2021, после рецензирования 04.07.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 30.06.2021, revised 04.07.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 309–313  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 309–313  
<https://phpp.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-309-313>

Научная статья  
УДК 316.752

## Миссия массмедиа в психологическом просвещении населения и медиатизации научно-образовательной деятельности вуза (на примере Регионального Центра практической психологии Саратовского государственного университета)



М. В. Жижина

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

Жижина Мария Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, [zhizhina5@mail.ru](mailto:zhizhina5@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0340-214X>

**Аннотация.** В представленной статье на примере реализации медиапроектов Центра практической психологии Саратовского государственного университета рассматривается миссия массмедиа, заключающаяся в психологическом просвещении населения. В публикации обозначены два ведущих направления практической деятельности Центра. Первое из них непосредственно связано с психологической помощью и поддержкой населению, второе ориентировано на личностно-профессиональное развитие, самосовершенствование студентов и повышение их вовлеченности в университетскую жизнь, подразумевающую общение с однокурсниками, преподавателями и сотрудниками вуза. Вместе с тем работа Центра направлена на формирование развивающей образовательной среды, способствующей раскрытию потенциальных личностных ресурсов обучающихся. Помимо перечисленных аспектов, второе направление включает в себя реализацию ключевых целей университетского образования, а также медиатизацию научно-образовательной деятельности вуза. Автор актуализирует практическую значимость массмедиа в психологическом просвещении и поддержке населения в условиях возрастающей стрессогенности. Освещаются теоретические предпосылки дискуссионности вопроса о позитивной миссии массмедиа, в частности темы, касающейся использования психотерапевтического потенциала медиа для минимизации негативных эффектов не только самих массмедиа, но и последствий кризисных ситуаций.

**Ключевые слова:** массмедиа, психотерапевтический потенциал медиа, психологическое просвещение, медиатизация, научно-образовательное пространство вуза

**Для цитирования:** Жижина М. В. Миссия массмедиа в психологическом просвещении населения и медиатизации научно-образовательной деятельности вуза (на примере Регионального Центра практической психологии Саратовского государственного университета) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 309–313. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-309-313>

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

Article

### Mass Media Missions in people's psychological education and mediatization of University's Scientific and Educational Activities (on the example of Saratov State University's Regional Center of practical psychology)

M. V. Zhizhina

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

Maria V. Zhizhina, [zhizhina5@mail.ru](mailto:zhizhina5@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-0340-214X>

**Abstract.** This article is looking into mass media's missions in people's psychological education on the example of media projects of the Center of Practical Psychology of the Saratov State University. It outlines two leading directions in arranging the center's practical activities: the first one is directly related to psychological assistance and support rendered to people; the second one is focused on personal and professional development and self-improvement of university students, on shaping a developing educational environment that contributes to the disclosure of students' potential personality resources and students' increased involvement in university life, in communication with fellow students, teachers, and university staff. At the same time, the second direction is directly related to implementing the goals of university education aiming at mediatization of the scientific and educational activities of the university. The author actualizes the practical significance of mass media in psychological education and supporting people in conditions of increasing stress. Highlighted here are the theoretical prerequisites





for the controversial nature of the issue of mass media's positive missions and in particular, the use of the media's psychotherapeutic potential in order to reduce and minimize the negative effects of not only the mass media themselves, but also the consequences of crises.

**Keywords:** mass media, psychotherapeutic potential of media, psychological education, mediatization, scientific and educational space of a university

**For citation:** Zhizhina M. V. Mass Media Missions in people's psychological education and mediatization of University's Scientific and Educational Activities (on the example of Saratov State University's Regional Center of practical psychology). *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 309–313 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-309-313>

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

Сегодня есть все основания говорить о новом звучании роли массмедиа в психологическом просвещении населения, что связано не только с возрастающей значимостью медиа в жизни общества и конкретно человека, но и кризисной, чрезвычайной ситуацией, обусловленной пандемией. Массмедиа по праву становятся неотъемлемой частью социального института оказания психологической помощи и поддержки населению, а также важным инструментом в решении новых практико-ориентированных задач, связанных с психологическим просвещением. Стремительно возросшая за последние полтора года востребованность психологической помощи является свидетельством практической значимости и актуальности проблемы психологического просвещения и поддержки населения.

Решение задач психологического просвещения как одной из форм психопрофилактической работы психолога в сегодняшних условиях культурного, социально-психологического пространства и трансформации способов организации информации в современной медиакulturе представляется невозможным без использования *массмедиа в качестве инструмента и площадки для реализации всевозможных программ по психологическому просвещению населения*. Иначе говоря, не только чрезвычайный характер современной ситуации, но и все возрастающая медиавовлеченность человека в медиамир свидетельствует о важности внедрения системы комплекса медиасредств в целях качественного улучшения программ, направленных на психологическое просвещение и продвижение результатов психологических исследований среди широких слоев населения.

Анализируя значимые проблемы психологического просвещения, Л. Ф. Чупров отмечает, что наиболее перспективна и эффективна реализация психологического просвещения посредством интернет-ресурсов, поскольку в настоящее время население более всего доверяет сведениям, полученным в интернет-источниках. Автор справедливо указывает на нехватку целенаправленного и систематического профессионального психологического просвещения именно в пространстве Интернета [1].

Обозначенная проблема связана со многими причинами и отчасти с отношением самих психологов к теме психологического просвещения, недооценке его значимости, а между тем психологическое просвещение служит одной из форм реализации задач психопрофилактической работы.

Во Всемирном докладе ЮНЕСКО справедливо отмечается: «В самом деле, некоторые ученые считают популяризацию научных знаний малопочтенным и ненужным “популяризаторством” и даже некоей формой псевдонауки» [2]. Из этого следует, что стратегической задачей медиатизации научных знаний является их трансляция за пределы научных кругов – распространение среди широкой общественности. Продвижение и популяризация научных знаний среди населения могут быть полезны не только в плане популяризации достижений науки, но и в плане формирования позитивного имиджа науки в целом.

Отечественные исследователи справедливо отмечают, что на сегодняшний день психологическое просвещение в наименьшей степени реализует свой поддерживающий и развивающий потенциал в отношении человека и общества. Наряду с этим они считают, что многие проблемы психологического просвещения связаны с самими психологами, с их отношением к психологическому просвещению и отсутствием должных медиакомпетенций для продвижения своих проектов в медиaprостранстве или неготовностью части психологов к психологическому просвещению. В этом плане совершенно справедливо Ю. М. Забродин и В. Э. Пахальян акцентируют внимание на необходимости включения в новые образовательные стандарты психологического просвещения как вида профессиональной деятельности психолога [3]. При этом стоит отметить, что за последние годы наблюдается повышение интереса среди отечественных психологов к проблемам психологического просвещения. Показательным примером практической значимости данной проблематики можно считать появившуюся в 2016 г. номинацию «Психология – людям! или Просветительский



психологический проект года» в рамках Национального профессионального психологического конкурса «Золотая Психея».

Согласно мнению английского исследователя Дж. Б. Томпсона медиа как социальный институт являются проводником информации, выполняющим функцию трансляции образцов культуры, которые и формируют современное общество [4]. Другими словами, массмедиа сегодня не просто играют роль транслятора тех или иных сообщений, но и в определенной мере выступают создателями общезначимых смыслов, образцов поведения в обществе, с возможностями точечного попадания в целевую аудиторию. Следовательно, можно говорить о целесообразности более активного включения медиа в практику реализации проектов, направленных на повышение психологической грамотности и психологической культуры человека, а также на демонстрацию ценностей психологических знаний для жизни, с учетом индивидуально-психологических, профессиональных, возрастных особенностей личности. Многие исследователи, анализируя современные медиапроцессы, отмечают, что наиболее активной аудиторией медиа является молодежь. Уровень вовлеченности молодежи в сферу интернет-коммуникации, бесспорно, по-прежнему гораздо выше в сравнении с показателями интернет-активности старшего поколения, однако следует подчеркнуть, что веб-пространство и для взрослого населения также служит важнейшим средством общения, профессиональной реализации и самообразования.

В этой связи представляют интерес идеи А. А. Гребенюка, который связывает различные неадаптивные проявления поведения, обусловленные медиатехнологиями, с интуитивным поиском человека различных средств самотерапии. Как вариант примером самопомощи может служить ведение онлайн-дневников, личных блогов, онлайн-общение, челлендж и др. [5].

Важно отметить, что практическая значимость психотерапевтического потенциала медиа не подлежала сомнению несмотря на то, что в научных публикациях исследовательский интерес преимущественно сконцентрирован на изучении негативных эффектов массмедиа на личность и ее психологическое самочувствие. Результаты проведенного теоретического анализа показали (поиск рецензируемых публикаций осуществлялся в Google Scholar с использованием поисковых терминов «массмедиа как копинг-ресурс», «массмедиа как стратегия совладания», «психотерапевтический эффект медиа», «позитивные эффекты медиа»), что в российских психологических

исследованиях практически не представлен психотерапевтический потенциал медиа в условиях повышенной стрессогенности. Полученные результаты позволяют также говорить о том, что в целом изучение негативных эффектов массмедиа в количественном отношении значительно превалирует над исследованиями позитивных эффектов. Между тем вопросы, связанные с анализом позитивного потенциала массмедиа, с рассмотрением возможности использования человеком массмедиа в качестве копинг-ресурса по преодолению стресса, инструмента психологического просвещения и поддержки практически остаются вне фокуса исследовательского интереса отечественных авторов. В то же время в отдельных работах отечественных ученых (Ю. А. Вербицкая, В. Г. Иванов, В. Ю. Меновщиков, Е. И. Пронин, Е. Е. Пронина, Л. Ф. Чупров) активно поднимаются различные вопросы, связанные с медиапсихотерапией и потенциалом использования интернет-технологий в психологической практике.

Далее в контексте настоящей публикации представим некоторые результаты опыта использования массмедиа в качестве инструмента психологического просвещения, психологической помощи и поддержки населения на примере деятельности университетского Центра практической психологии с весны 2020 г. Первоначально инициирование открытия Регионального Центра практической психологии Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского было связано с оказанием консультативной психологической помощи и проведением просветительской работы по повышению психологической культуры жителей региона.

Наряду с психологической помощью населению в деятельности Центра можно обозначить второе значимое направление, ориентированное на личностно-профессиональное развитие, самосовершенствование студентов и повышение их вовлеченности в университетскую жизнь, подразумевающую общение с однокурсниками, преподавателями и сотрудниками вуза. Вместе с тем работа центра направлена на формирование развивающей образовательной среды, способствующей раскрытию потенциальных личностных ресурсов обучающихся. Помимо перечисленных аспектов, второе направление включает в себя реализацию ключевых целей классического университетского образования, а также медиатизацию научно-образовательной деятельности вуза.

В своих более ранних публикациях мы уже подробно рассказывали о тех медиапроектах,



которые были инициированы центром в 2020 г. [6]. Объединяющим началом всех открывшихся рубрик («Дежурный психолог», «Приглашенный эксперт», «Психофитнес онлайн», «Библиотека») стало желание оказать психологическую поддержку жителям региона, а также стремление мотивировать читателей на личностные позитивные преобразования. Поэтому в рамках данной публикации остановимся только на двух проектах, которые прежде всего направлены на личностно-профессиональное развитие студентов и на повышение медиатизации образовательной деятельности университета.

Реалии современной жизни – активное внедрение дистанционных форм обучения, вынужденное социальное дистанцирование – поставили на повестку дня вопрос о большей вовлеченности студентов в университетскую жизнь. С целью реализации данной практической задачи был открыт проект «Помощь по обмену: университетский бадди», задуманный как медиа-сообщество, ориентированное на интеграцию и социально-психологическую поддержку студентов университета в условиях дистанционного обучения. Второй проект – «Дежурство магистрантов факультета психологии», созданный специально для студентов-психологов в качестве площадки для прохождения производственной практики, является не только альтернативным вариантом прохождения практики, но и прекрасной возможностью для магистрантов заявить о себе в медиaprостранстве, приобрести более углубленные представления об актуальных запросах и психологических проблемах населения, реализовать себя в будущей профессии.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы.

1. Практика показала, что сложившаяся ситуация послужила толчком к активизации наличия реальной потребности в повышении психологической грамотности населения, и именно сегодня массмедиа играют действительно незаменимую роль в оказании психологической помощи и деятельности по продвижению программ, направленных на психологическое просвещение населения. Учитывая все обстоятельства, считаем, что пришло время обратить большее внимание на позитивные функции массмедиа, на изучение того, как медиа могут играть роль союзника и помощника в реализации различных программ психологического просвещения и поддержки, а также на анализ позитивного потенциала медиа.

2. Сегодняшняя ситуация выводит на авансцену психологической науки и практики стратегические задачи, связанные с медиатизацией

научно-образовательной деятельности вуза, с трансляцией психологических знаний за пределы научных кругов, распространением их среди широкой общественности в плане формирования позитивного имиджа науки и в целях раскрытия и реализации развивающегося потенциала психологического просвещения населения.

3. Миссия массмедиа в психологическом просвещении может быть реализована в различных формах, в частности с помощью широко-масштабной информационной работы в направлении развития практик заботы человека о себе, своем психологическом благополучии. Таким образом, в исследовательском контексте можно обозначить два значимых и взаимодополняющих направления: первое связано с изучением того, как сам человек может использовать медиа в качестве стратегии совладания и регуляции своего психологического самочувствия для повышения уровня психологического благополучия; второе направление ориентировано на анализ и разработку психологических программ, предназначенных для широкой аудитории по использованию психотерапевтического, позитивного потенциала медиа.

3. Несмотря на то, что проблематика психологического просвещения занимает достойное место в научных работах, вопрос об изучении миссии и функций массмедиа в психологическом просвещении поднимается редко и только в контексте рассмотрения общих проблем, связанных с организацией психологического просвещения. Кроме того, необходимо отметить, что в работах отечественных авторов вопрос об изучении массмедиа в качестве стратегии совладания поднимается крайне редко и в настоящее время попытки объемного теоретического осмысления использования позитивных ресурсов медиа с целью снижения негативных эффектов психологически неблагоприятных ситуаций не предпринимаются. Такая постановка вопроса является важным шагом в исследовании психотерапевтического потенциала массмедиа и позитивной их роли в жизни современного человека.

#### Список литературы

1. Чупров Л. Ф. Психологическое просвещение в системе психопрофилактической работы практического психолога : Основы теории и методика // ПЕМ : Psychology. Educology. Medicine. 2013. № 1. С. 75–93. URL: <https://pem.esrae.ru/1-7> (дата обращения: 05.05.2021).
2. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания», Unesco's World Report «Towards Knowledge Societies». Париж: UNESCO, 2005. URL: <http://>



- unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf, русский перевод. URL: <https://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf> (дата обращения: 05.05.2021).
3. Забродин Ю. М., Пахальян В. Э. Психологическое просвещение в контексте содержания ФГОС и стандартов профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. psyedu.ru, 2017. Т. 9, № 1. С. 135–147.
  4. Thompson J. B. *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*. Cambridge, 1995. 315 p.
  5. Гребенюк А. А. Влияние внутренних характеристик новых медиа на ментальность и психическое здоровье современного человека // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 1 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-vnutrennih-harakteristik-novyh-media-na-mentalnost-i-psihicheskoe-zdorovie-sovremennogo-cheloveka> (дата обращения: 05.05.2021).
  6. Жижина М. В. Психологическое просвещение и поддержка в кризисных ситуациях // Психологическая газета. URL: <https://psy.su/feed/8927/> (дата обращения: 05.05.2021).
- References**
1. Chuprov L. F. *Psihologicheskoe prosveshhenie v sisteme psihoprofilakticheskoy raboty prakticheskogo psihologa: Osnovy teorii i metodika* (Psychological Education in the System of Psychoprophylactic Work of a Practical Psychologist: Fundamentals of Theory and Methodology). *PEM: Psychology. Educology. Medicine*, 2013, no. 1. 75 p. Available at: <https://pem.esrae.ru/1-7> (accessed 5 May 2021) (in Russian).
  2. *Vsemirnyy doklad Junesko: k obshchestvam znaniya* (UNESCO World Report: Towards Knowledge Societies). Paris, UNESCO, 2005. Available at: <https://ifap.ru/library/book042.pdf> (accessed 5 May 2021) (in Russian).
  3. Zabrodin Ju. M., Pahal'jan V. E. Psychological education in the context of content of the federal state educational standard and standards of professional activity. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], psyedu.ru, 2017, vol. 9, no. 1, pp. 135–147 (in Russian).
  4. Thompson J. B. *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*. Cambridge, 1995. 315 p.
  5. Grebenjuk A. A. *Vliyanie vnutrennih harakteristik novyh media na mental'nost' i psihicheskoe zdorov'e sovremennogo cheloveka* (Socio-cultural Influence the internal characteristics of new media on mentality and mental health of a modern person. *ANI: pedagogika i psihologija*. 2020, no. 1 (30). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-vnutrennih-harakteristik-novyh-media-na-mentalnost-i-psihicheskoe-zdorovie-sovremennogo-cheloveka> (accessed 5 May 2021) (in Russian).
  6. Zhizhina M. V. Psychological education and support in crises. *Psihologicheskaja gazeta* (Psychological Newspaper). Available at: <https://psy.su/feed/8927/> (accessed 5 May 2021) (in Russian).

Поступила в редакцию 15.06.2021, после рецензирования 22.06.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 15.06.2021, revised 22.06.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 314–319

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 314–319

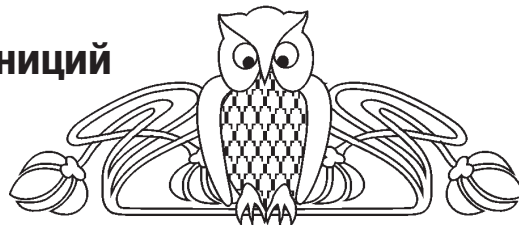
<https://phpp.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-314-319>

Научная статья

УДК 159.94

## Теоретическое исследование дефиниций понятий «психомоторика» и «психомоторные способности»



Т. В. Наумова

Пятигорский государственный университет, Россия, Ставропольский край, 357530, г. Пятигорск, пр. Калинина, д. 9

Наумова Татьяна Валентиновна, старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта, 89187545401@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2793-6709>

**Аннотация.** В статье дается описание историко-теоретического анализа менявшихся взглядов ученых – от классиков до современников – на содержание понятийно-терминологического аппарата для изучения психомоторных явлений. Цель работы заключается в изучении и анализе научных подходов к дефиниции понятий «психомоторика» и «психомоторные способности», а также в выявлении составных и системообразующих компонентов стоящих за ними феноменов. Автором ставится вопрос о необходимости введения общепринятой дефиниции исследуемых понятий; обозначены основные научные направления проблемы развития психомоторных способностей человека; выстроена логико-историческая последовательность в разработке данной проблемы; рассмотрены различные теоретические и прикладные аспекты изучения феноменов психомоторики и психомоторных способностей; конкретизировано содержание понятийно-терминологического аппарата дефиниций «психомоторика» и «психомоторные способности»; проанализировано более двух десятков определений рефлекслируемых понятий, что отражает наиболее полную картину существующих в настоящее время теоретических разработок в описании изучаемой проблемы психомоторных явлений и подчеркивает ее актуальность.

**Ключевые слова:** психомоторные способности, психомоторика, двигательные способности, моторика, сенсомоторика

**Для цитирования:** Наумова Т. В. Теоретическое исследование дефиниций понятий «психомоторика» и «психомоторные способности» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 314–319. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-314-319>

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

Article

### Theoretical study of the definitions of the concepts “psychomotor skills” and “psychomotor abilities”

T. V. Naumova

Tatiana V. Naumova, 89187545401@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2793-6709>

Pyatigorsk State University, 9 Kalinina St., Pyatigorsk 357530, Russia

**Abstract.** In the article the author presents a description of the historical and theoretical analysis of the changing views of scientists – from classics to contemporaries – on the content of the conceptual and terminological apparatus for studying psychomotor phenomena. The purpose of the work is to study and analyze scientific approaches to the definition of the concepts of “psychomotor” and “psychomotor abilities”, as well as to identify the constituent and system-forming components of the phenomena behind them. The author raises the question of the need to introduce a generally accepted definition of the concepts under study. The study also identifies the main scientific directions of the problem of the development of human psychomotor abilities. The author has built a logical and historical sequence in the development of this problem, as well as considered various theoretical and applied aspects of the study of the phenomena of psychomotor and psychomotor abilities. The content of the conceptual and terminological apparatus of the definitions “psychomotor” and “psychomotor abilities” is specified. The article analyzes more than two dozen definitions of reflexive concepts, which reflects the most complete picture of the currently existing theoretical developments in the description of the studied problem of psychomotor phenomena and emphasizes its relevance.

**Keywords:** psychomotor abilities, psychomotor skills, motor skills, sensorimotor skills

**For citation:** Naumova T. V. Theoretical study of the definitions of the concepts “psychomotor skills” and “psychomotor abilities”. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 314–319 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-314-319>

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



Значение психомоторной организации человека в формировании и развитии всех психических процессов и личности в целом часто отмечается научным сообществом психолого-педагогического профиля. Психомоторным способностям человека принадлежит ключевая роль в системно организованном процессе внутренней психической активности, функционирования всех видов и форм активности, направленных на достижение цели. По мнению многих ученых, психомоторные способности служат фундаментальной основой психического развития и стержнем для построения всей совокупности высших психических функций человека. Проблема психомоторных способностей является базисной в психолого-педагогической науке. Несмотря на широкий спектр ее проработанности, общеустановленной дефиниции данного явления в современной науке не зафиксировано. Психомоторная деятельность и психомоторные способности человека прошли вековой путь исследования. Феномены психомоторики и психомоторных способностей рассматривались в работах И. М. Сеченова, Н. А. Бернштейна, К. К. Платонова, Н. И. Озерецкого, Н. А. Розе и др.

Введение в науку понятия «психомоторика» принадлежит гениальному ученому с мировым именем, классику психологии И. М. Сеченову, который представил двигательные функции человека в неразрывной связи с деятельностью высших отделов центральной нервной системы. Перспективу развития исследуемого явления ученый видел в разработке и реализации научной основы формирования психомоторных способностей человека. И. М. Сеченов постоянно делал акцент на том, что психомоторика является неразделимым единством динамической и психической сфер жизнедеятельности человека.

Выдающийся ученый, создатель нового направления в науке – физиологии активности – Н. А. Бернштейн внес весомый вклад в изучение психомоторики. Разработанная им новая концепция стала фундаментом для всестороннего представления осмысленного человеческого поведения, технологии построения навыка движения как смыслового цепного действия, а также уровней создания движения. Под «психомоторикой» Н. А. Бернштейн понимал всю двигательную область человека.

Согласно представлениям одного из старейших советских психологов К. К. Платонова явления, стоящие за рассматриваемыми понятиями, обобщают психику человека в произвольных, двигательных, рациональных, моторных актах. Ученый подчеркивал, что двигательные или моторные акты по своим свойствам могут быть

разнообразными. Исследуя структуру феномена, К. К. Платонов выделял неоднородные двигательные акты как системообразующие в представлении психомоторных способностей, состоящие из пространственных, временных и силовых компонентов [1].

Академик Н. И. Озерецкий внес значительный вклад в разработку проблемы особенностей психомоторного развития человека. Исследования ученого стали первыми шагами в формировании научно обоснованных представлений о данном процессе, выделив ключевые направления в его изучении. Н. И. Озерецкий разработал диагностический инструментарий для исследования моторных компонентов (координации статической и динамической, быстроты движений, ритма движений). Ученый делал акцент на то, что психическая и двигательная сферы находятся в неразрывной связи, и если целенаправленно воздействовать на одну, то обуславливается благоприятное развитие другой [2].

Вслед за классиками науки Н. А. Розе в исследованиях психомоторики человека сконцентрировала свое внимание на том, что психомоторное развитие представляет особый интерес для научно-практического изучения, поскольку в многогранной психомоторной деятельности человека воспроизводится вся его неповторимая, индивидуальная функциональность как личности. Н. А. Розе представляла проблему психомоторного становления человека с позиции общей теории формирования психофизиологических функций. В качестве основополагающей особенности психомоторного развития ею была изучена структура микродвижений и действий. Большое внимание при анализе микровозрастных особенностей психомоторики она уделяла динамике психофизических нагрузок в различных условиях [3].

В научной литературе дефиниция «психомоторные способности» анализировалась с разных точек зрения и, соответственно, существует несколько подходов к изучению данного явления.

Е. П. Ильин, исследуя такие понятия, как психомоторное развитие человека, психомоторные качества человека, на первый план выводит два системообразующих элемента – двигательные навыки и двигательные способности. Позиция ученого основывается на том, что исследуемые им психомоторные качества могут быть поняты только при условии изучения их как с физиологической, так и с психологической стороны. Таким образом, и Е. П. Ильин подтверждает истинность учения классиков о неразрывном единении психических и моторных процессов [4].



Концепция академика В. Д. Шадрикова является значительным вкладом в решение проблемы развития способностей, в том числе и психомоторных. Ученый доказал, что степень эффективности познавательных и психомоторных процессов позволяет квалифицировать у субъекта наличие соответствующих способностей. Исследуя природу психомоторных способностей человека, В. Д. Шадриков указал на разнохарактерность используемых авторами показателей и в то же время отметил, что выделяемые характеристики во многом пересекаются [5].

Е. Н. Сурков, исследуя психомоторные явления в сфере физической культуры и спорта, говорил о том, что психомоторика – это, прежде всего, результат осмысленной оценки многообразия форм психического отражения. Под многообразными формами психического отражения Е. Н. Сурков понимал все формы от ощущения до эффективной интеллектуальной активности, определяемой уровнем развития интеллекта.

В. П. Озеров на основании многолетних исследований психомоторных способностей в сфере спортивных достижений, а также в учебной деятельности пришел к выводу о том, что психомоторные способности являются системообразующим компонентом двигательных способностей человека. Поддерживая учения классиков, он утверждает, что в основе изучаемого нами феномена лежит познавательный, моторный компонент. Являясь ядром двигательных способностей, по словам В. П. Озерова, психомоторные способности консолидируют в себе продуктивное управление моторными актами на основе самоконтроля и саморегуляции [6].

Приверженец учений В. П. Озерова Н. А. Медведева, взяв за основу его взгляды, описала свое понимание феномена психомоторных способностей, выделив в их структуре личностную, социальную, физиологическую, генетически заложенную сферы. По ее мнению, психомоторные способности – это выработанное свойство, обладающее точностью контроля и эффективностью управления [7].

Большое значение развитию и формированию психомоторных способностей младших школьников придавал Б. Б. Коссов. Ученый подчеркивал важность данного процесса для общего развития человека, а в используемых им методах выделял творческую реализацию основных положений теории поэтапного формирования психомоторного действия [8].

Н. Е. Коренкова, исследуя психомоторную сферу студенческой молодежи, дала определение психомоторному развитию как сложнейшему свойству. Путем экспериментов она выявила со-

поставительно-типологические черты строения психомоторики в виде оригинальных психомоторных статусов и изучила их взаимосвязь с индивидуальными, личностными характеристиками. Н. Е. Коренкова описала особенности психомоторики студенческой молодежи с различными психомоторными статусами и психомоторной организацией [9].

Изучая психомоторные способности на примере музыкально-исполнительского искусства, С. Г. Корлякова пришла к выводу о том, что психомоторные способности – это, прежде всего, общие способности человека. По ее мнению, психомоторные способности развиваются в моторной деятельности, приобретая динамические черты, и являются динамическим компонентом способностей. Структурными компонентами исследуемого нами феномена, считает С. Г. Корлякова, являются такие качества, как сила, выносливость, быстрота, координация, двигательная память. Она подчеркивает, что в любом зрительном, слуховом, вкусовом и других актах обязательно выявляется моторное звено. Идеомоторные процессы связывают представление о движении с его выполнением. Все психомоторные движения человека отличаются целостностью, все сенсомоторные акты являются составной частью сложных психомоторных действий. С. Г. Корлякова утверждает, что во всей созидательной деятельности человека ключевым компонентом выступает психомоторика [10].

В. В. Никандров изучал психомоторную организацию человека как важнейшую сферу его жизнедеятельности. Ученый классифицировал психомоторные свойства, описал основные типы моторных реакций, представил психомоторику как целую систему двигательных реакций человека и выделил в ее структуре ключевой, на его взгляд, компонент – «время реакции». Понятие «психомоторика» ученый трактует как психически продиктованное двигательное действие человека, подчеркивая, что психомоторные способности зависят от строения тела, возраста, пола, работы двигательного анализатора. В. В. Никандров считает, что неразрывная кинематическая связь присутствует в любом моторном акте с мышечной активностью [11].

М. А. Безбородова, опираясь на концепцию академика В. Д. Шадрикова, развивает мысль о том, что психомоторные способности являются свойствами функциональных систем человека. Исследуя продуктивность психомоторных способностей на примере младших школьников, она рассматривала их структуру с позиции успешности выполнения конкретных психомоторных задач. В определении понятия «психомоторика»



М. А. Безбородова на первый план выдвигает сознание как высшую форму психического отражения двигательной деятельности. В описании психомоторной сферы человека она выделяет единство таких составляющих, как моторный компонент, сенсорный компонент и познавательный компонент [12].

Ю. Р. Нордгеймер, Н. А. Костанова изучали психомоторные способности человека с позиции системного подхода, а также системного описания. По мнению ученых, психомоторные способности человека могут быть определены как психофизические качества, изменяющиеся с помощью психомоторной саморегуляции, в основе которой лежат генетически обусловленные задатки. Психомоторные способности, как считают указанные авторы, выражаются в эффективности психомоторной деятельности. К составляющим компонентам психомоторных способностей они относят скорость моторной реакции, ее результативность и эффективность, скорость обучения различным моторным актам, а также итог от тренировочного воздействия [13].

Ю. И. Родин, опираясь на учения классиков, представляет психомоторику человека как многоуровневую систему, которая сама управляет своими внутренними процессами, объединяя динамическую и функциональную деятельность с деятельностью структур мозга, путем установления между ними различных форм связей. Ученый рассматривает эти связи как неделимую психологическую структуру, включенную во множество функциональных систем. Он определяет психомоторное действие как непрерывно совершенствующееся образование, имеющее в своей основе как психическую, так и физиологическую составляющую, а также консолидирующее все функциональные системы в один живой орган в процессе жизнедеятельности [14].

Взяв за основу концепцию В. Д. Шадрикова, а также теоретические положения В. П. Озерова, нами было предложено следующее определение психомоторных способностей: это интегративная составляющая психического развития, обеспечивающая двигательную продуктивность и успешность [15].

В результате теоретического исследования анализируемой проблемы можно сделать следующие выводы. На современном этапе учеными разработаны разнообразные подходы к пониманию процесса развития психомоторных способностей, подчеркнута их фундаментальная роль в общем онтогенезе человека. Особенно глубоко психомоторные способности изучены в спортивно-оздоровительной деятельности. Достаточно

широко описана проблема психомоторных качеств как компонентов психомоторики. Проработаны механизмы формирования психомоторных способностей посредством обучения навыкам психомоторной саморегуляции. Многие работы посвящены изучению психомоторных способностей как основы двигательной одаренности. На ключевую роль психомоторных способностей в общем развитии дошкольников и младших школьников указывают исследования, связанные с изучением ранних этапов онтогенеза. Ученые-исследователи делают акцент на значимости формирования психомоторных способностей, подчеркивая важность и неразрывное единство психической и физической сфер.

Теоретический анализ дефиниции понятия «психомоторика» позволил заключить, что данный феномен трактуется как неразрывное единство моторного, познавательного, мыслительного, эмоционального компонентов, создающее взаимосвязь всех моторных актов с высшими психическими функциями, а также с эмоционально-волевой сферой человека. Понятие о психомоторике включает в себя и проявления психомоторных способностей. Дефиниция психомоторных способностей в целом подразумевает комплексную составляющую двигательной продуктивности и моторной успешности психической и физиологической областей.

При описании дефиниций психомоторных способностей и психомоторики содержание понятийно-терминологического аппарата изучаемой области феноменологии может быть дополнено и конкретизировано такими понятиями, как моторика, моторная активность, моторный акт, моторное звено, моторная функция, моторный компонент идеомоторика, психомоторика, моторное научение, сенсомоторика, сенсомоторный акт, сенсомоторное действие, сенсомоторные качества, сенсомоторный интеллект, двигательная активность, двигательная деятельность, двигательный акт, двигательная задача, двигательная функция, двигательное действие, двигательная способность, двигательная продуктивность, двигательная область, двигательный навык, динамический компонент, психофизические качества, психофизические способности, психофизиологическое образование, физиология движений, физиологическая активность.

Теоретический анализ изучаемой проблемы позволил выявить составные и системообразующие компоненты психомоторной сферы человека. Наиболее часто авторами выделяются следующие компоненты: психомоторные качества, проявляющиеся в силовых, скоростных,





координационных, пластических, волевых способностях, ловкости; познавательные, мыслительные способности; задатки, обусловленные генетической природой; морфофункциональные характеристики индивида; результативность и успешность психомоторной деятельности; скорость обучения, этапы процесса обучения; работоспособность индивида; эмоциональный компонент психомоторики. К системообразующим компонентам психомоторной сферы ученые относят психомоторный самоконтроль и психомоторную саморегуляцию.

С учетом разнообразия используемых определений и более чем векового опыта изучения психомоторных явлений на первый план выходит необходимость введения общепринятой дефиниции понятий «психомоторные способности» и «психомоторика». Конкретизированные определения в перспективе обеспечат эффективное описание сущности изучаемой проблемы и создадут основные преимущества в исследовании психомоторных феноменов и разработке их целостной концепции. Ввиду того, что проблема психомоторной сферы человека является высоко актуальной и значимой для психолого-педагогической науки и практики, систематизированное описание ее структурных компонентов значительно улучшит качество детального освещения вопросов, касающихся развития и формирования психомоторных способностей. В качестве дальнейших перспектив изучения явлений психомоторных способностей и психомоторики, по нашему мнению, было бы целесообразно рассмотреть особенности проявления их системообразующих компонентов.

### Список литературы

1. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М. : Наука, 1986. 256 с.
2. Озеретский Н. И. Моторная одаренность. М. : Центральный институт труда, 1924. 28 с.
3. Розе Н. А. Психомоторика взрослого человека. Л. : Ленинградский государственный университет им. А. А. Жданова, 1970. 128 с.
4. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2003. 384 с.
5. Шадриков В. Д. К новой психологической теории способностей и одаренности // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 2. С. 15–26.
6. Озеров В. П. Психомоторные способности человека. Дубна : Феникс+, 2002. 248 с.
7. Медведева Н. А. Диагностика и формирование когнитивно-моторных и когнитивно-интеллектуальных компонентов способностей одаренных детей и выявление их взаимосвязи : дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2002. 166 с.
8. Коссов Б. Б. Психомоторное развитие младших школьников. М. : АПН СССР, 1989. 109 с.
9. Коренкова Н. Е. Разработка проблемы психомоторики на кафедре общей психологии и истории психологии Московского гуманитарного университета // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 1. С. 39–44.
10. Корлякова С. Г. Психомоторная природа исполнительской техники музыкантов // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. 2006. № 2. С. 79–82.
11. Никандров В. В. Психомоторика : учебное пособие для вузов. СПб. : Речь, 2004. 14 с.
12. Безбородова М. А. Научно-практические вопросы изучения психомоторных способностей младших школьников в учебной деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 6. С. 92–100.
13. Нордгеймер Ю. Р., Костанова Н. А. Системное описание психомоторных способностей // Развитие инструментов управления научной деятельностью : сборник статей Международной научно-практической конференции : в 4 ч. Уфа : ОМЕГА САЙНС. 2017. Ч. 4. С. 197–201.
14. Родин Ю. И. Психомоторика человека в свете системной и эволюционной парадигм // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2011. № 3-1. С. 389–395.
15. Наумова Т. В. Развитие психомоторных способностей детей дошкольного возраста в условиях информационно-образовательной среды : дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2020. 220 с.

### References

1. Platonov K. K. *Struktura i razvitie lichnosti* [Personality Structure and Development]. Moscow, Nauka Publ., 1986. 256 p. (in Russian).
2. Ozeretskiy N. I. *Motornaya odarennost* [Motor Giftedness]. Moscow, Tsentralnyy institut truda Publ., 1924. 28 p. (in Russian).
3. Roze N. A. *Psixomotorika vzroslogo cheloveka* [Psychomotorics of an Adult]. Leningrad, Leningradskiy gosudarstvennyy universitet im. A. A. Zhdanova Publ., 1970. 128 p. (in Russian).
4. Ilin E. P. *Psixomotornaya organizatsiya cheloveka: uchebnik dlya vuzov* [Psychomotor Organization of a Person: A Textbook for Higher Schools]. St. Petersburg, Peter Publ., 2003. 384 p. (in Russian).
5. Shadrikov V. D. Toward a new psychological theory of ability and giftedness. *Psixologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2019, vol. 40, no. 2, pp. 15–26 (in Russian).
6. Ozerov V. P. *Psixomotornye sposobnosti cheloveka* [Psychomotor abilities of a person]. Dubna, Feniks+ Publ., 2002. 248 p. (in Russian).
7. Medvedeva N. A. *Diagnosis and formation of cognitive-motor and cognitive-intellectual components of the abilities of gifted children and identification of their relationship*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Stavropol, 2002. 166 p. (in Russian).



8. Kossov B. B. *Psikhomotornoe razvitie mladshikh shkol'nikov* [Psychomotor Development of Primary School Children]. Moscow, APN SSSR Publ., 1989. 109 p. (in Russian).
9. Korenkova N. E. Development of the problem of psychomotorics at the Department of General Psychology and History of Psychology of the Moscow University for the Humanities. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta* [Scientific Works of the Moscow University for the Humanities], 2018, no. 1, pp. 39–44 (in Russian).
10. Korlyakova S. G. Psychomotor nature of musicians performance techniques. *Vestnik Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of the North Caucasus State Technical University], 2006, no. 2, pp. 79–82 (in Russian).
11. Nikandrov V. V. *Psikhomotorika* [Psychomotorics]. St. Petersburg, Rech Publ., 2004. 14 p. (in Russian).
12. Bezborodova M. A. Scientific and practical issues of studying the psychomotor abilities of younger school-children in educational activities. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* [The World of Science. Pedagogy and Psychology], 2020, no. 6, pp. 92–100 (in Russian).
13. Nordgeymer Yu. R., Kostanova N. A. Systematic description of psychomotor abilities. In: *Razvitie instrumentov upravleniya nauchnoy deyatel'nost'yu: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Development of Scientific Activity Management Tools: Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference: in 4 parts]. Ufa, OMEGA SAYNS Publ., 2017, part 4, pp. 197–201 (in Russian).
14. Rodin Yu. I. Human psychomotor skills in the light of the systemic and evolutionary paradigms. *Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Proceedings of the Tula State University. Humanities], 2011, no. 3-1, pp. 389–395 (in Russian).
15. Naumova T. V. *Development of psychomotor abilities of preschool children in the information and educational environment*. Diss. Cand. Sci. (Psychol.). Saratov, 2020. 220 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 20.06.2021, после рецензирования 30.06.2021, принята к публикации 05.07.2021

Received 20.06.2021, revised 30.06.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 320–325

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 320–325

<https://phpp.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-320-325>

Научная статья

УДК 316.6:159.9



## Номо Digitalis: запрос на новую конфигурацию индивидуальности

Е. В. Рягузова

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

Рягузова Елена Владимировна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии личности, [rjaguzova@yandex.ru](mailto:rjaguzova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2079-690X>

**Аннотация.** В статье представлены результаты научной рефлексии, объектом которой выступает Номо Digitalis как представитель современного цифрового общества. Целью статьи является изучение формирующейся конфигурации индивидуальности Номо Digitalis как ответ на запрос цифрового мира. С опорой на теоретико-методологические основания исследования индивидуальности в контексте разных школ, направлений и подходов сформулировано определение индивидуальности как сложной иерархически организованной системы взаимосвязей разного уровня в суверенном, самобытном и оторефлексированном субъективном мире человека, базирующейся на сконструированной картине мира, ценностно-присвоенной и смыслово-освоенной форме бытия. Показаны трансформации репрезентаций индивидуальности, обусловленные развитием информационно-коммуникативных технологий, изменением онтологического статуса цифровых девайсов и зависимостью человека от них, частотой и плотностью взаимодействий личности с разнообразными Другими в цифровой среде и несовпадением реальной и цифровой личности, цифровой и личностной идентичности, а также специфическими особенностями цифровой субъектности. Устанавливается, что формируемая новая конфигурация индивидуальности Номо Digitalis выступает как ответ Номо Vitrealis на запрос стремительно развивающегося цифрового общества. Прикладной аспект исследуемой проблемы заключается в возможности использования результатов проведенной научной рефлексии в образовательном процессе, а также в консультативной практике.

**Ключевые слова:** Номо Digitalis, индивидуальность, Я–Другой, коммуникация с Другим, новый Другой, цифровая субъектность

**Для цитирования:** Рягузова Е. В. Номо Digitalis: запрос на новую конфигурацию индивидуальности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 320–325. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-320-325>

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

Article

### Номо Digitalis: Request for a new personality configuration

E. V. Ryaguzova

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

Elena V. Ryaguzova, [rjaguzova@yandex.ru](mailto:rjaguzova@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2079-690X>

**Abstract.** The article presents the results of scientific reflection, the object of which is Homo Digitalis as a representative of the modern digital society. The aim of the article is to study the emerging configuration of the individuality of Homo Digitalis as a response to the demand of the digital world. Based on the theoretical and methodological foundations of the study of individuality in the context of different directions and approaches, the definition of individuality is formulated as a complex hierarchically organized system of interconnections of different levels in the sovereign, original and reflected subjective world of a person, based on a constructed picture of the world, value-appropriated and meaningful mastered form of being. The article shows the transformations of individuality representations caused by the development of information and communication technologies, a change in the ontological status of digital devices and a person's dependence on them, the frequency and density of personal interactions with various Others in the digital environment and the discrepancy between the real and digital personality, digital and personal identity, as well as specific features digital subjectivity. It is established that the newly formed personality configuration of Homo Digitalis acts as a response of Homo Vitrealis to the request of a rapidly developing digital society. The applied aspect of the problem under study is the possibility of using the results of the conducted scientific reflection in the educational process, as well as in consulting practice.

**Keywords:** Homo Digitalis, individuality, I-Other, communication with the Other, new Other, digital subjectivity

**For citation:** Ryaguzova E. V. Homo Digitalis: Request for a new personality configuration. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 320–325 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-320-325>

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



## Введение

Переизбыток информации и стремительная цифровизация современного мира как глобальный цивилизационный процесс приводят не только к разного рода трансформациям и технологическим сдвигам в экономической, политической и социокультурной сферах общества, но и предъявляют особые требования к человеку. Он становится активным потребителем и пользователем цифровых инноваций, но при этом должен оставаться развивающимся субъектом, ответственным актором и единственным автором своего собственного жизненного проекта, реализующегося одновременно в онлайн- и в офлайн-реальностях, выступающих как взаимодополняющие, обогащающие, корректирующие, а иногда конфликтующие друг с другом. Цифровизация бросает вызов и старому миропорядку, и привычным паттернам поведения человека, его образу и стилю жизни, усиливая актуальность исследования человека нового типа – *Homo Digitalis* и ставя вопросы о его индивидуальности и идентичности, суверенности и автономности, ответственности и приверженности этическим нормам, порождая научные дискуссии о том, кто он *Homo Digitalis* и что необходимо сохранить в нем при его превращении из *Homo Virtualis*.

Самым очевидным дескриптором индивидуальности является сингулярность, единичность, уникальность и неповторимость каждого человека, а это, прежде всего, внешние характеристики, демонстрирующие его отличительность, единственность и самобытность. Соответственно, внешний облик человека может рассматриваться как явленная индивидуальность, запрос на репрезентацию которой, безусловно, меняется от эпохи к эпохе. Удобный контекст рассмотрения изменений и метаморфоз репрезентации индивидуальности, заданных и обусловленных уровнем и качественным своеобразием развития общества, предоставляет искусство как система символических репрезентаций.

Обнаруживается интересная тенденция: от запроса общества на хорошо узнаваемый портрет, на котором художники запечатлевают блестяще считанную внешнюю и внутреннюю организацию изображаемого человека, погружая себя и вовлекая зрителей в глубины его индивидуальности; через общественный запрос на полупортрет – только узнаваемую схематичность, в рамках которой авторы предлагают самим зрителям находить путь к внутреннему миру изображенного человека, к запросу на не-портрет, буквальное отсутствие лица, полную анонимность и закрытость, благодаря

которой смысловая нагруженность изображаемого переводится в другую плоскость.

А какой запрос у цифрового общества на индивидуальность? Отказ от индивидуальности и ориентация на множество? Что представляет собой *Homo Digitalis*? Лицо как индивидуальность? Индивидуальность без лица? Лицо без индивидуальности? Отцифрованная экранная индивидуальность?

Целью данного исследования является теоретическая рефлексия формирующейся конфигурации индивидуальности *Homo Digitalis* как ответ на запрос цифрового мира.

## Теоретические основания исследования

Обратимся к психологическому пониманию индивидуальности, которая занимает достаточно прочное и вполне определенное место в категориальном аппарате современной психологии, и попытаемся определить качественное своеобразие индивидуальности как научного понятия.

Идея о репрезентации индивидуальности как интеграции индивидуальных, деятельностных и личностных свойств социального субъекта принадлежит Б. Г. Ананьеву [1], совершенно обоснованно считающему, что сплав этих разноуровневых характеристик, связанных горизонтальными и вертикальными связями, наиболее полно отражает уникальность и неповторимость каждого человека.

Тезис о системности и целостности индивидуальности человека является ключевым в теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина [2]. В рамках этой теории интегральная индивидуальность позиционируется как сложно организованная иерархическая система, способная к саморазвитию и саморегуляции, системообразующим фактором в которой выступает индивидуальный стиль деятельности. По Мерлину в интегральной индивидуальности как системе относительно автономно сосуществуют подсистемы разных уровней (биохимического, соматического, нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического), которые, амплифицируя и усиливая друг друга, могут быть связаны между собой как гибкими многозначными сопряжениями (многозначными, равновероятными-многозначными), так и жесткими однозначными связями (взаимно однозначными), где «значность» обеспечивает различение горизонтальных и вертикальных связей индивидуальности.

В дальнейшем в исследованиях В. В. Белоуса при разработке концепции полиморфной индивидуальности были показаны и доказаны



линейность и нелинейность взаимных связей в структуре интегральной индивидуальности. При этом, как указывает автор, в одних случаях более эвристичным и прогностически важным является язык линейной, а для других – нелинейной формализации [3].

В рамках такого естественнонаучного изучения индивидуальности были выявлены и установлены важные и интересные закономерности, исследованы виды и разновидности индивидуальности в разных сферах и контекстах, разработаны диагностические инструменты, позволяющие выявить определенные характеристики индивидуальности и устойчивые связи между ними в контексте индивидуальных различий.

В. Д. Шадриков считает, что понятие индивидуальность возможно только через постижение внутреннего мира человека, и предлагает идею использования малопараметрических моделей для репрезентации индивидуальности, в состав которых включаются показатели доминирующих целей, мотивов и поступков, когнитивных особенностей и способностей, а также индикаторы переживаний и процессов саморегуляции. При этом важно, что та или иная модель, являясь динамической, должна создаваться и проектироваться под конкретную задачу и четко обозначенную область, поскольку индивидуальность человека по-разному проявляется в ситуационных контекстах [4].

Опираясь на субъектный подход, К. А. Абульханова подчеркивает, что индивидуальность проявляется благодаря тому, что каждый человек выступает в качестве субъекта своей жизни, выделяет существенное в мире, форматирует его «для себя» и «под себя». Субъект может интегрировать и организовывать индивидуальную внутреннюю систему, создавая неповторимую эксклюзивную композицию. Фактически индивидуальным является не только сам способ интеграции внешнего и внутреннего мира (возможен вариант и дезинтеграции), но и результат, получаемый в ходе процесса интеграции, реализации субъекта на индивидуальном уровне [5].

В контексте гуманитарно-антропологической парадигмы смысловое понимание индивидуальности значительно расширяется, дополняясь поисками ответов на вопросы «Кто Я?», «В чем смысл человеческого существования?», «Что, ради чего и как я поступаю?» По мнению В. И. Слободчикова [6], индивидуальность относится к духовным измерениям человеческой реальности. Она представляет собой самобытный и суверенный мир, в котором каждый выступает автором своей жизни. Причем это ответственное авторство проявляется и в пони-

мании мира, и в поведенческих алгоритмах, и в режимах деятельности, и в способах жизни и бытия. Из многообразия связей и отношений с миром и Другими человек выделяет свое, ценностно присваивает и превращает в достояние своего подлинного Я. Личность, накладывая свой индивидуальный отпечаток, постоянно форматирует собственное бытие, каждый раз встречаясь с самим собой как Другим, вступая в диалог и подтверждая уникальную подлинность самого себя. В связи с этим индивидуальность неразрывно связана с тотальной рефлексией себя, Другого, мира и в то же время с «обращением и инверсией вглубь себя, выработкой критического отношения к основному способу своей жизни» [6, с. 79].

Общеперсоналогический формат предполагает акцентирование внимания на культурном измерении реальности и рассмотрение бытия человека как существования во множестве единственных и единственности во множестве, анализируя индивидуальность в качестве варианта самоидентичности, как достижение тождества самому себе, непрерывность переживания Я через разрешение сложных парадоксов самождества. Е. Б. Старовойтенко полагает, что достижение самождества связано с гармонизацией и интеграцией бинарных форм Я, таких как «Я-эмпирическое» и «Я-абсолютное», «Я как Другой» и «Я как я сам» [7].

Исходя из этих представлений об индивидуальности как системе взаимосвязей разного уровня в суверенном, самобытном и отрефлексированном субъективном мире, можно констатировать, что индивидуальность основывается, прежде всего, на сконструированной картине мира, ценностно-присвоенной и смыслово-освоенной форме бытия. При этом отличительным признаком картины мира Homo Digitalis в цифровом обществе является то, что она строится, не исходя из текстов или как многомерный нелинейный гипертекст [8], как у предыдущего поколения, а опирается на «власть изображений» [9]. В этом случае картина мира представляет собой мозаичную видеотеку, составленную из движущихся эмоционально заряженных кадров, достаточно быстро сменяющих друг друга и действующих на основе принципа ассоциативной навигации, что требует высокого уровня развития когнитивных, коммуникативных и творческих способностей личности. Сам же человек трансформируется в электронный «кочевника», ориентированного на постоянное движение и изменение во всех контекстах своего функционирования (рефлексия Я, отношение к миру, Другому, деятельности, месту жительства).



### **Новая конфигурация индивидуальности Homo Digitalis**

Для характеристики новой конфигурации индивидуальности Homo Digitalis остановимся на трех наиболее важных, с нашей точки зрения, моментах, связанных с рефлексией себя и Другого в цифровом мире нарастающей сложности.

Первый момент касается интеракций человека с компьютером и другими техническими устройствами, которые из вспомогательных инструментов превратились сначала в культурные средства социализации личности, затем в коммуникативных посредников, а теперь уже трансформировались в социальные объекты, встроенные в социальное пространство и опосредующие практически все взаимодействия в цифровой социальной реальности и цифровой повседневности [10]. Происходит своеобразное расширение человека через присвоение возможностей цифровых девайсов, выполняющих отчасти функцию «всеприсутствующей матери», способной удовлетворить любые потребности и запросы [11]. В связи с этим можно выделить важные последствия такого слияния для проявления индивидуальности человека. С одной стороны, происходит фасилитация имеющихся возможностей и личностных резервов, непрерывное самопреобразование внутреннего мира человека и формирование уверенности в собственной эффективности за счет обращения к Другому. Получается, что технические средства изменяют не только репертуар и алгоритмы действий человека, но и его представления о себе, своих возможностях и собственной эффективности. Однако, с другой стороны, актуализируется постоянная потребность в технических устройствах и зависимость от них; стирание границ приватности и суверенности персонального пространства; снижение рефлексивных возможностей Я, усиление опасности фрагментации жизни [12, 13] и даже возникает необходимость защиты человека от неправомерного использования технологий [14].

Соответственно, можно констатировать появление расширенного Я в цифровом мире [15], а также принципиально нового социального объекта в виде неодушевленного, но часто персонифицированного другого (компьютер, смартфон, планшет), включенного в цифровую повседневность, во многом определяющего взаимоотношения с ней, опосредующего и задающего другие виды социальных взаимодействий человека с миром и Другими.

Второй момент имеет отношение к рефлексии Я в контексте взаимодействий Я и Другого в цифровом мире. Цифровое Я представляет

собой цифрового двойника – симулякр, который полностью не принадлежит самой личности: лицо как явленная индивидуальность может быть заменено аватаром или цифровым эквивалентом, а имя – персональным биометрическим кодом или ником. Механизмы аутентификации и идентификации личности в цифровом мире никак не способствуют отражению ее индивидуальности, а лишь создают иллюзию уникальности человека. Некоторые авторы полагают, что развитие цифрового мира приводит к тому, что на смену индивидууму как неделимой целостности приходит «дивидуум» – человек делимый, которого можно деконструировать, копировать, трансформировать и заново собирать, им можно легко манипулировать, создавая новые антропологические конstellляции [16].

Вместе с тем можно однозначно говорить об увеличении количества коротких контактов с разнообразными и разноликими Другими, их уплотнении, простоте и доступности установления, комфортности возникновения, легкости поддержания и прекращения. Безусловно, опосредованные формы общения – бестелесная коммуникация, имея свои преимущества (отсутствие телесного давления и контроля, раскрепощение и преодоление отчужденности), способствуют снижению эмоциональной глубины и эмпатичности общения, дифференциации эмоциональных оттенков и нюансов, достаточно часто вместо существенных различий при конструировании образа Другого внимание акцентируется на демонстрируемых и осознанно предъявляемых свойствах или «самофорсажном типе виртуально-сетевом поведении» [17, с. 19], что в целом приводит не только к перцептивным искажениям и атрибутивным ошибкам, но и снижению полноценной самоидентификации личности через те возможности, которые предоставляют Другие в контексте непосредственного общения. В то же время это открывает новые альтернативные пути для самоидентификации, не требующие непосредственной встречи с Другим.

Отметим важный факт: плотные контакты не унифицируют общение, а скорее наоборот, способствуют развитию его сложности, многомерности и разнообразности. Это обусловлено тем, что личность в цифровом мире не ограничена членством ни в каких группах, не скована (но и не защищена!) их границами, не стигматизирована тем или иным психометрическим статусом и может свободно «перебирать» контакты в поисках своего «заслуженного собеседника».

И, наконец, третий момент связан с цифровой субъектностью человека, его потребностью в экзистенциальной идентификации и рефлексии



сии себя, своей сопричастности миру и бытию. Неопределенность и гетерогенность цифровой среды, вариативность и многоаспектность цифрового пространства способствуют формированию различных практик самоидентификации. В связи с этим наиболее важная проблема, которую должен решить Homo Digitalis, связана со смыслообращением, смыслообразованием и смыслотворчеством [18]. Человек должен стремиться быть собой в изменяющемся мире и, с одной стороны, защищать и сохранять собственного Я, его подлинность, уникальность и аутентичность, осознавать свою ответственность за авторство внутреннего мира и жизненного пути, а с другой стороны, быть готовым к изменениям и поискам новых смыслов через взаимоотношения с собой, Другими, миром.

### Выводы

Существуют социальная детерминированность конфигурации индивидуальности в обществе и изменяющийся запрос на ее репрезентацию. В цифровую эпоху формулируется запрос на предъявление единичности во множестве против презентации единства в едином.

Современный человек (Homo Digitalis) конструирует картину мира, постоянно находясь в гибридной реальности, образованной сосуществующими онлайн- и офлайн-повседневностями.

Выявлены трансформации репрезентаций индивидуальности, связанные с изменением роли цифровых инструментов: с помощников, посредников и медиаторов социальных взаимодействий на их конструкторов и фасилитаторов.

Показаны расширение Я в цифровом мире, непрерывное самопреобразование внутреннего пространства человека, стирание границ его приватности и суверенности, а также несовпадение реальной и цифровой личности, цифровой и личностной идентичности.

Устанавливается снижение рефлексивных возможностей личности за счет коротких коммуникаций с Другими и повышение роли цифровой субъектности как интегратора множественных результатов практик самоидентификации.

### Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2001. 288 с.
2. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 256 с.
3. *Белоус В. В.* Введение в психологию полиморфной индивидуальности. М. : Кнорус, 2016. 268 с.
4. *Шадриков В. Д.* Некоторые методологические вопросы психологии индивидуальности // Мир психологии. 2011. № 1 (65). С. 15–22.
5. *Абульханова К. А.* Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода // Мир психологии. 2011. № 1 (65). С. 22–32.
6. *Слободчиков В. И.* Индивидуальность как способ духовного бытия человека // Социальная педагогика. 2014. № 6. С. 77–86.
7. *Старовойтенко Е. Б.* Парадоксы достижения самостождества Я : герменевтическая модель // Мир психологии. 2020. № 2 (102). С. 118–134.
8. *Сапогова Е. Е.* «Psychocadabra»: субъективная картина мира как гипертекст // Известия ТулГУ. Серия Психология. 2004. Вып. 4. С. 163–179.
9. *Бовина И. Б., Дворянчиков Н. В.* Человек в цифровом обществе : объяснительный потенциал одной социально-психологической теории [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Т. 10, № 3. С. 143–157. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100310>
10. *Тихонова С. В., Фролова С. М.* Цифровое общество и цифровая антропология : трансдисциплинарные основания социально-эпистемологических исследований // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 287–290. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-287-290>
11. *Крайнюков С. В.* Влияние современных информационных технологий на картину мира человека // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 4. С. 23–41. <https://doi.org/10.17759/sps.2019100403>
12. *Montag C., Diefenbach S.* Towards Homo Digitalis: Important Research Issues for Psychology and the Neurosciences at the Dawn of the Internet of Things and the Digital Society // Sustainability. 2018. № 10 (2). P. 415. <https://doi.org/10.3390/su10020415>
13. *Stoicescu A.* Homo Digitalis – in Search of a Patterned Usage Identity // Informatica Economică. 2015. Vol. 19, № 3. P. 68–79. <https://doi.org/10.12948/issn14531305/19.3.2015.06>
14. *Ninet A. A.* Protecting the “Homo Digitalis” Naveiñ Reet // Nordic Journal of Law and Social Research (NNJLSR). 2019, № 9. P. 153–170.
15. *Belk R.* Digital consumption and the extended self // J. Mark. Manag. 2014. № 30. P. 1101–1118.
16. *Спирова Э. М.* Апофеоз безличного в цифровой реальности // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 2 (136). С. 7–16. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.019>
17. *Романов А. А., Романова Л. А.* Регулятивные маркеры «самофорсажного» поведения Homo Digitalis в сетевой коммуникации // Мир лингвистики и коммуникации : электронный научный журнал. 2019. № 4. С. 62–91. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.019>
18. *Валуев О. С.* Цифровой человек в аватарном мире : экзистенциальный эскапизм vs экзистенциальная дерзость // Культурные индустрии в институтах общества потребления : материалы Всероссийской научной конференции. Великий Новгород : Нов. ГУ, 2020. С. 307–319. <https://doi.org/10.34680/978-5-89896-672-0/2020.cultindustry.45>



## References

1. Ananiev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a Subject of Knowledge]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 288 p. (in Russian).
2. Merlin V. S. *Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti* [Essay on the Integral Study of Individuality]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 256 p. (in Russian).
3. Belous V. V. *Vvedenie v psikhologiyu polimorfnoj individual'nosti* [An Introduction to the Psychology of Polymorphic Personality]. Moscow, Knorus Publ., 2016. 268 p. (in Russian).
4. Shadrikov V. D. Some methodological issues of personality psychology. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2011, no. 1 (65), pp. 15–22 (in Russian).
5. Abulkhanova K. A. The relationship between individuality and personality in the light of the subjective approach. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2011, no. 1 (65), pp. 22–32 (in Russian).
6. Slobodchikov V. I. Individuality as a way of a person's spiritual being. *Social'naya pedagogika* [Social Pedagogy], 2014, no. 6, pp. 77–86 (in Russian).
7. Starovojtenko E. B. Paradoxes of achieving self-identity: hermeneutical model. *Mir psikhologii* [World of Psychology], 2020, no. 2 (102), pp. 118–134 (in Russian).
8. Sapogova E. E. «Psychocadabra»: Subjective worldview as hypertext. *Izvestiya TulGU* [News of Tula State University], 2004, iss. 4, pp. 163–179 (in Russian).
9. Bovina I. B., Dvoryanchikov N. V. Living in a Digital Society: from the Point of View of One Social Psychological Perspective [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo* [Psychology and Law], 2020, vol. 10, no. 3, pp. 143–157 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100310>
10. Tihonova S. V., Frolova S. M. Digital Society and Digital Anthropology: Transdisciplinary Foundations of Social and Epistemological Research. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, iss. 3, pp. 287–290 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2019-19-3-287-290>
11. Krainyukov S.V. Influence of modern information technologies on the worldview. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2019, vol. 10, no. 4, pp. 23–41 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/sps.2019100403>
12. Montag C., Diefenbach S. Towards Homo Digitalis: Important Research Issues for Psychology and the Neurosciences at the Dawn of the Internet of Things and the Digital Society. *Sustainability*, 2018, no. 10 (2), p. 415. <https://doi.org/10.3390/su10020415>
13. Stoicescu A. Homo Digitalis – in Search of a Patterned Usage Identity. *Informatica Economică*, 2015, vol. 19, no. 3, pp. 68–79. <https://doi.org/10.12948/issn14531305/19.3.2015.06>
14. Ninet A. A. Protecting the “Homo Digitalis” Navein Reet. *Nordic Journal of Law and Social Research (NNJLSR)*, 2019, no. 9, pp. 153–170.
15. Belk R. Digital consumption and the extended self. *J. Mark. Manag.*, 2014, no. 30, pp. 1101–1118.
16. Spirova E. M. Apotheosis of the impersonal in digital reality. *Vestnik Vjatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Herald of Vyatka State University], 2020, iss. 2 (136), pp. 7–16 (in Russian). <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.019>
17. Romanov A. A., Romanova L. A. Regulative markers of “auto forsage” Homo Digitalis behavior in network communication. *Mir lingvistiki i kommunikacii: jelektronnyj nauchnyj zhurnal* [World of Linguistics and Communication: Electronic Scientific Journal], 2019, no. 4, pp. 62–91 (in Russian). <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.019>
18. Valuev O. S. Digital man in the avatar world: existential escapism vs existential audacity. In: *Kul'turnye industrii v institutah obshhestva potreblenija. Materialy Vserossijskoj nauchnoj konferencii* [Cultural Industries in the Institutions of the Consumer Society. Materials of the All-Russian Scientific Conference]. Velikiy Novgorod, Nov. GU, 2020, pp. 307–319 (in Russian). <https://doi.org/10.34680/978-5-89896-672-0/2020.cultindustry.45>

Поступила в редакцию 28.04.2021, после рецензирования 10.05.2021, принята к публикации 05.07.2021  
 Received 28.04.2021, revised 10.05.2021, accepted 05.07.2021





Научная статья

УДК 316.6:159.9.07

## Способы совладания с ситуацией самоизоляции во время пандемии COVID-19: позитивный подход к анализу проблемы



С. В. Фролова<sup>✉</sup>, Х. А. Высоцкая

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

Фролова Светлана Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры консультативной психологии, [frolovasv71@mail.ru](mailto:frolovasv71@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7830-7123>

Высоцкая Христина Андреевна, магистрант кафедры консультативной психологии, [hrictya@mail.ru](mailto:hrictya@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4973-9741>

**Аннотация.** Предпринятое исследование является откликом на необходимость решения актуальных задач изучения адаптационных способностей психики человека в ситуациях особой глобальной неопределенности и потенциальной угрозы для жизни. Цель исследования – анализ способов совладания с ситуацией самоизоляции во время пандемии COVID-19 – достигалась в рамках позитивного подхода, ориентированного на выявление психологических ресурсов, способствующих успешному и субъективно благополучному выходу из сложившихся трудных жизненных обстоятельств. В исследовании применялась авторская психологическая анкета с использованием количественной шкалы субъективных оценок. Анкета служила сбору информации о влиянии на психологическое самочувствие режима самоизоляции и о происходящих изменениях в характере и поведении человека. В исследовании приняли участие 306 человек (246 женщин и 60 мужчин) в возрасте от 18 до 67 лет. Было установлено, что удовлетворенность своим психологическим самочувствием в условиях самоизоляции положительно коррелирует со способностью находить позитивные стороны в возникшей ситуации, с овладением новыми приемами саморегуляции, появлением иных полезных увлечений, самоподдержкой в себе творческих сил и чувства юмора, умением радоваться появлению возможностей для завершения отложенных дел, стремлением к пониманию себя и других людей и переживанием чувства единения со всем миром.

**Ключевые слова:** способы совладания, позитивные переживания, ситуация самоизоляции, пандемия COVID-19, позитивный подход, удовлетворенность психологическим самочувствием

**Информация о вкладе каждого автора.** С. В. Фролова – методология и концепция исследования, дизайн и организация программы исследования, разработка анкеты, сбор и обработка материала, анализ полученных данных, написание текста статьи; Х. А. Высоцкая – организация программы исследования, разработка анкеты, сбор материала, описание выборки и методики исследования в тексте статьи.

**Для цитирования:** Фролова С. В., Высоцкая Х. А. Способы совладания с ситуацией самоизоляции во время пандемии COVID-19: позитивный подход к анализу проблемы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 326–333. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-326-333>

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

Article

### Ways of coping with lockdown during COVID-19 pandemic: Positive approach to the analysis

S. V. Frolova<sup>✉</sup>, Kh. A. Vysotskaya

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

Svetlana V. Frolova, [frolovasv71@mail.ru](mailto:frolovasv71@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7830-7123>

Khristina A. Vysotskaya, [hrictya@mail.ru](mailto:hrictya@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-4973-9741>

**Abstract.** This research is a response to topical objectives of studying adjustment abilities of human psyche in the situations of global uncertainty and potential threat to human life. The research is aimed at the insight into the ways of coping with lockdown during COVID-19 pandemic. The goal was achieved within the positive approach employed to find psychological resources that encourage successful and subjectively satisfactory solution to a difficult life situation. The research is based on the author's psychological questionnaire with the use of quantitative scale of subjective assessment. The questionnaire helped gather information about the influence of lockdown on the psychological well-being and about the changes in human character and behavior. The study involved 306 people (246 women and 60 men) aged 18 to 67. The authors revealed that satisfaction with one's well-being during lockdown positively correlates with the ability to see positive aspects of a situation, with learning new methods of self-regulation, with new interests, with encouraging one's own creativity and sense of humor, with willingness to enjoy opportunity to finish things that were once postponed, with aspiration to understand oneself and other people and to experience the sense of unity with the whole world.

**Keywords:** ways of coping, positive feelings, lockdown, COVID-19 pandemic, positive approach, satisfaction with psychological well-being



**Information about the contribution of each author.** S. V. Frolova – research methodology and concept, design and organization of the research program, development of a questionnaire, collection and processing of material, data analysis, writing the text of the article; Kh. A. Vysotskaya – organization of the research program, development of a questionnaire, collection of material, description of the research sample and methods in the text of the article.

**For citation:** Frolova S. V., Vysotskaya Kh. A. Ways of coping with lockdown during COVID-19 pandemic: Positive approach to the analysis. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 326–333 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-326-333>

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

## Введение

В связи с ростом новых форм социальных, экономических, техногенных, экологических кризисов встают задачи изучения адаптационных способностей и резервов психики человека в особых, ранее еще не возникавших экстремальных условиях, характеризующихся неопределенностью и потенциальной угрозой для жизни и здоровья. Откликом на необходимость решения подобных проблем послужило все более интенсивное развитие реактивного вида научного психологического знания, процесс производства которого запускается внешними – экзогенными – факторами и является своего рода реакцией на формируемые в обществе новообразования и нововведения [1, с. 55]. В эту группу факторов входят также внезапные технологические, социальные, экологические и другие изменения. Пандемия коронавируса, возникшая в 2020 г., относится именно к таким резко возникающим глобальным ситуациям, существенно меняющим характер жизни общества. Психологическая наука сразу же откликнулась на данное событие появлением особо социально значимых исследований [2–6].

Режим длительной самоизоляции, получивший широкое распространение во время пандемии COVID-19, предполагающий комплекс ограничительных мер в целях предотвращения распространения инфекционного заболевания, хоть и призван служить сохранению здоровья и жизни, стал новым, еще не переживаемым ранее опытом. Вынужденная самоизоляция внесла коррективы и ограничения в привычный образ жизни и потребовала выработки иных адаптационных психологических механизмов, привычек, не использованных в прошлом моделей поведения и способов коммуникации. Кроме того, данная ситуация носила глобализационный и экзистенциальный характер и могла сопровождаться острыми эмоционально окрашенными переживаниями, что также требовало выработки новых механизмов саморегуляции.

Цель настоящей работы – анализ способов совладания с ситуацией самоизоляции во время пандемии COVID-19. Постановка цели ориентирована на изучение наиболее сильных и успешных сторон управления своим поведением и состоянием в условиях объективных ограничений и

неопределенности, что методологически связано с идеей актуализации ресурсности человека в позитивной психотерапии [7; 8; 9, с. 178–180] и задачей выявления факторов сохранения и развития субъективного благополучия в позитивной психологии [10, 11].

Концепция позитивной психотерапии, разработанная Н. Пезешкианом, не ограничивается рассмотрением специфики проблем человека и вместо глубокого, детального и длительного погружения в их специфику задается вопросом о том, откуда могут появиться ресурсы для развития неведомых до сих пор способностей для борьбы с трудностями и нахождения в них смысла [7, с. 14].

С точки зрения концепции позитивной психологии М. Селигмана, даже в самые тяжелые времена, когда жизнь словно остановилась, есть выход, и путь к спасению лежит через обретение смысла жизни, стремление к счастью, способность испытывать радость, открытие и развитие в себе положительных качеств характера [10, с. 11–12]. Новая позитивная психология среди многих важных задач пытается ставить и решать вопросы формирования психологической готовности человека к экстремальным ситуациям [12]. Настоящее исследование призвано внести свою лепту в изучение ресурсов, обеспечивающих успешность человека в совладании с ситуацией вынужденной самоизоляции во время пандемии коронавируса.

## Методика исследования и описание выборки

Для достижения поставленной цели исследования нами была разработана специальная психологическая анкета. Респондентам предлагалось ответить на вопросы относительно того, как влияет на различные стороны их жизни режим самоизоляции во время пандемии COVID-19, и какие способы совладания с ним они вырабатывают. Большинство вопросов анкеты содержали шкалу субъективных оценок. Например, на вопрос о том, сказывается (сказался) ли режим самоизоляции на психологическом самочувствии и как именно, респондентам предлагалось выбрать один из вариантов ответа:

- а) да, очень сильно, и только положительно (2 балла),
- б) да, в целом – положительно (1 балл),
- в) нет, не сказывается (не сказался) (0 баллов),



г) да, в целом – отрицательно (–1 балл),  
д) да, очень сильно, и только отрицательно (–2 балла).

Респондентам предлагалось также оценить блок утверждений относительно их наблюдений за появившимися в их характере и поведении изменениями. В психологической анкете ставился соответствующий вопрос и давалась следующая за ним инструкция: «Наблюдаете ли вы какие-то изменения в вашем характере и в вашем поведении, произошедшие (происходящие) во время самоизоляции? Отметьте ниже утверждения, которые могут охарактеризовать некоторые возникшие у вас изменения. Поставьте знак + рядом с вариантом характеристики того отношения, которое соответствует вашей степени согласия (несогласия) с предлагаемым утверждением:

- а) совершенно соглас(на)ен (2 балла),
- б) частично соглас(на)ен (1 балл),
- в) не соглас(на)ен (0 баллов)».

Далее предлагался список утверждений относительно возможных изменений в новой жизненной ситуации. Например: «Стал(а) более раздражительным(ой)», «Освоил(а) новые приемы, способы саморегуляции (медитация, аутотренинг, расслабляющее дыхание и т.п.)», «Стал(а) более творческ(ой)им и изобретательн(ой)ым» и др.

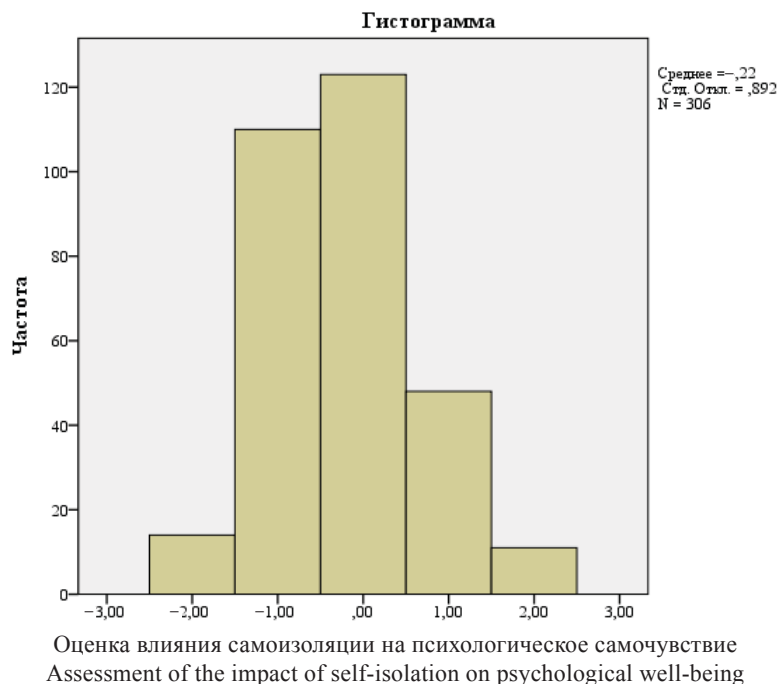
Для выявления связей между оценкой психологического самочувствия в условиях ситуации вынужденной самоизоляции и способов ее переживания использовался метод корреляционного анализа Пирсона (двусторонний критерий значимости). Математико-статистическая обра-

ботка данных осуществлялась при помощи компьютерной программы IBM SPSS Statistics 17.

Исследование проводилось в течение мая и июня 2020 г. с помощью онлайн-сервиса google forms. Ссылка на прохождение опроса распространялась преимущественно через социальные сети и электронную почту. На вопросы психологической анкеты согласились ответить 306 человек (246 женщин и 60 мужчин) в возрасте от 18 до 67 лет, средний возраст – 33,5 лет. География участников охватывала Центральный, Приволжский, Северо-Западный, Северо-Кавказский, Южный, Уральский, Сибирский, Дальневосточный федеральные округа. В опросе также приняли участие 15 представителей других государств (Беларуси, Украины, Казахстана, Турции, Китая, Германии, Австрии, Англии, Ирландии, Италии, Греции, Индонезии).

### Результаты исследования и их обсуждение

Основной показатель, на котором мы сосредоточили внимание при обработке данных психологической анкеты – субъективная оценка респондентами своего психологического самочувствия в условиях самоизоляции. Распределение субъективных оценок этого показателя в выборке по шкале от –2 до +2 баллов отражено на гистограмме (рисунок). Среднее значение равно –0,22, что может характеризовать данную выборку как психоэмоционально чувствительную (но в невысокой степени) к изменениям в условиях вынужденной самоизоляции, претерпевающую трудности, но в определенной мере все же устойчивую к их влиянию.





Наиболее значимые корреляционные связи между положительной оценкой своего психологического самочувствия и фиксируемыми позитивными способами переживания самоизоляции представлены в табл. 1.

Удовлетворенность своим психологическим самочувствием в условиях самоизоляции положительно и достоверно значимо коррелирует со следующими показателями: 1) возможностью противостоять негативному влиянию самоизоляции и находить ее позитивные стороны ( $\rho = 0,000$ ); 2) овладением новыми приемами саморегуляции ( $\rho = 0,000$ ); 3) появлением новых полезных увлечений ( $\rho = 0,000$ ), 4) возрастанием творчества и изобретательности ( $\rho = 0,000$ ); 5) улучшением понимания себя ( $\rho = 0,000$ ); 6) улучшением понимания других ( $\rho = 0,001$ ); 7) радостью от появившейся временной возможности завершения отложенных дел ( $\rho = 0,000$ ); 8) усилением чувства юмора ( $\rho = 0,002$ ); 9) появлением чувства единения со всем миром ( $\rho = 0,003$ ). Обращает на себя внимание тот факт, что все девять перечисленных показателей позитивных проявлений, фиксируемых респондентами, положительно коррелируют между собой. Несложно заметить, что комплекс коррелирующих между собой позитивных способов переживания самоизоляции включает в себя когнитивные, эмоциональные и конативные (поведенческие) компоненты.

Из объекта влияния ситуации вынужденной самоизоляции превратиться в активно действующий субъект человеку помогают освоение новых жизненных навыков и выработка новых моделей поведения: овладение новыми способами саморегуляции – медитацией, аутотренингом, расслабляющим дыханием, нахождение новых полезных увлечений, использование появившегося времени для завершения отложенных дел. Данные способы совладания с вынужденной самоизоляцией являются конативно-поведенческими.

Справиться с непривычным для себя режимом самоизоляции помогает поиск новых идей, способность найти смыслы и позитивные стороны в происходящей ситуации, актуализация своих творческих способностей, рефлексия переживаний и личностных качеств, стремление понять других людей, что в совокупности составляет систему когнитивных способов совладания с трудностями.

Эмоциональные способы совладания с ситуацией вынужденной самоизоляции могут быть представлены развитием в себе способностей генерирования новых положительно окрашенных эмоций в непривычных для себя

условиях, радость от возможности сделать давно намеченное, самоподдержка своего чувства юмора, сопереживание другим людям и чувство единения со всем миром.

Наиболее существенные корреляции фиксируемых симптомов ухудшения психологического самочувствия во время самоизоляции отражены в табл. 2.

Переживание ухудшающегося психологического самочувствия связано с возрастанием тревоги ( $\rho = 0,000$ ), раздражения ( $\rho = 0,000$ ), агрессии ( $\rho = 0,000$ ), апатии и безразличия к чувствам других людей ( $\rho = 0,000$ ), потерей контроля за своими эмоциями ( $\rho = 0,000$ ), появлением чувства разобщенности с остальным миром ( $\rho = 0,009$ ). При этом человек не прикладывает когнитивных и конативных усилий для овладения новыми способами саморегуляции в изменившихся условиях жизни ( $\rho = 0,000$ ), не стремится перестроить свое поведение и найти наряду с трудными и уязвимыми сторонами ресурсные, положительные стороны происходящего ( $\rho = 0,000$ ).

### Заключение

Проведенное эмпирическое исследование явилось откликом на необходимость решения актуальных задач изучения адаптационных способностей психики человека в ситуации вынужденной длительной самоизоляции, получившей широкое распространение во время пандемии COVID-19. Ситуация массовой самоизоляции, переживаемая впервые, носила характер глобальной неопределенности, ограниченности и сдерживания привычного образа жизни, была связана с потенциальными экзистенциальными угрозами и могла вызывать острые, негативно окрашенные психоэмоциональные состояния. Такая новая ситуация в жизни человека требовала выработки новых механизмов управления своими состояниями и поведением.

Поставленная нами цель исследования – анализ способов совладания с ситуацией самоизоляции во время пандемии COVID-19 – достигалась в рамках позитивного подхода и акцентировала в первую очередь изучение сильных, ресурсных сторон переживания нового жизненного опыта.

В ходе анализа полученных эмпирических данных было установлено, что субъективной удовлетворенности своим психологическим самочувствием в условиях самоизоляции сопутствует комплекс взаимосвязанных когнитивных, эмоциональных и конативных (поведенческих) способов совладания с объективно возникшими жизненными трудностями.



Таблица 1 / Table 1  
**Корреляции фиксируемых позитивных способов переживания самозащиты (корреляция Пирсона, двухсторонний критерий значимости)**  
**Correlations of recorded positive ways of experiencing self-isolation (Pearson correlation, two-tailed significance test)**

Корреляции фиксируемых позитивных способов переживания самозащиты	Удовлетворенность психологическим самочувствием	Позитивность оценки ситуации	Освоение приемов саморегуляции	Новые полезные увлечения	Творчество, изобретательность	Понимание себя	Понимание других	Радость от завершения отложенных дел	Чувство юмора	Чувство единения со всем миром
Удовлетворенность психологическим самочувствием	1	0,361** $\rho = 0,000$	0,231** $\rho = 0,000$	0,239** $\rho = 0,000$	0,202** $\rho = 0,000$	0,249** $\rho = 0,000$	0,190** $\rho = 0,001$	0,341** $\rho = 0,000$	0,181** $\rho = 0,002$	0,168** $\rho = 0,003$
Позитивность оценки ситуации	0,361** $\rho = 0,000$	1	0,151** $\rho = 0,008$	0,292** $\rho = 0,000$	0,303** $\rho = 0,000$	0,323** $\rho = 0,000$	0,210** $\rho = 0,000$	0,386** $\rho = 0,000$	0,166** $\rho = 0,004$	0,126* $\rho = 0,028$
Освоение приемов саморегуляции	0,231** $\rho = 0,000$	0,151** $\rho = 0,008$	1	0,333** $\rho = 0,000$	0,260** $\rho = 0,000$	0,394** $\rho = 0,000$	0,334** $\rho = 0,000$	0,247** $\rho = 0,000$	0,129* $\rho = 0,024$	0,261** $\rho = 0,000$
Новые полезные увлечения	0,239** $\rho = 0,000$	0,292** $\rho = 0,000$	0,333** $\rho = 0,000$	1	0,418** $\rho = 0,000$	0,379** $\rho = 0,000$	0,311** $\rho = 0,000$	0,410** $\rho = 0,000$	0,199** $\rho = 0,000$	0,262** $\rho = 0,000$
Творчество, изобретательность	0,202** $\rho = 0,000$	0,303** $\rho = 0,000$	0,260** $\rho = 0,000$	0,418** $\rho = 0,000$	1	0,520** $\rho = 0,000$	0,408** $\rho = 0,000$	0,315** $\rho = 0,000$	0,223** $\rho = 0,000$	0,298** $\rho = 0,000$
Понимание себя	0,249** $\rho = 0,000$	0,323** $\rho = 0,000$	0,394** $\rho = 0,000$	0,379** $\rho = 0,000$	0,520** $\rho = 0,000$	1	0,712** $\rho = 0,000$	0,478** $\rho = 0,000$	0,262** $\rho = 0,000$	0,353** $\rho = 0,000$
Понимание других	0,190** $\rho = 0,001$	0,210** $\rho = 0,000$	0,334** $\rho = 0,000$	0,311** $\rho = 0,000$	0,408** $\rho = 0,000$	0,712** $\rho = 0,000$	1	0,419** $\rho = 0,000$	0,271** $\rho = 0,000$	0,392** $\rho = 0,000$
Радость от завершения отложенных дел	0,341** $\rho = 0,000$	0,386** $\rho = 0,000$	0,247** $\rho = 0,000$	0,410** $\rho = 0,000$	0,315** $\rho = 0,000$	0,478** $\rho = 0,000$	0,419** $\rho = 0,000$	1	0,229** $\rho = 0,000$	0,328** $\rho = 0,000$
Чувство юмора	0,181** $\rho = 0,002$	0,166** $\rho = 0,004$	0,129* $\rho = 0,024$	0,199** $\rho = 0,000$	0,223** $\rho = 0,000$	0,262** $\rho = 0,000$	0,271** $\rho = 0,000$	0,229** $\rho = 0,000$	1	0,208** $\rho = 0,000$
Чувство единения со всем миром	0,168** $\rho = 0,003$	0,126* $\rho = 0,028$	0,261** $\rho = 0,000$	0,262** $\rho = 0,000$	0,298** $\rho = 0,000$	0,353** $\rho = 0,000$	0,392** $\rho = 0,000$	0,328** $\rho = 0,000$	0,208** $\rho = 0,000$	1

Примечание. \* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя), \*\* – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).  
 Note. \* – the correlation is significant at the level of 0.05 (two-way), \*\* – the correlation is significant at the level of 0.01 (two-way).



Таблица 2 / Table 2

**Корреляции фиксируемых симптомов ухудшения психологического самочувствия во время самоизоляции  
(корреляция Пирсона, двухсторонний критерий значимости)  
Correlations of the recorded symptoms of deterioration of psychological well-being during self-isolation  
(Pearson correlation, two-tailed significance test)**

Корреляции фиксируемых симптомов	Ухудшение психологического самочувствия	Возрастание тревоги	Повышение раздражительности	Возрастание агрессии	Появление апатии	Чувство беспомощности	Сложности контроля эмоций	Чувство разобщенности с миром	Овладение приемами саморегуляции	Позитивность оценки ситуации
Ухудшение психологического самочувствия	1	0,268** $\rho = 0,000$	0,416** $\rho = 0,000$	0,220** $\rho = 0,000$	0,217** $\rho = 0,000$	0,279** $\rho = 0,000$	0,204** $\rho = 0,000$	0,149** $\rho = 0,009$	-0,236** $\rho = 0,000$	-0,356** $\rho = 0,000$
Возрастание тревоги	0,268** $\rho = 0,000$	1	0,284** $\rho = 0,000$	0,276** $\rho = 0,000$	0,262** $\rho = 0,000$	0,390** $\rho = 0,000$	0,249** $\rho = 0,000$	0,272** $\rho = 0,000$	-0,023 $\rho = 0,689$	-0,027 $\rho = 0,633$
Повышение раздражительности	0,416** $\rho = 0,000$	0,284** $\rho = 0,000$	1	0,644** $\rho = 0,000$	0,323** $\rho = 0,000$	0,331** $\rho = 0,000$	0,513** $\rho = 0,000$	0,218** $\rho = 0,000$	-0,103 $\rho = 0,074$	-0,188** $\rho = 0,001$
Возрастание агрессии	0,220** $\rho = 0,000$	0,276** $\rho = 0,000$	0,644** $\rho = 0,000$	1	0,335** $\rho = 0,000$	0,244** $\rho = 0,000$	0,487** $\rho = 0,000$	0,289** $\rho = 0,000$	-0,075 $\rho = 0,193$	-0,128* $\rho = 0,025$
Появление апатии	0,217** $\rho = 0,000$	0,262** $\rho = 0,000$	0,323** $\rho = 0,000$	0,335** $\rho = 0,000$	1	0,369** $\rho = 0,000$	0,354** $\rho = 0,000$	0,427** $\rho = 0,000$	-0,003 $\rho = 0,962$	-0,063 $\rho = 0,273$
Чувство беспомощности	0,279** $\rho = 0,000$	0,390** $\rho = 0,000$	0,331** $\rho = 0,000$	0,244** $\rho = 0,000$	0,369** $\rho = 0,000$	1	0,381** $\rho = 0,000$	0,405** $\rho = 0,000$	-0,086 $\rho = 0,135$	-0,196** $\rho = 0,001$
Сложности контроля эмоций	0,204** $\rho = 0,000$	0,249** $\rho = 0,000$	0,513** $\rho = 0,000$	0,487** $\rho = 0,000$	0,354** $\rho = 0,000$	0,381** $\rho = 0,000$	1	0,311** $\rho = 0,000$	-0,021 $\rho = 0,720$	0,002 $\rho = 0,970$
Чувство разобщенности с миром	0,149** $\rho = 0,009$	0,272** $\rho = 0,000$	0,218** $\rho = 0,000$	0,289** $\rho = 0,000$	0,427** $\rho = 0,000$	0,405** $\rho = 0,000$	0,311** $\rho = 0,000$	1	0,010 $\rho = 0,858$	-0,039 $\rho = 0,492$
Овладение новыми приемами саморегуляции	-0,236** $\rho = 0,000$	-0,023 $\rho = 0,689$	-0,103 $\rho = 0,074$	-0,075 $\rho = 0,193$	-0,003 $\rho = 0,962$	-0,086 $\rho = 0,135$	-0,021 $\rho = 0,720$	0,010 $\rho = 0,858$	1	0,151** $\rho = 0,008$
Позитивность оценки ситуации	-0,356** $\rho = 0,000$	-0,027 $\rho = 0,633$	-0,188** $\rho = 0,001$	-0,128* $\rho = 0,025$	-0,063 $\rho = 0,273$	-0,196** $\rho = 0,001$	0,002 $\rho = 0,970$	-0,039 $\rho = 0,492$	0,151** $\rho = 0,008$	1

Примечание. \* – корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя), \*\* – корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).  
Note. \* – the correlation is significant at the level of 0.05 (two-way), \*\* – the correlation is significant at the level of 0.01 (two-way).



Согласно полученным результатам статистически-математической обработки эмпирических данных к успешным когнитивным способам совладания с ситуацией вынужденной самоизоляции во время пандемии можно отнести поиск и обретение человеком новых полезных увлечений, использование появляющихся возможностей для завершения отложенных дел и овладение новыми способами саморегуляции – медитацией, ауто-тренингом, расслабляющим дыханием. Данные способы совладания позволяют человеку из страдающего объекта влияния ситуации превратиться в активно действующий субъект.

Успешными когнитивными способами совладания с трудностями во время самоизоляции являются поиск новых идей, смыслов и позитивных сторон в происходящей ситуации, актуализация своих творческих способностей, изобретательность, рефлексия переживаний и меняющихся личностных качеств, стремление понять других людей.

Ресурсными эмоциональными способами совладания с ситуацией вынужденной самоизоляции могут выступать генерирование чувства радости в связи с открывающимися новыми возможностями осуществления давно намеченных планов, препятствием для которых служил привычный образ жизни, самоподдержка своего чувства юмора в новых обстоятельствах, сопереживание другим людям и чувство единения со всем миром.

### Список литературы

1. Фролова С. В. Проблема систематизации и мониторинга видов научного психологического знания // Психологическое знание : виды, источники, пути построения / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М. : Издательство Институт психологии РАН, 2021. С. 46–69.
2. Журавлев А. Л., Китова Д. А. Отношение жителей России к информации о пандемии коронавируса (на примере пользователей поисковых систем Интернета) // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 4. С. 5–18.
3. Ушаков Д. В., Юревич А. В., Нестик Т. А., Юревич М. А. Социально-психологические аспекты пандемии COVID-19 : результаты экспертного опроса российских психологов // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 5. С. 5–17.
4. Юревич А. В., Ушаков Д. В., Юревич М. А. COVID 19 : результаты второго экспертного опроса // Психологический журнал. 2020. Т. 41, № 6. С. 78–85.
5. Pfattheicher S., Nockur L., Böhm R., Sassenrath C., Petersen M. B. The emotional path to action: Empathy promotes physical distancing and wearing of face masks during the COVID-19 pandemic // *Psychological Science*. 2020. Vol. 31, iss. 11. P. 1363–1373.
6. Williamson H. C. Early effects of the COVID-19 pandemic on relationship satisfaction and attributions // *Psychological Science*. 2020. Vol. 31, iss. 12. P. 1479–1487.
7. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / пер. с нем. М. : Институт позитивной психотерапии, 2006. 464 с.
8. Краткосрочная позитивная психотерапия : в 2 ч. / предисл. и ред. Б. А. Бараша ; Ч. 1 : Ахола Т., Фурман Б. Терапия, фокусированная на решении / пер. с англ. Л. Б. Лариной ; Ч. 2 : Ялов А. М. Методическое пособие. СПб. : Речь, 2000. 220 с.
9. Фролова С. В. Теория и практика психологического консультирования. Саратов : Наука, 2017. 265 с.
10. Селигман М. Новая позитивная психология : Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М. : София, 2006. 368 с.
11. Леонтьев Д. А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 4. С. 36–58.
12. Розенова М. И. Позитивная психология в контексте проблем формирования психологической готовности населения к экстремальным ситуациям // Психология обучения. 2018. № 5. С. 134–141.

### References

1. Frolova S. V. The Problem of Systematization and Monitoring of Types of Scientific Psychological Knowledge. In: A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich, ans. eds. *Psikhologicheskoe znanie: vidy, istochniki, puti postroeniya* [Psychological Knowledge: Types, Sources, Ways of Building]. Moscow: Izdatel'stvo Institut psikhologii RAN, 2021, pp. 46–69 (in Russian).
2. Zhuravlev A. L., Kitova D. A. Attitude of residents of Russia to information on the coronavirus pandemia (on the example of users of the Internet Search Systems). *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2020, vol. 41, no. 4, pp. 5–18 (in Russian).
3. Ushakov D. V., Yurevich A. V., Nestik T. A., Yurevich M. A. Socio-psychological aspects of the COVID-19 pandemic: results of an expert survey of Russian psychologists. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2020, vol. 41, no 5, pp. 5–17 (in Russian).
4. Yurevich A. V., Ushakov D. V., Yurevich M. A. COVID-19: Results of the second expert survey. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2020, vol. 41, no. 6, pp. 78–85 (in Russian).
5. Pfattheicher S., Nockur L., Böhm R., Sassenrath C., Petersen M. B. The Emotional Path to Action: Empathy Promotes Physical Distancing and Wearing of Face Masks During the COVID-19 Pandemic. *Psychological Science*, 2020, vol. 31, iss. 11, pp. 1363–1373.
6. Williamson H. C. Early Effects of the COVID-19 Pandemic on Relationship Satisfaction and Attributions. *Psychological Science*, 2020, vol. 31, iss. 12, pp. 1479–1487.



7. Pezeshkian N. *Psikhosomatika i pozitivnaya psikhoterapiya* [Psychosomatics and Positive Psychotherapy]. Moscow, Institut pozitivnoy psikhoterapii Publ., 2006. 464 p. (in Russian).
8. *Kratkosrochnaya pozitivnaya psikhoterapiya: v 2 ch. Predisl.* i red. B. A. Barasha. Ch. 1: Akhola T., Furman B. *Terapiya, fokusirovannaya na reshenii*. Per. s angl. L. B. Larinoy. Ch. 2: Yalov A. M. *Metodicheskoye posobiye* [B. A. Barash, ed. Short-term Positive Psychotherapy: in 2 parts. Part 1: Ahola T., Furman B. Therapy Focused on the Solution. L. B. Larina, transl. from Engl. Part 2: Yalov A. M. Methodological Guide]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2000. 220 p. (in Russian).
9. Frolova S. V. *Teoriya i praktika psikhologicheskogo konsul'tirovaniya* [Theory and Practice of Psychological Counseling]. Saratov, Nauka Publ., 2017. 265 p. (in Russian).
10. Seligman M. *Novaya pozitivnaya psikhologiya: Nauchnyy vzglyad na schast'ye i smysl zhizni* [New Positive Psychology: A Scientific Look at Happiness and the Meaning of Life]. Moscow, Sofia Publ., 2006. 368 p. (in Russian).
11. Leontiev D. A. Positive Psychology: An Agenda for the New Century. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2012, vol. 9, no. 4, pp. 36–58 (in Russian).
12. Rosenova M. I. Positive psychology in the context of problems of formation of psychological readiness of the population to extreme situations. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of Education], 2018, no. 5, pp. 134–141 (in Russian).

Поступила в редакцию 15.06.2021, после рецензирования 20.06.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 15.06.2021, revised 20.06.2021, accepted 05.07.2021





## ПЕДАГОГИКА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 334–338

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 334–338  
<https://phpp.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-334-338>

Научная статья  
УДК 378.147

### Балльно-рейтинговая система оценки знаний в географическом образовании

И. С. Баранова

Уральский государственный педагогический университет, Россия, 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26

Баранова Ирина Сергеевна, кандидат географических наук, доцент кафедры географии, методики географического образования и туризма, [i.s.baranova@mail.ru](mailto:i.s.baranova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0054-3905>

**Аннотация.** В статье анализируется педагогический опыт формирования профессиональных компетенций при обучении и оценивании студентов в условиях балльно-рейтинговой системы. Междисциплинарный характер географического образования подразумевает необходимость формирования у обучающихся особых способов мышления и привлечения знаний и умений из разных предметных областей. В такой ситуации требуется максимальная упорядоченность учебного процесса от начального этапа изучения материала до этапа итогового контроля. Сформулированы предложения по дополнению оценочных средств сформированности знаний, умений и навыков инновационными методами для более точного представления об успешности учебной деятельности студентов. Рассматривается совокупность действий преподавателя в течение семестра в целях проведения промежуточного и итогового контроля процесса формирования компетенций у обучающихся. Акцентируется внимание на возможности использования дистанционных технологий в условиях балльно-рейтинговой системы. Формулируется вывод об эффективности балльно-рейтинговой оценки степени сформированности компетенций в географическом образовании и прогнозных возможностях данного метода контроля, в частности при поступлении в магистратуру и аспирантуру. Предложенная в статье концепция балльно-рейтинговой системы апробирована автором в процессе преподавания ряда географических дисциплин Уральского государственного педагогического университета. Данная методика зарекомендовала себя как эффективный метод повышения организованности и мотивации у студентов.

**Ключевые слова:** балльно-рейтинговая система, оценка знаний, рейтинг-план, географическое образование

**Для цитирования:** Баранова И. С. Балльно-рейтинговая система оценки знаний в географическом образовании // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 334–338. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-334-338>

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

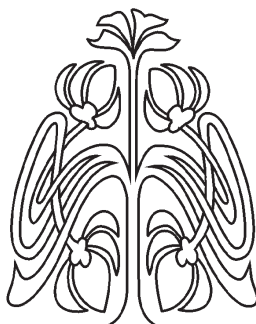
Article

**Point-rating system of knowledge assessment in geographical education**

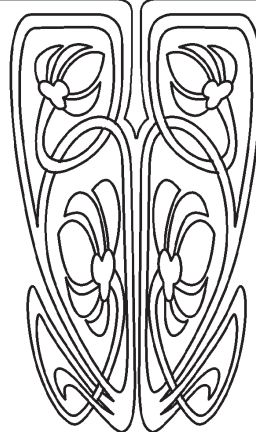
**I. S. Baranova**

Ural State Pedagogical University, 26 Cosmonavtov Ave., Yekaterinburg 620017, Russia  
Irina S. Baranova, [i.s.baranova@mail.ru](mailto:i.s.baranova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0003-0054-3905>

**Abstract.** The article is devoted to the description and analysis of pedagogical experience of professional competence formation in training and assessment of students in the point-rating



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





system. The interdisciplinary nature of geographical education implies the need to develop special ways of thinking among students and to attract knowledge and skills from different subject areas. In such a situation, it is necessary to maximize the arrangement of the training process from the initial stage of learning to the stage of summative assessment. The work contains proposals to supplement the evaluation tools of expertise, knowledge and skills with innovative methods to better understand the success of students educational activities. A system of measures used by the teacher during the semester for formative and summative assessments to evaluate the level of competence development in students is described. Emphasis is placed on the possibility of using distance learning technologies in the point-rating system. A conclusion is made on the effectiveness of the score-rating assessment of the competence development level in geographical education and predictive capabilities of this method of control, particularly in Master's and postgraduate studies. The concept of the score-rating system proposed in the article was tested by the author while teaching a number of geographical subjects at Ural State Pedagogical University. This methodology has proven to be an effective method of increasing the organization and motivation of students.

**Keywords:** scoring rating system, assessment of knowledge, rating plan, geographical education

**For citation:** Baranova I. S. Point-rating system of knowledge assessment in geographical education. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 334–338 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-334-338>

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

В современном мире качество образования определяет состояние и темпы развития во всех сферах деятельности общества. Высшее образование призвано обеспечить квалифицированными кадрами не только разные предприятия, но и собственно образовательные учреждения, выпускающие специалистов. Кроме того, выпускник высшего учебного заведения при оптимальном уровне полученного образования способен заниматься научно-исследовательской деятельностью, тем самым ускоряя научно-технический прогресс и улучшая благосостояние населения в государстве [1]. Таким образом, от качества высшего образования в конечном счете зависит многое в перспективах повышения качества жизни. В соответствии с Национальной доктриной образования в Российской Федерации до 2025 г. современное образование должно ориентироваться не только на обучение, но и на развитие способностей к познанию, овладению новыми навыками, созиданию, самостоятельной деятельности в научных исследованиях.

В современных образовательных системах рейтинг применяется как совокупная накопительная оценка, которая может служить и в качестве параметра измерения уровня качества знаний, и в качестве параметра, используемого для построения научно обоснованной формы организации всего учебного процесса [2]. Более чем в 200 вузах России в настоящее время уже применяют балльно-рейтинговую систему оценивания обучающихся.

Требования академической и профессиональной мобильности обусловили необходимость изменения подходов к образованию. Приближение отечественной системы образования к европейским стандартам позволит выпускникам в большей степени реализовать себя. Это касается и трудоустройства за рубежом, и установления профессионально значимых связей с иностранными предприятиями, учреждениями и организациями. Кроме того, появляется больше возмож-

ностей расширить поле своей профессиональной деятельности за счет смежных специальностей, продолжая подготовку в зарубежных учебных заведениях. Внедрение европейской переводной и накопительной систем кредитов ECTS (European Credit Transfer and Accumulating System) способствует повышению конкурентоспособности и академической мобильности отечественных вузов на современном рынке образовательных услуг, что реализует основную идею Болонского процесса.

Особенность географических дисциплин заключается в их фокусировании на получении информации из прошлого, понимании процессов и явлений настоящего и прогнозировании тенденций их развития. Географическое образование предусматривает междисциплинарный подход и дает возможность выпускникам принимать верные решения в условиях меняющейся обстановки. Владение географическими компетенциями позволяет их носителю интегрировать полевые и лабораторные данные с теорией, осуществлять всю последовательность действий от наблюдения до моделирования дальнейшего развития событий. Содержание профильного географического образования предполагает базовые теоретические знания географических наук как физического, так социально-экономического, политического и прочих профилей. Качество мышления выпускника с географическим образованием, его интеллектуальный подход к решению поставленных задач формируется в процессе обучения соответствующей теории, а также погружения в практику, в том числе полевую. Вся совокупность полученных студентами навыков может быть применена в различных сферах их жизни и профессиональной деятельности.

Реализация компетентностного подхода затрудняется сложившейся «предметной» подготовкой специалистов. Поэтому необходимы новые образовательные технологии, направленные на изменение организации и содержательного



наполнения образовательного процесса [3]. В настоящей статье описывается и анализируется педагогический опыт формирования и оценивания профессиональных компетенций у будущих учителей географии посредством балльно-рейтинговой системы в рамках ряда географических дисциплин. Данные дисциплины являются профильными и, следовательно, организация их изучения должна быть максимально четкой и последовательной. Перед преподавателем стоит задача успешного прохождения учебного материала студентами в течение всего семестра, а также активизации их интереса к событиям в мировой экономике и политике.

С этой целью на занятиях нами используется балльно-рейтинговая система оценивания, которая способствует более продуктивной организации учебной деятельности и эффективному освоению студентами учебного материала. Существует три основные модели проектирования рейтинг-планов в зависимости от специфики планирования компонентов и распределения баллов: классическая, тренинговая и компетентностная. В процесс обучения основным дисциплинам образовательной программы более рациональным решением, по нашему мнению, является внедрение классической модели. В этом случае лекции носят системообразующий характер и баллы за их посещение составляют до 18% к итоговой сумме. Посещение и ответы на семинарах оцениваются в среднем до 40% от общего количества накопленных баллов, а остальное набирается при выполнении самостоятельных работ и рубежных контрольных работ. При изучении дисциплин по выбору возможно внедрение тренинговой либо компетентностной моделей в зависимости от специфики предмета. Эти модели отличает меньшее количество баллов за посещение лекций (8–12%), начисление баллов не за присутствие на семинарах, а за практическую работу и творческую активность (40–50%). Существует точка зрения, согласно которой в балльно-рейтинговую систему не следует включать баллы за посещаемость [4]. По нашему мнению, присуждение баллов за присутствие на занятиях поощряет регулярно присутствующих студентов и дисциплинирует тех, кто испытывает трудности с самоорганизацией. Отсутствие объективной возможности посещать занятия можно решить в индивидуальном порядке, раздав таким обучающимся самостоятельные задания (например, реферативный обзор по пропущенным темам, эссе и т.п.).

Максимальное количество баллов является «плавающим» – за 100% берется лучший результат в группе или на курсе. Для студентов

это означает необходимость активной работы в течение всего семестра, преподавателю же позволяет оперативно добавлять новые виды работ или удалять оказавшиеся неэффективными запланированные [5]. Перевод балльных оценок в академические отметки для выставления в ведомости и зачетные книжки независимо от выбора модели рейтинг-плана осуществляется по следующей шкале: «отлично» (86–100% к максимальной итоговой сумме баллов); «хорошо» (65–85%); «удовлетворительно» (55–64%); «неудовлетворительно» (менее 54%).

Применяемая нами на занятиях по географическим дисциплинам балльно-рейтинговая система предусматривает наличие бонусов и штрафов. Дополнительные баллы присуждаются студенту за участие в научно-исследовательской работе, олимпиадах и прочих мероприятиях с тематикой, соответствующей изучаемому предмету. Штрафы в виде снижения на определенный процент количества баллов за какую-либо работу предусмотрены за несвоевременную сдачу учебных и контрольных заданий. Это позволяет осуществлять индивидуальный подход и делает систему более гибкой. Вычитать баллы из уже набранного их количества в качестве штрафа автор считает нецелесообразным, поскольку это снижает созидательную направленность и мотивацию на учебу у студентов. Существует множество точек зрения на классификацию мотивов: познавательные и социальные; внешние и внутренние и пр. Согласно исследованиям «сильные» и «слабые» студенты, как правило, отличаются друг от друга не уровнем интеллекта, а уровнем мотивации учебной деятельности [6]. Отсюда следует, что одной из основных задач, стоящих перед педагогом в вузе, является мотивация обучающихся.

Система непрерывной накопительной оценки качества освоения образовательной программы способствует включению в учебный процесс студентов с разными видами мотивации [7]. Присуждение баллов за различные виды учебной деятельности и формирование рейтинга поощряют как студентов, стремящихся к получению собственно знаний, так и тех, у кого мотивы внешнего характера (мнение окружающих, желание получать повышенную стипендию и др.). Разнообразие видов учебной деятельности в семестре не только способствует формированию профессиональных компетенций будущего специалиста, но и дает возможность улучшать свой рейтинг по предмету, выполняя дополнительные, предусмотренные для этого задания и участвуя в научно-практических мероприятиях и олимпиадах.



Таким образом, общий балл за семестр по предмету складывается из следующих компонентов:

1) посещаемости аудиторных занятий и наличия конспектов;

2) выполнения учебных заданий и самостоятельной работы (составление карт, построение диаграмм и таблиц, экономико-географическая характеристика объектов, анализ статистических и картографических данных с выявлением особенностей, причин и закономерностей, обзор научных статей по изучаемой теме, определение тенденций и т.п.; доклады с обязательной презентацией и сообщения об основных политических, экономических и других событиях в мире (на постоянной основе – студенты распределяются по неделям в начале семестра), биография ученого (деятеля), характеристика регионального конфликта, этноса, характеристика современной геополитики страны (региона) и т.п.);

3) текущих контрольных работ (на знание номенклатуры, факторов размещения, типовых планов характеристик и т. д.; геополитической структуры регионов, этногеографических процессов и т. д.) и тестирования;

4) написания эссе (научной статьи) (выполнение данного вида работы становится обязательным для студентов, не набравших минимальное количество баллов на занятиях вследствие недостаточной посещаемости);

5) участия в конференциях, олимпиадах и т. д. (с учетом наличия или отсутствия у студента бонусов и штрафов).

Студенты сдают экзамен по основным дисциплинам и зачет по выборным дисциплинам в том случае, если не набирают минимальное количество баллов по текущему рейтингу. Это стимулирует обучающихся к активной работе в течение всего семестра и оказывает положительное влияние на качество учебного процесса. Кроме того, происходит разгрузка экзаменационной сессии. Студентам также предоставляется возможность улучшить свою оценку по дисциплине на экзамене. Применение балльно-рейтинговой системы в рамках модульной системы обучения дает возможность выставления единой оценки по совокупности учебных дисциплин каждого модуля за семестр.

Важным условием реализации балльно-рейтинговой системы является своевременная сдача учебных заданий, самостоятельных и контрольных работ. Применение дистанционных технологий позволяет не только доводить до студентов информацию о правилах и сроках выполнения заданий, но и принимать выполненные учебные работы в электронном виде. Это дает и студентам, и преподавателям большую свободу в

планировании времени выполнения, сдачи и проверки заданий. Студенты получают возможность вовремя отчитаться даже в случае отсутствия в университете. Дистанционные технологии сокращают затраты времени преподавателя на ведение ведомости с получаемыми студентами в течение семестра баллами и подсчетом их рейтинга. Применение дистанционных образовательных технологий в рамках балльно-рейтинговой системы обеспечивает, с одной стороны, информационную открытость в требованиях к студенту по освоению дисциплины, с другой – конфиденциальность результатов обучения.

Результатом внедрения балльно-рейтинговой системы является ранжирование студентов (занимаемое ими место в группе и на курсе) [8]. Кроме того, выявляется степень успешности освоения образовательной программы. Итоговый рейтинг в освоении специализированных компетенций может влиять на решение о возможности дальнейшего обучения бакалавра в магистратуре и аспирантуре. Подобный опыт есть в зарубежных университетах, где для получения доступа в магистратуру студент должен получить средний балл за все изученные предметы бакалавриата «очень хорошо», в аспирантуру – «отлично».

Таким образом, следует отметить, что корректировка организации контроля способствует значительному повышению эффективности формирования знаний, умений и навыков. Существующие формы и методы контроля направлены главным образом на проверку отдельных элементов. Минимизировать фрагментарность и локальность как текущего, так и итогового контроля помогает балльно-рейтинговая система оценки успеваемости. Данный вид оценивания мобилизует студентов на систематическую работу по изучению предмета. Наш опыт показывает, что методика балльно-рейтинговой системы позволяет не только лучше усвоить учебные знания и получить профессиональные умения, но и выработать у студента привычку к самообразованию и самоорганизации. Перед преподавателем стоит задача создать с учетом индивидуального подхода благоприятные условия и ситуации для развития у обучающихся целей и мотивов. Формирование компетенций требует максимально полного набора освоенных по образовательной программе знаний и умений. Балльно-рейтинговая оценка всех видов учебной деятельности дает возможность выявить пробелы, а следовательно, вовремя устранить их. Кроме того, благодаря подобной унификации в шкале оценивания появляется возможность подведения итогов в формировании компетенций студента. Создание рейтинга сформированности компетенций с итоговыми показателями освоения наглядно продемонстрирует



готовность выпускников к профессиональной деятельности, а также продолжению обучения в магистратуре и аспирантуре.

### Список литературы

1. Иванченко И. В. Проблема повышения качества образования в вузе // Молодой ученый. 2016. № 5. С. 18–21.
2. Насимова Д. Б. Оптимизация балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов при изучении физики на естественнонаучных факультетах вузов : дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 2015. 153 с.
3. Перевощикова Е. Н. Рейтинги-план как механизм оценивания степени сформированности компетенций // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 2. С. 9–29.
4. Прахова М. Ю., Светлакова С. В., Заиченко Н. В., Хорошавина Е. А., Краснов А. Н. Концепция балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199). С. 17–25.
5. Рубцова Е. И., Безгина Ю. А., Боголюбова И. А. Балльно-рейтинговая система оценки знаний при изучении дисциплин естественнонаучного цикла // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=18189> (дата обращения: 14.05.2021).
6. Сутягина О. В. О способах предметной мотивации в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания результатов математической деятельности студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1 (20). С. 187–189.
7. Баишева В. Н. Балльно-рейтинговая система как средство повышения учебной мотивации студентов // Педагогика и психология : перспективы развития : материалы II Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 29 октября 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 41–42.
8. Стариченко Б. Е. Балльно-рейтинговая система оценивания учебной деятельности студентов : вопросы назначения // Педагогическое образование в России. 2017. № 5. С. 116–125.

### References

1. Ivanchenko I. V. The problem of improving the quality of education at a university. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], 2016, no. 5. pp. 18–21 (in Russian).
2. Nasimova D. B. *Optimization of the point-rating system for evaluating students 'knowledge in the study of physics at natural science faculties of higher education institutions*. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Dushanbe, 2015. 153 p. (in Russian).
3. Perevoshchikova E. N. Rating plan as a mechanism for assessing the degree of competence formation. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University], 2018, vol. 6, no. 2, pp. 9–29 (in Russian).
4. Prakhova M. Yu., Svetlakova S. V., Zaichenko N. V., Khoroshavina E. A., Krasnov A. N. Concept of scoring system for evaluation of student training results. *Iysshее obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], 2016, no. 3 (199), pp. 17–25 (in Russian).
5. Rubtsova E. I., Bezgina Yu. A., Bogolyubova I. A. Scoring system of knowledge assessment in the study of disciplines of the natural science cycle. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2015, no. 1-1. Available at: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=18189> (accessed 14 May 2021) (in Russian).
6. Sutyagina O. V. On Methods of Subject Motivation in Conditions of the Rating System of Evaluation of Results of Mathematical Activity of Students. *Vektor nauki Tolyatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya* [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology], 2015, no. 1 (20), pp. 187–189 (in Russian).
7. Baisheva V. N. Point-rating system as a means of increasing students ' academic motivation. In: *Pedagogika i psikhologiya: perspektivy razvitiya. Materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Pedagogy and Psychology: Development Prospects. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Cheboksary, TsNS "Interaktiv plus", 2017, pp. 41–42 (in Russian).
8. Starichenko B. E. Scoring and rating system of students' academic performance assessment: Appointment issues. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Teacher Education in Russia], 2017, no. 5, pp. 116–125 (in Russian).

Поступила в редакцию 05.11.2020, после рецензирования 18.11.2020, принята к публикации 05.07.2021  
Received 05.11.2021, revised 18.11.2020, accepted 05.07.2021

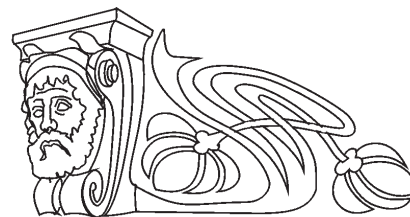


Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 339–343  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 339–343  
<https://phpp.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-339-343>

Научная статья  
УДК 373.3

## Основные затруднения в развитии оценочной компетентности педагогов

Л. М. Владимирова



Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, 650070, г. Кемерово, ул. Заузелкова, д. 3

Владимирова Лариса Михайловна, аспирант кафедры начального общего образования, [vladimirova.l@mail.ru](mailto:vladimirova.l@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9493-3247>

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема готовности учителей к развитию оценочной компетентности. Современный учитель должен обладать профессиональными компетенциями адекватно и объективно оценивать качество не только образовательных планируемых результатов обучающихся, но и качество своей собственной образовательной деятельности. Для реализации новых и современных процедур оценки и контроля качества профессиональной образовательной деятельности каждый педагог должен обладать желанием и готовностью к развитию оценочной компетентности. В соответствии с нормативными документами, такими как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы и Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, проблема развития оценочной компетентности учителей в современных условиях становится очень актуальной и важной. Данное исследование проводилось на базе Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Использовались теоретический и практический анализ, наблюдение, фокус-групповая дискуссия, опрос и анкетирование учителей начальных классов. Понятие «оценочная компетентность» рассматривается нами как важный и необходимый компонент образовательной деятельности, который входит в структуру профессиональной компетентности учителя.

**Ключевые слова:** оценочная компетентность, оценочная деятельность, оценивание, самооценивание, самодиагностика, оценка

**Для цитирования:** Владимирова Л. М. Основные затруднения в развитии оценочной компетентности педагогов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 339–343. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-339-343>

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

Article

### Main difficulties in the development of the assessment competence of teachers

L. M. Vladimirova

Kuzbass Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers, 3 Zauzelkova St., Kemerovo 650070, Russia  
Larisa M. Vladimirova, [vladimirova.l@mail.ru](mailto:vladimirova.l@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9493-3247>

**Abstract.** This article discusses the relevance of the problem of teachers readiness to develop assessment competence. A modern teacher should have professional competencies to adequately and objectively assess not only the quality of educational planned results of students, but also the quality of their own educational activities. To implement new and modern procedures for evaluating and controlling the quality of professional and educational activities, every teacher must have the desire and willingness to develop evaluation competence. In accordance with the normative documents, such as the Federal Law “On Education in the Russian Federation”, the State Program of the Russian Federation “Development of Education” for 2013–2020 and the Federal State Educational Standard of Primary General Education, the problem of developing the assessment competence of teachers in modern conditions has become very relevant and important recently. This study was conducted on the basis of Kuzbass Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers, in which we used theoretical and practical analysis, as well as observation, focus group discussion, survey and questionnaire survey of primary school teachers. The concept of “evaluative competence” is considered by us as an important and necessary component of educational activity, which is included in the structure of the teacher’s professional competence.

**Keywords:** evaluative competence, evaluation activity, assessment, self-assessment, self-diagnosis, evaluation

**For citation:** Vladimirova L. M. Main difficulties in the development of the assessment competence of teachers. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 339–343 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-339-343>

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



В рамках современного образования каждый педагог должен обладать готовностью к реализации новых способов оценки и контроля качества образовательной деятельности, что определяется оценкой теоретических и практических знаний и умений. Важно понимать, что на начальном уровне образования при формировании универсальных учебных действий у обучающихся необходимо ориентироваться на саморазвитие и самосовершенствование.

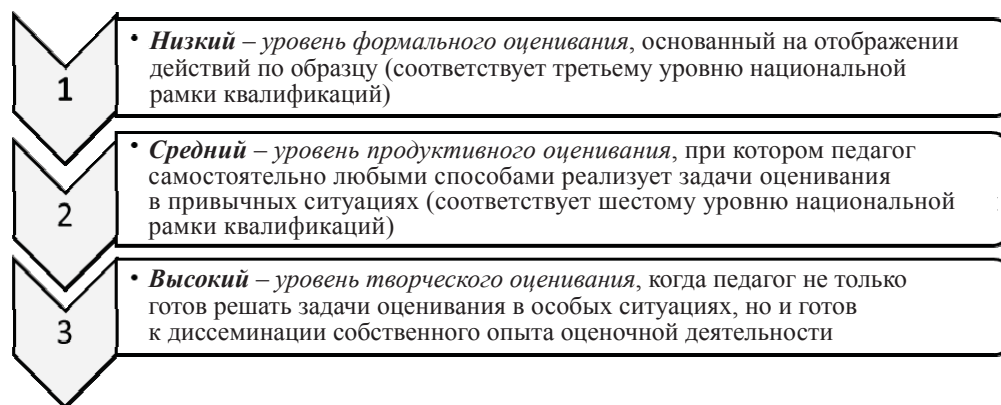
Изучение научных работ, методико-педагогической литературы, а также анализ профессиональной деятельностью педагогов начальных классов и результаты нашего исследования в период освоения программы повышения квалификации выявили ряд профессиональных затруднений, имеющих место в оценочной деятельности педагога начальной школы, что говорит о недостаточном уровне готовности педагогов к оценочной деятельности [1–3].

Среди опрошенных педагогов более 60% испытывают затруднения в повышении уровня оценочной компетентности. В настоящее время хорошо исследованы разные аспекты оценочной деятельности педагогов в системе непрерывного профессионального образования [4, 5]. Проблема развития оценочной компетентности педагога не изучена в должной мере и не отражает всей полноты системы готовности педагогов к оценочной деятельности. Поэтому необходимо тщательно рассмотреть структуру оценочной

компетентности педагога в системе непрерывного профессионального образования согласно научному ее обоснованию.

В нашем исследовании оценочная компетентность как педагогическое оценивание рассматривается как отдельный и важный элемент в структуре профессиональной компетентности педагога. Взгляды многих авторов [6–8] сходятся в том, что оценочная компетентность педагога – это значимая составляющая готовности их к реализации профессиональных задач в системе оценивания образовательных результатов, включающая в себя такие качества личности, как нравственно-этические установки, знания моральных норм и т.д.

Для выявления наиболее важных ключевых критериев оценочной компетентности педагога нами были проведены независимое тестирование, анкетирование, фокусированное групповое интервью (фокус-группа) среди педагогов начальных классов. Результаты исследования выявили важность всех ключевых критериев, определяющих структуру и содержание оценочной компетентности. Наиболее важным составляющим критерием, по мнению испытуемых, является критерий, определяющий уровень оценочных умений в реализации правильных действий в решении проблемной оценочной ситуации. Весь процесс развития оценочной компетентности педагога включает в себя три уровня (рисунок).



Уровни развития оценочной компетентности педагога  
Levels of development of the teacher's evaluation competence

Так как выявление профессиональных затруднений педагога отражает неумение анализировать и оценивать качество достижения результатов обучающихся и свою профессиональную деятельность, немаловажную роль в развитии его оценочной компетентности играет самодиагностика. К сожалению, многие педагоги используют в своей деятельности исключительно традиционные способы и приемы оценивания ре-

зультатов обучающихся, что является серьезным недостатком в контрольно-оценочной деятельности педагога.

Рассматривая результаты педагогических затруднений в реализации оценочной деятельности, можно сделать вывод, согласно которому значительная часть педагогов все еще недостаточно владеет знаниями о способах, приемах и средствах оценки образовательных ре-



зультатов обучающихся и соответственно слабо подготовлена к их объективному оцениванию [9].

Одним из основных затруднений в реализации оценочной деятельности педагога начальных классов можно считать планирование оценивания и выбор объектов оценивания на всех уровнях обучения младших школьников.

Важно, чтобы объектом оценивания были только образовательные результаты обучающихся. Больше затруднение испытывают педагоги в начальной школе при оценивании метапредметных результатов младших школьников. Нужны грамотные и объективные как методические, так и контрольно-измерительные материалы. К сожалению, подобный инструментарий не в полной мере освоен самими педагогами. Поэтому необходимы его доработка и компетентное методическое сопровождение при оценивании образовательных результатов по реализации уровневой дифференциации, индивидуализации и пр.

Не менее распространенным затруднением в развитии оценочного компонента в профессиональной деятельности педагога начальных классов является установление разных способов и методов оценивания образовательных достижений младших школьников.

На сегодняшний день необходима ориентированность оценочной деятельности педагога начальных классов на самостоятельный выбор новых методов и средств в области оценивания образовательных результатов обучающихся. К сожалению, методические рекомендации и оценочные материалы очень ограничены. В связи с этим актуальным на сегодняшний день становится применение контрольно-оценочных показателей для анализа, мониторинга и дальнейшей корректировки профессиональной деятельности педагога в аспекте оценочного компонента.

Необходимый уровень развития оценочной компетентности педагога будет достигнут в том случае, если ему будет предоставлен вариативный выбор реализации программы повышения квалификации, которая перекроет все его профессиональные затруднения в области оценочного компонента. Это, в свою очередь, позволит расширить область профессиональной рефлексии и развития оценочного компонента.

В нашем исследовании приняли участие 345 педагогов начальных классов Кемеровской области. Полученные результаты показывают, что более 80% педагогов считают в качестве цели и предмета оценки достижений планируемые результаты обучающихся. Установлено, что доля педагогов, ориентированных на внешнее предметное оценивание, составляет всего 26%,

а отношение к оценке как инструменту развития личности обучающегося и собственного профессионального развития – 89%. Все это свидетельствует об актуальности развития оценочной компетентности педагогов.

Таким образом, можно заключить, что изменяется отношение педагогов к системе оценивания, что на первое место ставится развитие личности ученика, а также профессиональное саморазвитие.

Выявленные результаты по самооценке знаний педагогов в области оценочной деятельности отражают затруднения в раскрытии таких понятий, как «оценка», «отметка», «контроль», «оценивание», «самооценивание», при реализации профессиональной деятельности.

Около 57% всех опрошенных педагогов понимают определенные функции оценивания, такие как диагностическая, контролирующая, развивающая, но затрудняются в раскрытии их смысла; около 60% понимают методы оценивания, но испытывают сложности в раскрытии их смысла; более 50% знают и понимают, что оцениванию подлежат предметные и метапредметные результаты, профессиональные компетенции.

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

около 60% исследуемых педагогов испытывают затруднения в разработке инструментария оценивания планируемых результатов обучающихся;

около 46% используют в своей практике наиболее популярные методы педагогического оценивания, но сталкиваются с проблемами в организации таких методов, как взаимооценка и самооценка;

более 70% педагогов по результатам оценивания выявляют меру успешности обучающихся и своей оценочной деятельности, но испытывают трудности в определении проблемы реализации образовательной деятельности для достижения планируемых результатов;

около 80% педагогов применяют готовые средства оценивания, поддерживают баланс оценки педагога и обучающихся, ориентируют оценку на результат деятельности;

более 80% педагогов проводят самооценку своей профессиональной деятельности согласно внешнему требованию и аттестации, но имеют сложности в определении задач, которые необходимо решать в целях ее совершенствования.

Таким образом, самоанализ у большинства педагогов (около 65%) подменяется понятием своей профессиональной деятельности, а результативность ее фиксируется в виде отметок





предметных знаний обучающихся. Сама организация учебной деятельности обучающихся не рассматривается многими педагогами вообще.

Причины недостаточного осознания педагогами значения оценочного компонента заключаются в том, что большая часть научных публикаций по этому направлению пугает сложностью своей терминологии, а также отсутствием разработанных методических рекомендаций, ориентированных на решение профессиональных задач.

К причинам ранее описанных затруднений педагогов можно отнести следующие:

1) недостаточное методическое сопровождение в образовательных организациях и в муниципальных методических службах;

2) низкий уровень психологической и педагогической подготовленности педагогов;

3) противоречия между теоретическими знаниями о формировании у обучающихся желания учиться и имеющимися практическими умениями;

4) противоречия между требованиями к организации коммуникативного взаимодействия педагогов и уровнем подготовленности методистов.

Оценочная компетентность педагога будет эффективной только при условии непрерывности и самостоятельного выбора тех методов и форм, которые будут нацелены на удовлетворение профессиональных потребностей педагога в области оценивания [10].

В связи с этим оценочную компетентность педагога можно расценивать как важную и значимую задачу, которая будет реализовываться на всех уровнях его профессионального развития.

## Список литературы

1. Автайкина Т. О. Формирование готовности учителя начальных классов к личностно-ориентированной контрольно-оценочной деятельности в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2008. 23 с.
2. Певцына Л. М. Научно-методические аспекты совершенствования профессиональной компетентности учителей физической культуры в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2007. 219 с.
3. Синебрюхова В. Л. Дидактические затруднения в контрольно-оценочной деятельности учителя при реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Концепт. 2013. Спецвыпуск № 6. С. 31–35.
4. Болтачёва Ж. В. Формирование готовности студентов к оценочной деятельности в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2007. 24 с.
5. Хазова С. А. Профессиональная компетентность специалистов по физической культуре и спорту как показатель их конкурентоспособности // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка. 2008. № 1. С. 50–53.
6. Мильченко Л. В. Формирование оценочных компетенций будущего учителя : акмеологический подход // Гуманизация обучения и воспитания в системе образования : теория и практика : материалы Международной научно-практической конференции. Пенза ; Ереван ; Колин : Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. С. 127–135.
7. Примеров Д. А. Формирование оценочной компетенции студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012. 27 с.
8. Ахмадиева Ж. К. Развитие оценочных компетенций будущих учителей в условиях информатизации образования // Поиск. Сер. Гуманитарных наук. 2005. № 4. С. 249–254.
9. Жаркова Е. Н., Калашиков Н. Г. Формирование индивидуальных технических заданий на повышение квалификации учителей (воспитателей) с учетом выявленных в ходе оценки квалификации дефицитов компетенций с точки зрения требований профессионального стандарта : методические рекомендации. Барнаул : АКППРО, 2015. 38 с.
10. Владимирова Л. М. Развитие оценочной компетентности учителя как педагогическая проблема // Наука и школа. 2020. № 3. С. 93–100.

## References

1. Avtaykina T. O. *Formation of the readiness of primary school teachers for personality-oriented control and assessment activities in the system of advanced training*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Ped.). Novokuznetsk, 2008. 23 p. (in Russian).
2. Pevitsyna L. M. *Scientific and methodological aspects of improving the professional competence of physical culture teachers in the process of advanced training*. Diss. Cand. Sci. (Ped.). Rostov on Don, 2007. 219 p. (in Russian).
3. Sinebryukhova V. L. Didactic difficulties in the control and evaluation activities of teachers in the implementation of the Federal State Educational Standard of primary General education. *Kontsept* [Concept], 2013, special iss. no. 6, pp. 31–35 (in Russian).
4. Boltacheva Zh. V. *Formation of students readiness for assessment activities in the process of studying the disciplines of the humanitarian cycle*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Ped.). Saratov, 2007, 24 p. (in Russian).
5. Khazova S. A. Professional competence of specialists in physical culture and sports as an indicator of their competitiveness. *Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka* [Physical Culture: Upbringing, Education, Training], 2008, no. 1, pp. 50–53 (in Russian).
6. Milchenko L. V. Formation of evaluative competencies of a future teacher: An acmeological approach. In:



- Gumanizatsiya obucheniya i vospitaniya v sisteme obrazovaniya: teoriya i praktika* [Humanization of Teaching and Upbringing in the Education System: Theory and Practice: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Penza, Erevan, Kolin, Nauchno-izdatelskii tsentr "Sotsiosfera", 2012. pp. 127–135 (in Russian).
7. Primerov D. A. *Formation of the assessment competence of students of a pedagogical university*. Thesis Diss. Cand. Sci. (Ped.). Ekaterinburg, 2012. 27 p. (in Russian).
  8. Akhmadieva Zh. K. Development of evaluation competencies of future teachers in the context of Informatization of education. *Poisk. Ser. Gumanitarnykh nauk* [Search. Ser. Humanities], 2005, no. 4, pp. 249–254 (in Russian).
  9. Zharkova E. N., Kalashnikov N. G. *Formirovanie individualnykh tekhnicheskikh zadaniy na povyshenie kvalifikatsii uchiteley (vospitateley) s uchetom vyyavlennykh v khode otsenki kvalifikatsii defitsitov kompetentsiy s tochki zreniya trebovaniy professionalnogo standarta. Metodicheskie rekomendatsii* [Formation of Individual Technical Tasks for Professional Development of Teachers (Educators), Taking into Account the Deficiencies of Competencies Identified During the Qualification Assessment. Methodical Recommendations]. Barnaul, AKIPKRO, 2015. 38 p. (in Russian).
  10. Vladimirova L. M. Development of the evaluative competence of the teacher as a pedagogical problem. *Nauka i shkola* [Science and School], 2020, no. 3, pp. 93–100 (in Russian).

Поступила в редакцию 01.02.2021, после рецензирования 14.02.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 01.02.2021, revised 14.02.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 344–348

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 344–348

<https://phpp.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-344-348>

Научная статья

УДК 37.014.53

## Современная американская школа в эпоху кризиса идеологии «расовой слепоты» (colorblindness racial ideology)



О. Е. Савельева

Смоленский государственный университет, Россия, 214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4

Савельева Ольга Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, [oe.savelyeva@gmail.com](mailto:oe.savelyeva@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-6838-7198>

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема идеологического кризиса, с которым сталкивается современная система образования США. Подробно проанализированы преобладавшая несколько десятилетий идеология «расовой слепоты», ее основные характеристики, сильные и слабые стороны, а также ряд социальных расовых вопросов, связанных с господством этой идеологии в школах и педагогических вузах Соединенных Штатов. Приводится ряд классифицированных доводов приверженцев описываемой идеологии, обосновывается тот факт, что при всей своей изначальной благонамеренности эта идеология часто дает эффект, обратный ожидаемому. Изучается негативное влияние идеологии «расовой слепоты» на процесс обучения чернокожих граждан США, освещаются зарождающиеся в XXI в. альтернативные течения, выступающие за поликультурное обучение и побуждающие к активному просвещению населения по вопросам расовых проблем и взаимоотношений. Формулируется вывод о том, что поиск оптимальных решений по интеграции культурно-релевантной педагогики в систему обучения США начат, но еще далек от завершения, что предоставляет поле для широкого круга будущих научных и методических изысканий.

**Ключевые слова:** школьное образование в США, расовые идеологии, поликультурное образование, идеология «расовой слепоты», расовые вопросы в школе

**Для цитирования:** Савельева О. Е. Современная американская школа в эпоху кризиса идеологии «расовой слепоты» (colorblindness racial ideology) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 344–348. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-344-348>

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

Article

**Modern American school during the crisis of the colorblind racial ideology**

O. E. Saveleva

Smolensk State University, 4 Przheval'skogo St., Smolensk 214000, Russia

Olga E. Saveleva, [oe.savelyeva@gmail.com](mailto:oe.savelyeva@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-6838-7198>

**Abstract.** The article analyses the ideological crisis, which the US system of education faces nowadays. It evaluates the colorblind racial ideology that has remained predominant for several decades, its basic features, strong and weak points, and a number of social racial problems, which arose due to the prevalence of this ideology in schools and colleges of education in the USA. The author brings a set of reasons given by supporters of the considered ideology, and proves the fact that despite its original right-mindedness this ideology often gives reverse results. The study dwells upon the ways of how the colorblind racial ideology negatively influences the educational process of the black US citizens. It also highlights the XXI century's alternative trends, which advocate for multicultural education and encourage instructing people on racial problems and interaction. The conclusion goes that the search of optimal ways to integrate the culturally relevant pedagogy into the USA's system of education has started but is still far from being completed, which provides space for a wide range of further scientific and methodological research.

**Keywords:** school education in the USA, racial ideologies, multicultural education, "colorblind racial" ideology, racial issues at school

**For citation:** Saveleva O. E. Modern American school during the crisis of the colorblind racial ideology. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 344–348 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-344-348>

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



Напряженная ситуация в американском обществе позволяет понять, что США еще далеки от решения вопросов расового неравенства. Хотя с 1960-х гг. проведено множество исследований и разработано немало стратегий защиты прав расовых меньшинств и построения толерантного общества, мир до сих пор ощущает огрехи этих стратегий, наблюдая за расовыми беспорядками Америки начала XXI в. Цель статьи: 1) найти ответ на вопрос: почему расовые проблемы злободневны именно сейчас; 2) рассмотреть коллизии существующей расовой идеологии и зарождающейся новой; обосновать тот факт, что в ближайшем будущем возможен переход на новый тип расового мышления, что приведет к большим изменениям в социальной сфере и системе образования США.

Со времен движения за гражданские права в США получила широкое распространение так называемая идеология «расовой слепоты» (*colorblindness racial ideology*). Упоминание расизма и вопросов, имеющих к нему какое-либо отношение, считалось недопустимым, расистски окрашенным. Расхожими стали фразы «Люди есть люди; я не различаю расы», «Я вижу только одну расу, человеческую». Создалась ситуация, когда вопросы расовых отношений оказались одной из самых неизвестных для американцев тем, тогда как США – одно из самых полиэтнических государств в мире. Робин Ди Анжело говорит, что можно отучиться в школе, ни разу не обсуждая расизм, окончить юридическую школу, ни разу не обсуждая расизм, пройти программу педагогической подготовки, ни разу не обсуждая расизм [1]. Боязнь белых показаться расистами, избегание бесед о расовых различиях и дискриминации привело к абсолютному невежеству большинства, к нежеланию и неспособности современных граждан признавать наличие проблем, связанных с дискриминацией по расе. Подавляющее большинство граждан США никогда не прошли ни одного урока на эту тему, не посещали ни одного семинара по антирасизму, глубоко не изучали историю, политику, психологию и социологию расовых отношений. Уроки, посвященные темам расизма и этнических исследований, не являются обязательными для большинства учащихся государственных и частных учреждений [2].

Идеология «расовой слепоты» задумывалась с благими целями. Однако, как говорят К. Аппиа и Э. Гатмэн, «игнорирование расы как стратегия пропаганды расового равенства хороша в идеальном мире. К сожалению, Соединенные Штаты далеки от идеала, когда дело касается расы и расовой справедливости, как видно по широкому ряду расовых неравенств, которые здесь су-

ществуют» [цит. по: 3, с. 456]. То, что идеология «расовой слепоты» изначально звучит как всецело справедливая, усложняет процесс ее критического осмысления. Педагог Джунг-а Чои так описывает свой опыт организации среди будущих учителей беседы на тему расовых вопросов в школе: «Мы читали отрывок из “The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children” ... одной из самых распространенных книг по поликультурному обучению. Книга критиковала такие подходы как “Я не вижу цвет кожи, я лишь вижу детей” и разрабатывала теорию культурно-релевантного преподавания. Когда я попросила своих студентов выразить свою реакцию на доводы Ладсон-Биллингс, один из них убедительно заявил: “Учителя не должны стереотипно воспринимать расу. Различение детей по цвету кожи подобно созданию стереотипов”. Сразу после этого комментария большинство студентов в аудитории согласилось, кто-то вслух, кто-то молча. Я была совершенно сбита с толку, столкнувшись с конструктивным ответом на этот вопрос, потому что их заявления по-своему имели смысл» [4, с. 55]. Джунг-а Чои разработала целую классификацию доводов студентов педвузов в оправдание идеологии «расовой слепоты»:

1) приверженцы инструктивной модели. Эти студенты убеждены, что стать хорошим учителем значит усвоить ряд инструкций в области преподавания. Такая деполитизация преподавания основана на идее о том, что существует набор нейтральных знаний, которыми должны обладать все студенты, и что есть одна идеальная педагогика, которую можно применить ко всем. Цветным гражданам надо помогать достигать стандартного уровня, но выделять из класса какую-либо группу и уделять ей особое внимание считается такими студентами непрофессиональным;

2) ассимилиционисты. Учебники и вся культура США центрируются вокруг белых поселенцев, стоявших у истоков нации и создавших блага демократии. Меньшинствам оставлена гостевая роль. Патриотизм построен вокруг почитания американской нации, по большей части белой, оставляя за бортом достижения прочих культур. В итоге многие белые студенты недоумевают, почему люди других наций не спешат разобщиться со своей идентичностью, признать себя «американцами» и гордиться этим;

3) приверженцы дефицитной позиции. Они проявляют сочувствие к меньшинствам, но среди причин их низких учебных показателей называют лишь бедность, огрехи воспитания в семье, несерьезное отношение к обучению и подверженность плохому влиянию, игнорируя зависимость



учебных неудач цветных граждан от недостатков в построении учебных планов, школьной политики и других аспектов системы образования;

4) меритократы. Меритократия утверждает, что Америка – страна равных возможностей, продвигается тот, кто усердно работает. Бедность, неуспеваемость, отсутствие мотивации связаны с личными качествами. Однако в ряде работ прослеживается мысль, что белому населению продвигаться гораздо легче, а для большинства чернокожих это почти невозможно (низкое финансирование школ в бедных районах, отсутствие доступа к хорошему образованию, необходимость работать вместо обучения в старшей школе, отсутствие индивидуального подхода к обучению афроамериканцев);

5) приверженцы постмодернистской концепции. В учебниках говорится, что расизм – реалия прошлого и современное общество свободно от расистских условностей. Лишь отдельные индивиды могут проявлять расизм, достаточно избегать расистских замечаний и тем, касающихся расовых отношений, чтобы считаться «не расистом». Эта позиция рисует картину благополучия, отвлекает внимание от элементов системного расизма, которые распространены в американском обществе, и снимает с ее сторонников ответственность за любые проявления расистского характера.

Итак, система образования США давно функционирует в рамках идеологии «расовой слепоты», создавая контексты для ее пропаганды. Рассмотрим основные последствия, к которым привела эта теория.

1. Целые поколения воспитывались не только в дискомфорте от обсуждения расовых тем, но и в неведении касательно современных расовых проблем (они не могут идентифицировать проявления структурного расизма в обществе) и межрасового общения (ведь культура меньшинств не включена в учебный план образовательных учреждений). Однако, по словам К. Флеминг, разговоры «о расе», целиком основанные на невежестве, на самом деле вредны [2].

2. Обнаружилась зависимость между высоким уровнем «расовой слепоты» у студентов и менее толерантными убеждениями по поводу расовых меньшинств. Это можно отчасти объяснить диссонансом сосуществующих политик: пропагандируемая «расовая слепота» и вместе с тем так называемые «поддерживающие меры» (affirmative action), дающие преференции чернокожим при приеме в вузы, трудоустройстве и продвижении. В результате этих разнонаправленных действий получаются обратные ожидания показатели. Так, в рамках одного исследования 626 белых студентов

из 28 колледжей США попросили вести журналы, в которых бы они в течение 6–8 недель записывали все наблюдаемые ими случаи проявлений расизма. По итогам студентами было записано 7500 отчетов о расистских высказываниях и действиях белых людей. Особо отмечается, что эти показатели были собраны среди поколения, которое более всего заявляет о своих нерасистских взглядах и о воспитанной в них склонности обращаться со всеми, как с равными. Среди записанных проявлений были: нарочито вежливое обращение с цветными, избегание контактов с ними (переход на другую сторону дороги, игнорирование определенного клуба (бара)), передразнивание речи и манер, использование эвфемизмов в негативных отзывах о чернокожих, случаи грубых действий по отношению к цветным и др. [5].

3. В школах «расовая слепота» часто вызывает негативную реакцию чернокожего населения. Она предполагает избегание любых тем, которые можно признать расистскими, а в итоге исключается упоминание и об африканской культуре в целом. К примеру, родители чернокожего ученика в разнорасовой школе жаловались, что при прохождении темы «цивилизации» на уроках обсуждались греки, римляне и инки, но ничего не было сказано об Африке, несмотря на то, что в классе было несколько афроамериканских учеников. Белокожий директор оправдывалась тем, что таков учебный план и что в школе не принято делить людей по цвету кожи. В ответ мать ученика заявила, что «у детей есть глаза, и они все видят. И я бы хотела, чтобы они видели, что у нас была сильная и плодотворная культура» [6].

4. Непонимание белыми учителями того, как им обращаться с чернокожими школьниками в классах. Один исследователь пишет, что за 25 лет своей работы в поликультурном образовании он сталкивался с практически повсеместной неловкостью, которую у белых учителей вызывали расовые вопросы [7]. Становится расхожей жалоба: «Я чувствую себя беспомощным. Что мне, как белому учителю, делать?». Один из педагогов заметил, что никогда не видел, чтобы афроамериканские учителя говорили, что не различают расу. Это еще одно доказательство того, что colorblindness работает только на белое население.

Итак, доминировавшая в образовании идея «расовой слепоты»:

блокирует процесс информирования американских граждан о вопросах, связанных с расовыми отношениями;

способствует игнорированию белыми гражданами проблем расовой дискриминации в современном обществе, предлагая ложную реальность, согласно которой расизм – проблема прошлого;



идет вразрез с политикой поддерживающих мер, так как утверждает равенство и одинаковые возможности для всех, а это ставит под вопрос справедливость преференций для чернокожего населения. В результате такого диссонанса назревает напряжение, когда все больше белых граждан приходят к мысли о том, что это они теперь в дискриминированном положении;

уменьшает значение культурно-исторического наследия меньшинств, не освещая его в учебниках и не предусматривая специальных занятий и бесед. Есть отдельные события (Black History Month), но они являются, скорее, обособленным мероприятием, вне учебного плана, освещают в основном лишь выдающихся героев негритянской истории и интегрируют вокруг себя преимущественно чернокожее сообщество;

порождает дискомфорт как белого, так и чернокожего населения, в ситуациях межрасового взаимодействия (белые студенты, которые избегают расовых вопросов, в совместных с чернокожими партнерами заданиях выказывают меньшее дружелюбие, что частично объясняется тем, что у них происходит меньше зрительных контактов [8]);

приводит к непониманию между разнорасовыми учителями и учениками, что может порождать межличностные конфликты, снижение успеваемости ввиду недооценки социокультурных и индивидуальных особенностей, неправильную расстановку приоритетов и т. п.

С конца 1980-х гг. польза идеологии «расовой слепоты» начала ставиться под вопрос. В юриспруденции и социологии зародилась критическая расовая теория (critical race theory). В педагогике эта теория вылилась в интерес к поликультурному образованию (critical multicultural education). Вниманием прогрессивных педагогов (Д. Гилборн, Г. Ладсон-Биллингс, Э. Тейлор и др.) завладели концепции поликультурности (multiculturalism) и расового просвещения (color-consciousness). Однако еще не сформированы четкие постулаты этого течения. «Хотя о поликультурном образовании часто говорят как монолитном явлении, на самом деле это лишь модель, содержащая множество теоретических и практических выкладок, которые даже могут противоречить друг другу» [9]. Педагогам сейчас приходится самим искать приемы внедрения поликультурного аспекта в обучение. Кто-то обращается к чернокожим коллегам, которые помогают интегрировать в учебный план культурологический материал из опыта своих учеников. Кто-то посещает популярные уже семинары по расовому просвещению. Если в 2000-е гг. в школах преобладали упраж-

нения для воспитания неразграничения людей по расе и поиска объединяющих черт [10], то сейчас воспитательный контекст не игнорирует, а подчеркивает уникальные черты меньшинств. «Нам пойдет на пользу, если мы возьмем на вооружение сильные стороны, которые наши ученики привносят в класс – богатый язык, сильная культура, выдающаяся история. Не нужно бояться этих сильных сторон... Дети, которых я учу, скорее станут продуктивными членами общества, если у них будет крепкое чувство самобытности вдобавок к учебным достижениям» [6]. Чтобы иметь высокий профессиональный уровень, учителям теперь надо ориентироваться в культурном опыте своих учеников и использовать его как основу педпроцесса. Этот подход называется культурно-релевантной педагогией (culturally relevant pedagogy).

Возвращаясь к гипотезе о коллизии идеологий и будущей замене старой идеологии на новую, предложим следующие выводы.

1. Ввиду своих негативных последствий идеология «расовой слепоты» подвергается критике, идет поиск альтернативных концепций.

2. Из критической расовой теории в педагогику США пришли такие подходы, как поликультурное образование и расовое просвещение. Возрастает интерес к культурно-релевантной педагогике.

3. Новые подходы еще слабо разработаны и внедрены. Педагоги вынуждены сами искать средства перехода от «colorblindness» к поликультурному образованию и способы интегрировать межкультурный и расовый аспект в свой предмет, учиться и учить «расовой осознанности». Не все готовы к новому: многие учителя, обучавшиеся во 2-й половине XX в. и воспитанные на ценностях «расовой слепоты», жалуются, что теперь их побуждают к поведению, которое они считают некорректным.

Итак, доказано, что современная система обучения находится в переходном периоде смены расовых идеологий. Однако такая смена не будет быстрой. Предстоит написать учебники и пособия на поликультурной основе, внедрить межэтнический аспект в процесс подготовки учителей, разработать курсы по расовым вопросам для разных этапов обучения и многое др. Отражение этой борьбы идеологий как раз и прослеживается в общественных волнениях и жарких дебатах по расовым вопросам. Широкий спектр научных и методических изысканий, предпринятых американскими педагогами и методистами в области поликультурного образования, может служить базой для дальнейших обзоров, анализа и систематизации материала, наработанного ими.



## Список литературы

1. DiAngelo R. *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. Boston: Beacon Press, 2018. 192 p.
2. Fleming C. *How to be less stupid about race: on racism, white supremacy, and the racial divide*. Boston: Beacon Press, 2018. 240 p.
3. Neville H., Awad G. Color-Blind Racial Ideology: Theory, Training and Measurement Implications in Psychology // *American Psychologist*. 2013. September. P. 455–466.
4. Choi J. Unlearning Colorblind Ideologies in Education Class // *Educational Foundations*. 2008. Vol. 22, № 3-4. P. 53–71.
5. Picca L., Feagin J. *Two-Faced Racism: Whites in the Backstage and Frontstage*. New York: Taylor and Francis, 2007. 284 p.
6. Scruggs A. E. Colorblindness: the New Racism? URL: <https://www.tolerance.org/magazine/fall-2009/colorblindness-the-new-racism> (дата обращения: 10.11.2020).
7. King J. *White Teachers at the Crossroads* URL: <https://www.tolerance.org/magazine/fall-2000/white-teachers-at-the-crossroads> (дата обращения: 10.11.2020).
8. Norton M., Sommers S. Whites see racism as a zero-sum game that they are now losing // *Perspectives on Psychological Science*. 2011. Vol. 6 (3). P. 215–218.
9. Mansor M. *Critical Multicultural Education: What Is It?* URL: <https://ru.scribd.com/document/170143654/Critical-Pmb> (дата обращения: 10.11.2020).
10. Савельева О. Е. Современные подходы к нравственному воспитанию в школах США // *Известия Смоленского государственного университета*. 2009. № 1 (5). С. 262–268.

## References

1. DiAngelo R. *White Fragility: Why It's So Hard for White People to Talk About Racism*. Boston, Beacon Press, 2018. 192 p.
2. Fleming C. *How to be less stupid about race: on racism, white supremacy, and the racial divide*. Boston, Beacon Press, 2018. 240 p.
3. Neville H., Awad G. Color-Blind Racial Ideology: Theory, Training and Measurement Implications in Psychology. *American Psychologist*, 2013, September, pp. 455–466.
4. Choi J. Unlearning Colorblind Ideologies in Education Class. *Educational Foundations*, 2008, vol. 22, no. 3–4, pp. 53–71.
5. Picca L., Feagin J. *Two-Faced Racism: Whites in the Backstage and Frontstage*. New York, Taylor and Francis, 2007. 284 p.
6. Scruggs A. E. *Colorblindness: the New Racism?* Available at: <https://www.tolerance.org/magazine/fall-2009/colorblindness-the-new-racism> (accessed 10 November 2020).
7. King J. *White Teachers at the Crossroads*. Available at: <https://www.tolerance.org/magazine/fall-2000/white-teachers-at-the-crossroads> (accessed 10 November 2020).
8. Norton M., Sommers S. Whites see racism as a zero-sum game that they are now losing. *Perspectives on Psychological Science*, 2011, vol. 6 (3), pp. 215–218.
9. Mansor M. *Critical Multicultural Education: What Is It?* Available at: <https://ru.scribd.com/document/170143654/Critical-Pmb> (accessed 10 November 2020).
10. Savelyeva O. E. Some modern approaches to character education in the USA. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Smolensk State University], 2009, no. 1 (5), pp. 262–268 (in Russian).

Поступила в редакцию 28.02.2021, после рецензирования 02.03.2021, принята к публикации 05.07.2021

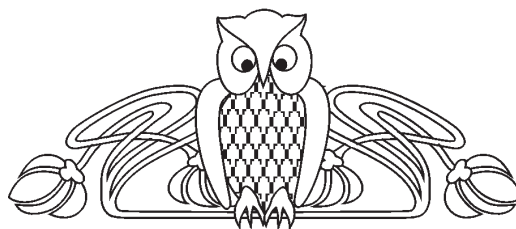
Received 28.02.2021, revised 02.03.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 349–353  
*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 349–353  
<https://phpp.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-349-353>

Научная статья  
УДК 378.14

## О мотивации использования метода проектного обучения



Д. А. Трищенко

Белгородский университет кооперации, экономики и права, Россия, 308023, г. Белгород, ул. Садовая, д. 116а

Трищенко Дмитрий Александрович, кандидат философских наук, доцент кафедры гостинично-туристического сервиса, коммерции и рекламы, [trishchenkoda@yandex.ru](mailto:trishchenkoda@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1606-1698>

**Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы внедрения в профессиональное образование метода проектного обучения. Цель исследования состоит в выявлении ключевых факторов, мешающих полноценному использованию метода в образовательной практике. Методология исследования базируется на системном подходе и включает методы описания, сопоставления, интроспекции, сравнительного анализа, обобщения. Метод проектного обучения в полной мере отвечает задачам компетентностного подхода в профессиональном образовании. Для ряда направлений подготовки метод проектного обучения значим еще и тем, что позволяет продемонстрировать сформированность компетенций выпускника потенциальному работодателю, представив ему результаты проектной деятельности, в наиболее завершённом виде – результаты реализованного проекта. Сформулированы позиции субъектов, заинтересованных в результатах образовательного процесса и использовании данного метода как средства их достижения. Рассмотрены мотивы, которыми они руководствуются. Принятию метода проектного обучения участниками образовательного процесса – студентами, преподавателями, администрацией вуза – мешает отрицательная мотивация, явно преобладающая в краткосрочной перспективе. Формулируется вывод о том, что для фактического, реального, а не формального перехода к использованию метода проектного обучения необходимы меры не навязывания государством, а стимулирования участников образовательного процесса.

**Ключевые слова:** компетенции, профессиональное образование, метод проектного обучения, мотивация, проблемы проектного обучения, работодатель, администрация вуза

**Для цитирования:** Трищенко Д. А. О мотивации использования метода проектного обучения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 349–353. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-349-353>

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

Article

### On the motivation for using the project-based learning method

D. A. Trishchenko

Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, 116a Sadovaya St., Belgorod 308023, Russia

Dmitry A. Trishchenko, [trishchenkoda@yandex.ru](mailto:trishchenkoda@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1606-1698>

**Abstract.** The article deals with the problems of implementing the project-based learning method in professional education. The aim of the study is to identify the key factors hindering the full use of the method in educational practice. The research methodology is based on a systematic approach and includes methods of description, comparison, comparative analysis, and generalization. The project-based learning method fully meets the objectives of the competence-based approach in professional education. For a number of areas of training, the project-based training method is also significant in that it allows you to demonstrate the formation of graduate competencies to a potential employer. This is mainly reflected in the results of project activities. The positions of subjects interested in the results of the educational process are formulated. The adoption of the project-based learning method by participants in the educational process – students, teachers, and University administration – is hindered by negative motivation, which clearly prevails in the short term. It is concluded that for the actual, real, and not formal transition to the use of the project-based learning method, measures are needed not to be imposed by the state, but to stimulate participants of the educational process.

**Keywords:** competencies, professional education, method of project-based learning, motivation, problems of project-based learning, employer, University administration

**For citation:** Trishchenko D. A. On the motivation for using the project-based learning method. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 349–353 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-349-353>

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





Профессиональное образование должно ориентироваться на потребности, запросы работодателя. Этот постулат обусловил переход к компетентностному подходу и одновременно обострил системные противоречия между этой необходимостью и возможностью ее реализации. Ведь если формирование компетенций рассматривать как цель профессионального образования, то образовательное учреждение должно выбирать эффективные средства ее достижения. В рамках компетентностного, практико-ориентированного подхода к образованию существенные преимущества демонстрирует метод проектного обучения. Утверждать, что компетентностный подход, а также метод проектного обучения в равной степени хороши и эффективны в подготовке специалистов для всех сфер деятельности лишь на том основании, что они объединены понятием «среднее профессиональное образование» или «высшее образование», было бы ненаучно. Поэтому «наибольшую пользу применение метода проектного обучения принесет при подготовке бакалавров, чья будущая профессиональная деятельность связана с разработкой и реализацией проектов» [1, с. 106]. Студенты этих направлений должны в процессе обучения работать над проектами, выполнение которых предполагает «охват нескольких дисциплин (или целой специальности)» [2, с. 37] и которые имеют или могут иметь реального заказчика и быть востребованы [3, р. 112–114; 4, р. 50; 5, р. 16], а конечный результат может использоваться для «итоговой аттестации... и может быть представлен работодателю с целью демонстрации профессиональной подготовленности» [6, с. 86] выпускника. Такой подход соответствует требованиям работодателей, которым нужны молодые, компетентные специалисты, да еще с опытом работы, которые сразу смогут решать профессиональные задачи.

Трудности, связанные с внедрением метода проектного обучения, описаны многими исследователями. Это сложность интеграции проекта по нескольким курсам, затруднения с оцениванием результатов, недостаточный интерес студентов и пропуски занятий, невыполнение графика проекта, недооценка или отрицательное отношение студентов к некоторым важным разделам проекта, проблемы с интегрированием знаний и умений для решения задач проекта, необходимость корректировки образовательной программы [7, р. 599], игнорирование использования проектного метода преподавателями при организации работы со студентами, предпочтение традиционных форм в образовательном процессе;

неготовность преподавателей и сотрудников к активному внедрению проектно-ориентированного подхода; отсутствие достаточных умений и навыков проектирования; недостаточная мотивация сотрудников, включенных в разработку; ограниченность временных ресурсов в силу увеличения индивидуальной учебной нагрузки; отсутствие у преподавателей опыта руководства проектными группами [8, с. 22].

Среди перечисленных основными являются мотивационные проблемы: если они решены, то решение других – лишь вопрос времени.

Готовность работодателя к участию в образовательном процессе чаще ограничивается возможностью использовать бесплатную рабочую силу во время производственной практики, при выполнении работ, не требующих высокой квалификации. Инвестиции в будущего специалиста, особенно для малого и среднего бизнеса, непривлекательны. В то же время потенциальному работодателю были бы интересны проекты, направленные на повышение эффективности его бизнеса. В этой части его мотивация на сотрудничество присутствует.

Другой субъект процесса – студенты – неоднороден по мотивационным характеристикам, на них влияет в том числе временной статус. Так, выпускнику при устройстве на работу желательно предъявить результаты своей профессиональной деятельности – реальные (а не учебные), реализованные проекты, отсюда – заинтересованность в обучении по методу проектов. Однако такое стремление чаще появляется уже вместе с получением диплома, когда обучение завершено. А вот в процессе обучения у части студентов наблюдается стремление к отказу от обучения по данному методу, причина этого – высокая нагрузка [9, р. 59].

Представляют интерес результаты опроса, проведенного в Казанском национальном исследовательском технологическом университете [10]. Абсолютное большинство студентов выразили желание участвовать в проектном обучении, но мотивы у отличников и троечников существенно различались. У отличников вызвала интерес возможность работать над реальным проектом (67%) (схожие результаты получены и по результатам опроса студентов Архитектурно-строительного института Тольяттинского государственного университета [11, с. 20]), но совместная работа с сокурсниками вызвала энтузиазм только у 32% опрошенных отличников, троечников же в первую очередь привлекает именно возможность работать в команде (56%) [10]. Сместе предположить, что не потому, что



можно поучиться у более успевающих студентов, а потому, что у них есть желание переложить работу на более знающих, трудолюбивых и ответственных. Но если в учебной деятельности, осуществляемой в рамках одной дисциплины, задание может быть выполнено на «удовлетворительно» и соответственно оценено преподавателем, то при выполнении реального проекта никаких «троек» быть не может: «троечное» выполнение одного из этапов проекта означает его несоответствие требованиям.

Для преподавателя мотивация перехода на проектное обучение является негативной. Рабочая программа дисциплины с определенными темами, количеством часов на них, за которые идет оплата преподавателю, – система понятная. Рабочее время преподавателя-консультанта проекта – вещь более эфемерная: объем фактической нагрузки, как отмечают многие исследователи [12, р. 59; 13, р. 10], увеличится, а учет и оценка затрат рабочего времени на разработку и реализацию проекта существенно отличаются от принятых в традиционном учебном процессе. Поэтому опасения о несоответствии трудового вклада и оплаты труда нельзя считать необоснованными. А вот за качество проекта в конечном итоге будет нести ответственность преподаватель.

Администрация вуза теоретически мотивирована положительно: ведь предполагается, что результатом станет лучшая подготовка выпускников, их востребованность на рынке труда, повышение конкурентоспособности вуза. Но это – отдаленная туманная перспектива. Ближайшая же формирует негативную мотивацию и причин на то много. В числе первых – необходимость переобучения преподавателей и перестройки структуры и форм образовательного процесса, так как «в проектном обучении зависимость эффективности каждого последующего этапа от результатов предыдущего выражается более отчетливо, чем при традиционной подготовке» [14, с. 146–147]. Чтобы руководить разработкой реального проекта, преподавателю самому необходимо обладать соответствующими компетенциями и иметь определенный практический опыт. Хотя во многих вузах преподаватели выполняют прикладные исследования по заказам организаций, но в большинстве своем они «слабо владеют технологиями проектного обучения и не готовы к руководству студенческими проектами в профессиональной сфере» [15, с. 33].

Разработка и реализация заказного проекта может потребовать участия студентов, обучающихся по другим направлениям подготовки, но, чтобы это определить заранее и отразить в

расписании учебных занятий, надо хотя бы до начала семестра иметь план разработки проектов. Получается, с одной стороны, к началу семестра должно быть определенное количество заявок от заказчиков на разработку тех или иных проектов, с другой – при возможном избыточном спросе потенциальный заказчик будет «стоять в очереди». Кроме того, равномерное распределение учебно-трудовых усилий студента в течение семестра и учебного года далеко не всегда будет соответствовать пожеланиям заказчиков проектов: в реальной профессиональной деятельности встречаются как периоды напряженной работы, так и периоды со слабой нагрузкой коллектива. Наконец, что делать с троечниками – слабо мотивированными или менее способными студентами? Будут ли они постоянным балластом или будут обучаться по традиционной форме?

На пути внедрения метода проблемного обучения, к которому относится и метод проектов, стоит немало проблем. Основная – проблема стимулирования, мотивации. Логическая последовательность ее решения выглядит следующим образом: разработка государством мер по стимулированию вузов – разработка вузом мер по стимулированию преподавателей – разработка вузом и преподавателями мер по стимулированию студентов. Внедрение без продуманной системы стимулирования сделает реальным формальный подход, при котором происходит лишь ухудшение эффективности традиционных подходов к обучению из-за создания маскирующей их оболочки, отнимающей время преподавателей, частично дезориентирующей в методике преподавания и усиливающей субъективность оценки учебной работы студента.

#### Список литературы

1. Трищенко Д. А. Проектное обучение в вузе : направления поиска внешнего заказчика // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2020. № 2. С. 105–115. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2020-2-105-115>
2. Казун А. П., Пастухова Л. С. Практики применения проектного обучения : опыт разных стран // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 2. С. 32–59.
3. Arantes do Amaral J. A., Goncalves P. The Use of System Thinking Concepts in Order to Assure Continuous Improvement of Project Based Learning Courses // Journal of Problem Based Learning in Higher Education. 2015. Vol. 3, № 2. URL: <http://dx.doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v0i0.1174> (дата обращения: 14.12.2020).
4. Ravn O., Jensen A. A. PBL and the Postmodern Condition – Knowledge Production in University Education // Journal of Problem Based Learning in Higher Education.



2016. Vol. 4, № 1. URL: <http://dx.doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v4i1.1451> (дата обращения: 14.12.2020).
5. Sanger Ph. A. Integrating Project Management, Product Design with Industry Sponsored Projects provides Stimulating Senior Capstone Experiences // *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*. 2011. Vol 1, № 2. URL: [10.3991/ijep.v1i2.1682](https://doi.org/10.3991/ijep.v1i2.1682) (дата обращения: 30.11.2020).
  6. Трищенко Д. А. Метод проектов как средство оценивания компетенций студентов // *Ярославский педагогический вестник*. 2020. № 2 (113). С. 81–89. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-2-113-81-89>
  7. Alves A., Sousa R., Moreira F., Carvalho M. A., Cardoso E., Pimenta P., Malheiro T. M., Brito I., Fernandes S., Mesquita D. Managing PBL Difficulties in an Industrial Engineering and Management Program // *Journal of Industrial Engineering and Management*. 2016. № 9 (3). P. 586–611. URL: <http://www.jiem.org/index.php/jiem/article/view/1816/772> (дата обращения: 30.11.2020). <https://dx.doi.org/10.3926/jiem.1816>
  8. Домрачева С. А. Обучение преподавателей вуза проектно-ориентированному подходу как одно из условий развития современного вуза // *Вестник Марийского государственного университета*. 2017. Т. 11, № 3 (27). С. 20–26.
  9. Reques J. M., Agirre I., Barrio V. L., Graells M. Evolution of project-based learning in small groups in environmental engineering courses // *Journal of Technology and Science Education*. 2018. № 8 (1). P. 45–62. URL: <http://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/318/290> (дата обращения: 30.11.2020).
  10. Староверова Н. А., Андреева М. М., Шакирова Г. М. Исследование готовности студентов к участию в проектном обучении // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14169> (дата обращения: 30.11.2020).
  11. Одарич И. Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // *Научен вектор на Балканите*. 2017. № 1. С. 18–21.
  12. Arantes do Amaral J. A. The dynamics of project-based learning extension courses: The “Laboratory of Social Projects” case study // *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*. 2017. Vol. 5, № 2. P. 49–60. URL: <https://journals.aau.dk/index.php/pbl/article/view/1582> (дата обращения: 30.11.2020).
  13. Jones B. Good practice: Scaffolded, Collaborative Project-based Learning // *Journal of the European Honors Council*. URL: <https://jehc.eu/index.php/jehc/article/view/85> (дата обращения: 06.12.2020).
  14. Трищенко Д. А. Опыт проектного обучения : попытка объективного анализа достижений и проблем // *Образование и наука*. 2018. Т. 20, № 4. С. 132–152.
  15. Трищенко Д. А. О готовности преподавателей вузов к использованию метода проектного обучения // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2020. № 1 (37). С. 28–34.

## References

1. Trishchenko D. A. Project-based learning in higher education institution: searching for an external customer. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2020, no. 2, pp. 105–115 (in Russian). <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2020-2-105-115>
2. Kazun A. P., Pastuhova L. S. Practices of project-based learning technique application: Experience of different countries. *Obrazovanie i nauka* [The Education and Science Journal], 2018, vol. 20, no. 2, pp. 32–59 (in Russian).
3. Arantes do Amaral J. A., Goncalves P. The Use of System Thinking Concepts in Order to Assure Continuous Improvement of Project Based Learning Courses. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 2015, vol. 3, no. 2. Available at: <http://dx.doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v0i0.1174> (accessed 14 December 2020).
4. Ravn O., Jensen A. A. PBL and the Postmodern Condition – Knowledge Production in University Education. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 2016, vol. 4, no. 1. Available at: <http://dx.doi.org/10.5278/ojs.jpblhe.v4i1.1451> (accessed 14 December 2020).
5. Sanger Ph. A. Integrating Project Management, Product Design with Industry Sponsored Projects provides Stimulating Senior Capstone Experiences. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 2011, vol. 1, no. 2. Available at: [10.3991/ijep.v1i2.1682](https://doi.org/10.3991/ijep.v1i2.1682) (accessed 30 November 2020).
6. Trishchenko D. A. Project method as a means for assessing students’ competences. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2020, no. 2 (113), pp. 81–89 (in Russian). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-2-113-81-89>
7. Alves A., Sousa R., Moreira F., Carvalho M. A., Cardoso E., Pimenta P., Malheiro T. M., Brito I., Fernandes S., Mesquita D. Managing PBL Difficulties in an Industrial Engineering and Management Program. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 2016, no. 9(3), pp. 586–611. Available at: <http://www.jiem.org/index.php/jiem/article/view/1816/772> (accessed 30 November 2020). <https://dx.doi.org/10.3926/jiem.1816>
8. Domracheva S. A. Teaching university teachers a project-oriented approach as one of the conditions for the development of a modern university. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta* [Vestnik of the Mari State University], 2017, vol. 11, no. 3 (27), pp. 20–26 (in Russian).
9. Reques J. M., Agirre I., Barrio V. L., Graells M. Evolution of project-based learning in small groups in environmental engineering courses. *Journal of Technology and Science Education*, 2018, no. 8 (1), pp. 45–62. Available at: <http://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/318/290> (accessed 30 November 2020).



10. Staroverova N. A., Andreeva M. M., Shakirova G. M. Study of students willingness to participate in project-based learning. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* (Modern Problems of Science and Education), 2014, no. 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14169> (accessed 30 November 2020) (in Russian).
11. Odarich I. N. Project activity in the educational process of the university. *Nauchen vektor na Balkanite* [A Scientific Vector of the Balkans], 2017, no. 1, pp. 18–21.
12. Arantes do Amaral J. A. The dynamics of project-based learning extension courses: The “Laboratory of Social Projects” case study. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 2017, vol. 5, no. 2, pp. 49–60. Available at: <https://journals.aau.dk/index.php/pbl/article/view/1582> (accessed 30 November 2020).
13. Jones B. Good practice: Scaffolded, Collaborative Project-based Learning. *Journal of the European Honors Council*. Available at: <https://jehc.eu/index.php/jehc/article/view/85> (accessed 06 December 2020).
14. Trishchenko D. A. Experience of project-based learning: An attempt at objective analysis of results and problems. *Obrazovanie i nauka* [The Education and Science Journal], 2018, vol. 20, no. 4, pp. 132–152 (in Russian).
15. Trishchenko D. A. Readiness of higher education institution to use a project learning method. *Professionalnoye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom* [Professional Education in Russia and Abroad], 2020, no. 1 (37), pp. 28–34 (in Russian).

Поступила в редакцию 03.01.2021, после рецензирования 17.01.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 03.01.2021, revised 17.01.2021, accepted 05.07.2021



Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 354–358

*Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 354–358

<https://phpp.sgu.ru>

<https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-354-358>

Научная статья

УДК 378+159.925

## Характеристики рефлексивного компонента культуры самовыражения студентов



Т. М. Чурекова<sup>1</sup>✉, Е. А. Омельченко<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Кемеровский государственный институт культуры, Россия, 650056, г. Кемерово, ул. Ворошилова, д. 17

<sup>2</sup>Новосибирский государственный педагогический университет, Россия, 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, д. 28

Чурекова Татьяна Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, [churekova\\_t@mail.ru](mailto:churekova_t@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8467-1271>

Омельченко Елизавета Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, [eliam@mail.ru](mailto:eliam@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7270-4993>

**Аннотация.** Современная профессиональная деятельность предполагает активное использование человеком рефлексии, с тем чтобы найти «точки роста» для успешного выстраивания собственной карьеры. Соответственно, особую значимость приобретает задача содействия преподавателями развитию рефлексивных умений студентов в период профессиональной подготовки. В статье представлен авторский взгляд на ее решение, состоящий в рассмотрении этих умений, входящих в состав рефлексивного компонента культуры самовыражения обучающихся. Цель статьи – описание их характеристик. Для ее достижения проведено исследование, в котором участвовали 120 студентов Института детства Новосибирского государственного педагогического университета. На основании полученных данных выявлены такие характеристики рефлексивного компонента культуры самовыражения, как преобладание рефлексии в отношении своей деятельности в сравнении с осмыслением профессионально важных качеств или поведения, наличие трудностей при попытке поставить себя на место другого человека, при анализе причин своих неудач или успехов. Чаще применяется интроспекция, чем квазирефлексия или системная рефлексия. Самооценка большинства студентов адекватная. Присутствуют затруднения при оценке выполнения разных элементов осваиваемой профессиональной деятельности. Авторами сделан вывод о необходимости проведения специальной работы над совершенствованием характеристик рефлексивного компонента культуры самовыражения обучающихся в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** культура самовыражения, становление культуры самовыражения, рефлексивный компонент культуры самовыражения, студенты, профессиональная подготовка

**Для цитирования:** Чурекова Т. М., Омельченко Е. А. Характеристики рефлексивного компонента культуры самовыражения студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 21, вып. 3. С. 354–358. <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-354-358>

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

Article

### Characteristics of the reflexive component of students' self-expression culture

Т. М. Churekova<sup>1</sup>✉, Е. А. Omelchenko<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Kemerovo State Institute of Culture, 17 Voroshilova St., Kemerovo 650056, Russia

<sup>2</sup>Novosibirsk State Pedagogical University, 28 Vilyuyskaya St., Novosibirsk 630126, Russia

Tatyana M. Churekova, [churekova\\_t@mail.ru](mailto:churekova_t@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8467-1271>

Elizaveta A. Omelchenko, [eliam@mail.ru](mailto:eliam@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-7270-4993>

**Abstract.** Modern professional activity involves the active use of reflection by a person in order to find «points of growth» for the successful construction of his/her own career. Accordingly, the task of facilitating the development of students' reflexive skills during the period of professional training by teachers is of particular importance. The article presents the authors' view on the solution of the problem, consisting in considering these skills as part of the reflective component of the students' self-expression culture. The purpose of the article is to describe their characteristics. To achieve it, the study was conducted, which involved 120 students of the Institute of Childhood of Novosibirsk State Pedagogical University. Based on the data obtained, a conclusion was made about such characteristics of the reflective component of the students' self-expression culture as the prevalence of reflection in relation to one's activity in comparison with the comprehension of professionally important qualities or behavior, the presence of difficulties in trying to put oneself in the place of another person, when analyzing the reasons for one's failures or successes. Introspection is used more often than quasi-reflection or



systemic reflection. The self-esteem of most students is adequate. There are significant difficulties in assessing the performance of various elements of the mastered professional activity. The authors concluded that special work is needed to improve the characteristics of the reflective component of students' self-expression culture in the process of vocational training.

**Keywords:** self-expression culture, formation of self-expression culture, reflexive component of students' self-expression culture, students, vocational training

**For citation:** Churekova T. M., Omelchenko E. A. Characteristics of the reflexive component of students' self-expression culture. *Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2021, vol. 21, iss. 3, pp. 354–358 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2021-21-3-354-358>

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

Анализ современной профессиональной реальности, представленный в работах многочисленных исследователей (А. Г. Бермус, А. В. Гущина, Е. В. Лапина, И. А. Лескова и др.), характеризует ее, во-первых, востребованностью высококвалифицированных, успешных специалистов, демонстрирующих активность, стремление к творчеству, обучаемость, адаптивность, во-вторых, существованием специфики трудовой деятельности, выполняемой такими профессионалами, состоящей в присутствии субъектного (специалист) и объектного (профессиональные задачи) компонентов.

Обозначенная специфика профессиональной реальности находит отражение в выборе человеком решения профессиональной задачи в зависимости от результатов осмысления возможных вариантов действий, от анализа предстоящего поведения, планирования и прогнозирования вероятных исходов, т. е. рефлексии. Кроме того, субъектный компонент детерминирует самоорганизацию профессиональной деятельности, которая выстраивается на основе рефлексии, представляющей собой «одновременно уникальное свойство, присущее лишь человеку, состояние осознания чего-либо, процесс презентации психике своего собственного содержания» [1, с. 48].

Рефлексия предполагает владение рефлексивными умениями – системой осознанных действий, позволяющих понимать себя, свою деятельность и поведение. Активное становление характеристик этих умений происходит в процессе профессиональной подготовки в специально создаваемых учебных и учебно-профессиональных ситуациях, так как «основу рефлексивных умений составляет ... сложный комплекс теоретических знаний о будущей профессии и умений решать профессиональные задачи» [2, с. 110].

В рамках наших исследований содействие обретению обучающимися необходимых в профессиональной деятельности характеристик рефлексии рассматриваем в контексте становления рефлексивного компонента их культуры самовыражения.

Целью статьи является описание качественных и количественных характеристик рефлексивного компонента культуры самовыражения студентов.

Нами установлено, что для культуры самовыражения студентов характерны: наличие системы ценностей, включающей как личностные, так и принятые обучающимися ценности осваиваемой профессии; применение способов получения сведений о себе как человеке, будущем профессионале и окружающем мире с акцентом на определенную сферу трудовой деятельности; осуществление демонстрации всего перечисленного в самовыражении; критическое осмысление своей активности в отношении представлений о себе в профессии, выполнения элементов профессиональной деятельности и своего поведения в ситуациях этой деятельности.

Рефлексивный компонент культуры самовыражения содержит используемый обучающимися тип рефлексии, особенности осуществления оценки и самооценки, характеристики рефлексивных умений студентов. Анализ работ таких авторов, как Л. А. Артюшина, Р. М. Гаранина, А. З. Зак, А. В. Карпов, И. И. Корнишин, И. М. Скятова, О. С. Урбинов, Т. Ф. Ушева, А. В. Шорина и других, позволил в качестве основных рефлексивных умений обучающихся рассматривать следующее: анализ себя через понимание своих качеств в настоящем, сравнение их с тем, что было в прошлом; соотнесение результатов своей деятельности с ее целью, осмысление способов и средств деятельности, ее регуляция, планирование и прогнозирование; анализ своего поведения и его результатов, допущенных ошибок, прожитых ситуаций; учет действий других людей в своем поведении.

Учитывая, что студенческий возраст характеризуется поиском человеком своего места в жизни, размышлениями над собственными переживаниями, ощущениями, мыслями, активным развитием способности рефлексивно относиться к самому себе, характеристики рефлексивного компонента культуры самовыражения способны изменяться.



Становление характеристик рефлексивного компонента культуры самовыражения студентов – процесс изменений, связанных с развитием рефлексивных умений обучающихся, с постепенным продвижением от только непосредственного контроля за своим поведением к анализу предпосылок, мотивов, причин произошедшего или сделанного и далее к осмыслению вариантов выполнения предстоящей професси-

ональной деятельности (или некоторых ее элементов), поведения, к планированию и прогнозированию вероятных исходов, последствий выбора способов профессиональной деятельности или поведения в сложившихся обстоятельствах. Этот процесс протекает в три этапа – ориентировочный, имитационный, конструктивный. Содержание каждого из них представлено в таблице.

**Содержание этапов становления рефлексивного компонента культуры самовыражения студентов**  
**The content of stages of the reflexive component formation of students' self-expression culture**

Характеристики рефлексивного компонента культуры самовыражения	Этапы становления характеристик рефлексивного компонента культуры самовыражения		
	Ориентировочный	Имитационный	Конструктивный
Преобладающий тип рефлексии	Интроспекция	Квазирефлексия	Системная рефлексия
Особенности осуществления оценки и самооценки	Самооценка личностных качеств. Оценивание того, что имеет место в сложившейся ситуации. Трудности при оценке выполненных элементов профессиональной деятельности	Самооценка позволяет осмысливать свои сильные и слабые стороны. Оценивается выполнение разных элементов профессиональной деятельности (как другими людьми, так и самим студентом)	Адекватная самооценка. Развитое умение правильной оценки своих действий. Реальный взгляд на успехи и сложности в освоении профессиональной деятельности. Умение объективно оценить выполнение элементов профессиональной деятельности
Рефлексивные умения	Анализ себя		
	Осознание своих мыслей, чувств, отношений. Анализ «образа-себя-как-профессионала» в настоящем	Осмысление ситуаций, складывающихся в ходе освоения профессиональной деятельности. Понимание своих качеств как будущего профессионала в сравнении с прошлым	Прогнозирование перспектив развития своих профессионально значимых качеств. Возможна коррекция профессионального пути
	Анализ и осмысление деятельности		
	Осмысление средств и способов выполнения элементов будущей профессиональной деятельности	Рефлексия направлена на объекты, связанные с будущей профессиональной деятельностью для ее планирования	Регуляция выполнения деятельности и прогнозирование ее результатов
	Анализ и осмысление своего поведения		
Анализ и самоконтроль самовыражения в актуальной ситуации	Осмысление результатов поведения и самовыражения в условиях учебно-профессиональной деятельности. Анализ прожитых ситуаций	Осмысление ошибок в поведении. Использование умений видеть себя со стороны. Умение понять и осмыслить то, что привело к возникновению определенной ситуации в профессиональной деятельности, повлияло на нее. Умение учесть в своем поведении реакции других людей на него	



Для определения этапа, на котором находилось становление характеристик рефлексивного компонента культуры самовыражения студентов, использовался комплекс диагностик, включающий анкету, разработанную нами и состоящую из вопросов, позволяющих выявить характеристики рефлексивных умений студентов через направленность на себя, выполняемую деятельность или поведение, опросник «Преобладающий тип рефлексии» [3], тест «Самооценка» [4, с. 275–285].

Всего в исследовании приняли участие 120 студентов дневного отделения 1–5 курсов (по 24 человека каждого курса), обучающихся в Институте детства Новосибирского государственного педагогического университета.

Обработка результатов анкетирования обучающихся позволила выделить следующие характеристики их рефлексивных умений:

в плане направленности анализа на себя 64% респондентов отметили, что им важно оценивать и анализировать самих себя. Из них только 30% считают значимым оценивание себя с точки зрения развитости качеств, необходимых в профессии. Сравнивают свои актуальные личностные и (или) профессионально важные качества с тем, что было в прошлом, 7% опрошенных студентов;

на анализ и осмысление своей деятельности направлены рефлексивные умения у 71% респондентов. Из них 40% студентов соотносят получаемые результаты с поставленной целью. Способы, методы, средства выполнения деятельности анализируют 53% молодых людей. Однако это касается только сложных для обучающихся вариантов учебной или учебно-профессиональной деятельности. Делают они это для того, чтобы получить зачет, хорошую отметку за прохождение практики или высокий балл за экзамен. В других случаях осмысление всего перечисленного осуществляют только 34% студентов. Планируют деятельность перед ее началом и прогнозируют варианты осуществления 45% опрошенных. Остальные считают, что в этом нет необходимости, так как они хорошо ориентируются в том, что делают;

39% опрошенных анализируют и осмысливают свое поведение. Из них 20% акцентируют внимание на осмыслении его результатов. Обращаются к рассмотрению ошибок в своем поведении 16% респондентов. Результаты такого осмысления используются ими для самосовершенствования, для избегания ситуаций, где возможно повторение этих ошибок. Учет действий других людей в поведении осуществляют 15% студентов, причем уже после того, как люди

сделали что-то, повлиявшее на них. Оценить свое поведение глазами другого человека могут 10% молодых людей.

На основании приведенных сведений можно заключить, что большее внимание студенты уделяли анализу своей актуальной или уже выполненной деятельности. Направленность на осмысление своих профессионально важных качеств или поведения оказалась представленной в меньшей степени. Практически малозначимым для обучающихся является понимание изменения каких-либо своих качеств путем сравнения того, какими они были в прошлом и какими стали в настоящем. Это может затруднять постановку задач самоизменения, самосовершенствования для более успешного освоения профессии.

Отметим также целеустремленность обучающихся как планомерное продвижение к достижению цели деятельности, способность не упускать ее из виду, сравнивая сделанное с тем, что было запланировано.

Определение преобладающего типа рефлексии показало, что на первом месте по степени развития и частоте использования у респондентов (67%) находится интроспекция как рефлексивная оценка своей учебы и осознание преобладающих в данный момент чувств, отношений или своих мыслей. На втором месте (20%) – квазирефлексия, позволяющая осмыслить не только себя, но и ситуации, свое поведение в них. Менее всего развита системная рефлексия (13%) как умение видеть себя со стороны, понимать причины, вызвавшие определенные последствия.

Отметим выявленные нами особенности оценки и самооценки обучающихся: лучше получается оценивать свои личностные качества (69%), чем профессионально значимые (31%); трудности при оценке выполнения элементов профессиональной деятельности (53%); преобладание адекватной самооценки (72%).

Обобщив приведенные данные, приходим к выводу о том, что характеристики рефлексивного компонента культуры самовыражения без специально проводимой преподавателями работы у 80% студентов находятся на ориентировочном этапе становления, у 18,5% студентов – на имитационном этапе, у 1,5% – на конструктивном.

Таким образом, можно выделить следующие качественные характеристики рефлексивного компонента культуры самовыражения студентов:

преобладание рефлексии, выполняемой или выполненной деятельности в сравнении с осмыслением себя как будущего профессионала или с анализом своего поведения;





в большей степени развиты рефлексивные умения сопоставления заявленной цели с продвижением к ее достижению;

возникновение затруднений при сравнении «себя в настоящем» с «собой в прошлом», следствием чего является имеющее место у ряда респондентов непонимание того, как происходит у них становление профессионально важных качеств, что уже развито в достаточной степени, над чем еще требуется работать;

на первом месте по частоте использования у студентов находится интроспекция, на втором месте – квазирефлексия, на последнем – системная рефлексия. По этой причине могут возникать затруднения (отвлечься от текущей ситуации и посмотреть на себя со стороны, понять, как воспринимается поведение другими людьми, на сколько оно уместно в сложившейся ситуации и какие у него могут быть последствия);

преобладание у обучающихся адекватной самооценки;

наличие сложностей с оценкой профессионально значимых качеств и определением того, как выполнены элементы осваиваемой профессиональной деятельности.

К количественным характеристикам относится преобладание в 4 раза ориентировочного этапа становления характеристик рефлексивного компонента культуры самовыражения студентов в сравнении с имитационным и конструктивным вместе взятыми. Это означает, что при одинаковом количестве студентов каждого курса, участвовавших в исследовании, за годы обучения без специального содействия со стороны преподавателей рассматриваемые в статье характеристики очень медленно переходят от одного этапа к последующему, более высокому. Для успешного становления характеристик

рефлексивного компонента культуры самовыражения студентов в процессе профессиональной подготовки требуется специально проводимая преподавателями работа.

#### Список литературы

1. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
2. Шорина А. В. Рефлексивные умения как атрибут системы высшего образования в условиях цифровой экономики // Наука и общество. 2020. № 2. С. 107–112.
3. Леонтьев Д. А., Лаптева Е. М., Осин Е. Н., Салихова А. Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности // Рефлексивные процессы и управление : сборник материалов VII Международного симпозиума. М. : Когито-центр, 2009. С. 145–150.
4. Столяренко Л. Д. Основы психологии : практикум. Ростов н/Д : Феникс, 2006. 704 с.

#### References

1. Karpov A. V. Reflexivity as a mental property and methods of its diagnosis. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2003, vol. 24, no. 5, pp. 45–57 (in Russian).
2. Shorina A. V. Reflexive skills as an attribute of the higher education system in the digital economy. *Nauka i obshchestvo* [Science and Society], 2020, no. 2, pp. 107–112 (in Russian).
3. Leontiev D. A., Lapteva E. M., Osin E. N., Salikhova A. Zh. Development of methods for differential diagnostics of reflexivity. *Refleksivnyye protsessy i upravleniye* [Reflexive Processes and Management. Proceedings of the 7th International symposium]. Moscow, Kogito-center Publ., 2009, pp. 145–150 (in Russian).
4. Stolyarenko L. D. *Osnovy psikhologii: praktikum* [Fundamentals of Psychology: Workshop]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 2006. 704 p. (in Russian).

Поступила в редакцию 26.12.2020, после рецензирования 17.01.2021, принята к публикации 05.07.2021  
Received 26.12.2020, revised 17.01.2021, accepted 05.07.2021