



ФИЛОСОФИЯ

УДК 130-3:612

МЕТОДОЛОГИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА В ФИЛОСОФИИ

Е.И. Беляев

Саратовский государственный университет
E-mail: seriyxxx@mail.ru

В статье рассматриваются процедуры концептуального анализа, их связь с анализом языка и их приложение к анализу понятий теоретической философии: «консенсус», «философская культура» – и социальной философии: «риск» и «революция».

Ключевые слова: концептуальный анализ, лингвистический анализ, консенсус, философская культура, риск, революция.

Methodology of Conceptual Analysis in Philosophy

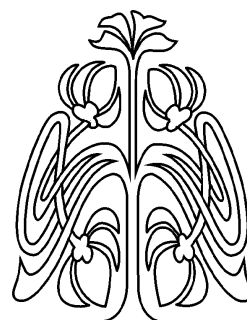
E.I. Beliaev

In article are considered procedures of conceptual analysis in application to analysis of concepts of theoretical and social philosophy: consensus, philosophical culture, risk, revolution.

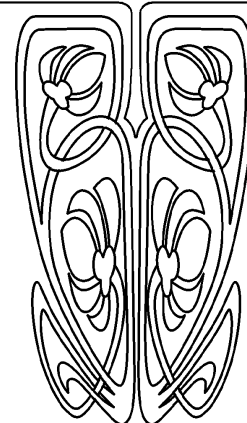
Key words: conceptual analysis, linguistic analysis, consensus, philosophical culture, risk, revolution.

В философии методология концептуального анализа предполагает, по крайней мере, три процедуры: 1) анатомирование, 2) реконструкцию и 3) конструирование понятий. В анатомирование входит вычленение составляющих элементов данного понятия, т.е. его характеристик и свойств. Под реконструкцией подразумевается перестановка этих элементов и их расположение в упорядоченном и логически стройном виде. И, наконец, конструирование понятий включает в себя выбор определения или определений на четких и ясных основаниях. Все, что мы знаем, опосредовано языком, по крайней мере, тем языком, благодаря которому нам известно наше знание. Иначе говоря, вначале было слово или именование, но речь идет не о каких-то отдельных или любых словах, а о словах «философски необходимых», как бы несущих в себе понятия, о которых можно сказать, что они составляют с точки зрения смыслообразования единицы мышления. Человеческое познание по своему внутреннему строению и во всей его сложности есть ониматология – логос об именах или же логос, опосредованный именами¹.

В естественном языке ни одно слово не имеет одного заданного значения, все слова полисемичны. Сложность анализа связана не с множеством значений каждого слова как такового, а со смешением этих значений, с неясностью, какое из значений в данный момент подразумевается – дело в путанице значений. Цель философствования – добиться ясности значения, а однозначность – это, в конце концов, идеал. Непосредственная забота исследователя состоит в том, чтобы устранить неясности и двусмысленности.



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





При этом язык – не только средство выражения, но и творец мысли, соотносящий термин, понятие и локуционный (речевой) акт, производящий именование понятия. В этом смысле методология концептуального анализа основывается на триедином различении между соотносимыми с языком предметами (референтами), терминами и значениями. Референты – это прототипы слов в реальном мире, эмпирические сущности, обозначаемые словами. Термины указывают на понятия или идеи, с помощью которых постигается действительность. Значения – мысленное содержание, утверждаемое с помощью терминов или слов. Таким образом, возможно различение между исследованием конкретных философских реалий, с одной стороны, и понятий и терминов как средств, используемых для этого, с другой. Анализ понятий при таком подходе можно рассматривать в виде методологии, с помощью которой философ упорядочивает и, если это возможно, совершенствует понятийные средства собственных исследований.

Так, по своей значимости в развитии философского теоретизирования, а также в связи с трудностями разработки понятие «консенсус» занимает в философских науках совершенно особое место. Консенсус, или согласие – это соответствующая деятельность лиц или групп, направленная на поддержку, одобрение той или иной философской программы. Эти понятия всегда были значимыми при анализе философии и философских систем. Они были показателем национального духа народов как в классических системах, например, Гегеля, так и в современных концепциях философствования.

Понятие «консенсус» представляет собой предмет особого интереса для самых разных философских теорий. В политической философии особое предпочтение отдается выработке тех или иных норм, предписаний на основаниях, зачастую самых отвлеченных. В то же время социальная наука в целях наилучшего понимания этого явления исследует правила и ценности в их непосредственной связи с отдельными личностями, группами людей, обществами и т.д. В настоящее время подобное разделение по «фи-

лософскому» и «научному» признакам кажется сравнительно простым. Однако оно стало возможно только недавно и во многом благодаря развитию философских средств в познании политических явлений. Вместе с тем, кроме философского (предписывающего) и научного (объясняющего) способов при изучении понятия «консенсус» очень важным с точки зрения употребления этого понятия представляется выяснение его истории. Именно благодаря последнему становится возможным четкое различение классической (Платон, Аристотель) и современной (идущей от Макиавелли, Гоббса и Локка) политической философии, с одной стороны, и современной социологии (Т. Парсонс), с другой. Именно такого рода анализ делает возможным разграничение предписывающего и описательного подходов, реконструкцию и прояснение понятия «консенсус».

Нетрудно увидеть, что концептуальный анализ является первым, но не последним словом также в понимании такого важного понятия, как «философская культура». Его в самом общем виде можно определить как обозначающее психологические или субъективные ориентации по отношению к философии. При таком понимании философская культура соотносится с убеждениями, идеями, нормами и ценностями, предписывающими заданные образцы мышления, представления и поведения, воздействующие, в свою очередь, на внутренние механизмы и внешние проявления культуры общества, воспринимаемой его членами в виде ведущей и связующей силы.

Кроме того, понятие «философская культура» тесно связывается с семантическим объемом таких, как «национальный характер», «философское образование», «общественное мнение» и «идеология». Более того, понятием «философская культура» вполне можно заменить понятие «идеология» без каких-либо помех в смысловом отношении. Таким образом, являясь носителем четырех различных значений, понятие «философская культура» должно быть реконструировано как обозначающее набор основополагающих убеждений, ценностей и точек зрения, определяющих саму суть той или иной



национальной философии и регулирующих философские интенции между членами социума. Именно такими исходными убеждениями, ценностями и точками зрения являются понятия, характеризующие познавательные способности, знание сущности действительности, цели и предназначения управления, сути и предела рациональности.

Подобное переопределение во многом способствует повышению степени адекватности термина «философская культура», поскольку при этом: 1) происходит отождествление всех его референтов, необходимых для эмпирического подтверждения понятия; 2) заранее оговариваются условия относительно более строгого именованной исходной единицы аналитических исследований; 3) подчеркиваются (в качестве определяющих переменных этого исследования) такие его компоненты, как убеждения, ценности, взгляды; 4) сразу вводится условие, что не все убеждения, ценности и взгляды могут быть равнозначны при создании понятия – таковыми являются только основные, т.е. непосредственно обуславливающие его содержание; 5) реконцептуализация философской культуры в качестве одного из главных моментов предполагает функционирование последней, полезное свойство наилучшим образом увязывает все четыре значения понятия «философская культура» (национальный характер, философское образование, общественное мнение, идеология).

В современной экономике, политике и идеологии широкое распространение получило понятие «риск». При его определении прежде всего следует отметить необходимость разграничения риска возможного от риска действительного, а также риска как своего рода способности от риска, проявленного в виде определенного отношения. Существует множество подходов, связанных с его использованием: возможно рассмотрение риска в терминах выгоды и обмена в экономике, по отношению к личности и обществу в психологии, с точки зрения организационного строения и труда в социологии, руководства и самоопределения в политических науках. Главную роль это понятие играет именно в политических науках. Вместе с тем один

только семантический анализ понятия риска всех проблем не решает, в особенности это касается сложных вопросов, связанных с разного рода количественными подходами к его исследованию. Этот анализ призван решать следующие три задачи: переопределение понятия, создание его семантического объема, создание понятия. Подробнее это выглядит так.

Во-первых, рассматривается множество разнообразных определений риска, при этом вычленяются существенные свойства и отношения, а также создается своеобразное руководство по их упорядочиванию. С помощью такого руководства выявляются степень неясности понятия «риск», а также та сумма свойств и отношений, которые необходимы и/или достаточны для его введения в научный оборот. В процессе подобного переопределения понятия его определения могут исследоваться с помощью присущих им терминов средствами обычной семантической теории (степени точности и двусмысленности, границы ясности, а также вероятности эмпирического использования).

Во-вторых, с понятием «риск» связано множество родственных слов или синонимов. Эта связь также нуждается в прояснении. При рассмотрении семантического объема понятия выявляется то, каким образом оно соотносится со своими синонимами.

В-третьих, с помощью переопределения понятие «риск» возможно освобождение от множественности его значений. Последнее способствует устранению излишних определений. Создание семантического объема приводит к проявлению того, как понятие «риск» вплетается в общую ткань понятий, взаимозависимости между которыми могут быть неопределенными и беспорядочными. В этом случае в процессе создания понятия могут появиться разного рода предположения о том, какие свойства или отношения, присущие этому понятию, необходимы, а какие достаточны. Создание понятия предполагает также и определенный семантический выбор, благоприятствующий дальнейшему поиску и исследованию.

Основными при изучении понятия «риск» следует считать следующие два направления: в первом особое внимание уделя-



ется рассмотрению процесса принятия решений, а также изучению способностей тех, кто это делает; во втором изучаются различные факторы, влияющие на формирование этих решений и способностей. Первое направление имеет дело с эпифеноменами риска, второе – с его феноменами. Они одинаково необходимы и равноценны, но это вовсе не значит, что невозможен выбор наилучшего и совершенствование найденного определения. Возьмем, к примеру, понятие «риск революции» и проанализируем влияние на его определение различных дополнительных значений. Речь идет, прежде всего, о таких референтах, как насилие, народное участие, перемены в органах управления, структурные политические изменения в системе социальной стратификации.

Понятие «революции» – очень нагруженное в смысловом отношении: среди дру-

гих понятий социальных наук и социальной философии едва ли можно отыскать еще одно с таким же огромным количеством дополнительных ценностных значений. Однако подобная неопределенность не должна вводить в заблуждение. Возможно, что единая точка зрения недостижима, однако ясность и последовательность вполне вероятна. Даже если ученые и вкладывают различные значения в понятия «революция» и «риск революции», всё равно они могут точно сказать, что конкретно под ними подразумевают.

Выполнено в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (ГК 02.740.11.0592).

Примечания

¹ См.: Yeheykel G. A Model of Conceptual Analysis / G. Yeheykel // *Metaphilosophy*. 2003. Vol.36, №5. October. P.668–687.

УДК 165

ПРОБЛЕМА РЕАЛЬНОСТИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ В РАМКАХ ДИСКУССИИ РЕАЛИЗМ/АНТИРЕАЛИЗМ: ВИДЫ НАУЧНОГО РЕАЛИЗМА

Н.М. Голик

Саратовский государственный университет
E-mail: goliknina@mail.ru

В статье освещается проблема реальности научного знания, его истинности и объективности в рамках дискуссии реализм/антиреализм. В частности, выделяются и анализируются основные виды научного реализма.

Ключевые слова: научная реальность, реализм, антиреализм, научная теория, истина.

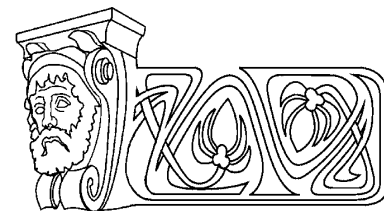
Problem of the Reality of Scientific Knowledge Within of Discussion Realism/Antirealism: Kinds of Scientific Realism

N.M. Golik

In this article the problem of a reality of scientific knowledge, its validity and objectivity within of discussion realism/antirealism is described. In particular principal points of scientific realism are allocated and analyzed.

Key words: scientific reality, realism, antirealism, scientific theory, truth.

Проблема реализма – одна из центральных в философии. Темы реальности научного знания, его истинности и объективности представлены в концепциях научного реализма и нереалистических (антиреалистиче-



ских) концепциях. Полемика о реальности и нереальности внешнего мира в целом, а также о природе и сущности научной теории между представителями реализма и их оппонентами имеет долгую историю в философии. Разрабатывается она и в современной философии и эпистемологии.

Смысл дискуссии между реалистами и антиреалистами, на наш взгляд, не в том, какова роль сознания в формировании реальности, или, напротив, реальности в её влиянии на сознание, и даже не в том, есть ли вообще эта реальность. Смысл проблемы, на наш взгляд, в том, как эту реальность выразить в концепциях философии науки. Таким образом, актуальность исследования данной проблемы определяется необходимостью комплексного анализа дискуссии и формированием адекватных оценок в данном споре. Теоретической базой для исследования про-



блемы реализма является исследовательская традиция аналитической философии. Методологической базой, на основе которой ставятся и решаются задачи, служит научный реализм, его сторонники: А. Айер, Р. Бертолет, Р. Бойд, Дж. Лешлен, А. Масгрейв, Э. Нагель, И. Ниинилуото, Д. Папино, К. Поппер, С. Псиллос, У. Селларс, Дж. Сمارт, Р. Харе, Я. Хинтикки и др. В данной работе выделяются и подвергаются анализу основные виды научного реализма.

Итак, термин «научный реализм» точно не определен из-за разнородности направлений в современной философии науки, которые он охватывает. Однако их объединяет признание существования объективной реальности, которая не зависит от сознания. Постулирование реальности есть необходимое условие не только для развития науки в целом, но и для начала любого научного исследования. Именно отношение между научной теорией и реальностью определяет направление научного реализма. Он базируется на истинном состоянии науки, признавая понятие научной реальности. Научный реализм постулирует, что «объекты, состояния и процессы, описываемые правильными теориями, существуют на самом деле»¹.

И. Ниинилуото, представитель критического научного реализма, обозначает проблемы реализма в шести областях: в онтологии, семантике, эпистемологии, аксиологии, методологии и этике. Согласно этим положениям выделяются соответствующие виды реализма. Онтологический реализм исследует вопросы реальности вещей и их существования независимо от сознания; семантический занят проблемой связи языка и действительности; эпистемологический выясняет, возможно ли получение объективного знания о реальности; аксиологический вопрошает, является ли истина целью познавательной деятельности человека; методологический ищет оптимальные методы достижения знания; наконец, этический реализм ставит вопрос о существовании в действительности моральных ценностей. Исходя из того, каковы будут ответы на данные вопросы, можно опознать реалистов соответствующего типа либо же их противников – антиреалистов. Также, отмечает Ниинилуото, данные вопросы не существуют независимо друг

от друга, их взаимосвязь является одной из причин разногласия философских школ и дебатов между реализмом и антиреализмом².

Наиболее естественное состояние человека – вера в реальность чувственно воспринимаемого мира. Метафизический, или «наивный» реализм утверждает онтологический статус объектов, совокупность которых и составляет независимую от сознания реальность. Согласно этому подходу, реальность имеет вид воспринимаемого мира, а содержание знания составляют непосредственные данные чувственного восприятия. Данный вид реализма постулирует бивалентность (истинность/ложность) и трансцендентность истинности теорий и высказываний, которые соответствуют реальности «самой по себе». Метафизический реализм разнообразен в своих проявлениях, но основной его разновидностью является онтологический реализм, то есть вера в реальность мира. Данная концепция имеет огромное значение для науки, так как всякое научное знание, стремящееся к объективности, опирается на чувственные данные. Сторонниками метафизического реализма являлись представители аналитической философии, принимающие тезисы научного реализма. Их оппонентами были сторонники попперианской философии, философы постпозитивисты (Т. Кун, П. Фейерабенд), прагматисты (Н. Решер), последовательные инструменталисты, а также структуралисты (Д. Свид, В. Штегмюллер). «Одной из наиболее опасных интеллектуальных тенденций современности считал метафизический реализм Патнэм. Критика его наиболее влиятельной формы – это долг философа...»³.

Реализм – философская доктрина, касающаяся действительности, и её успешная защита требует, по словам Ниинилуото, чтобы мы попытались найти самые вероятные комбинации онтологических, семантических, эпистемологических, аксиологических, методологических и этических положений⁴. Основываясь на онтологических выводах реализма, можно осуществить адекватное толкование ненаблюдаемых объектов и терминов научных теорий. При этом нужно учитывать, что проблема онтологического реализма не может быть убедительно решена без рассмотрения вышеперечисленных положений и их взаимосвязи между собой.



По словам Ниинилуото, М. Девитт, которого он относит к семантическим антиреалистам, утверждает, что онтологическая проблема реализма должна быть решена до постановки эпистемологической или семантической проблемы. Собственную версию реализма Девитт называет реализмом относительно объектов⁵. Основной аргумент относительно ненаблюдаемых объектов прост: предположим, что последние существуют. Существованием ненаблюдаемых объектов объясняются особенности наблюдаемых объектов, которые в ином случае остались бы необъяснимыми. Помимо этого, данная гипотеза дает возможность делать предсказания о наблюдаемых объектах, подтверждаемые эмпирически⁶.

Считается, что реалистическим представлением обычно соответствует корреспондентная теория истины, согласно которой условия истины определяются спецификой реальности. Концепции истины, соответствия мысли и действительности придерживаются сторонники научного реализма: Н. Картрайт, С. Псиллос, Я. Хакинг, Р. Бойд и другие. М. Девитт же утверждает полную автономии онтологического тезиса от семантического, а реализм у него оказывается «без истины». Он считает, что истина как основополагающее понятие реализма вводится в его доктрину незаконно. Подобное отрицание продиктовано тем, что реализм, являясь онтологической доктриной, изначально не связан с семантической, а также с эпистемологической трактовкой понятия истины, и должен быть отделен от нее. Учитывая это, необходимо четко различать тезисы собственно научного реализма и аргументы в его защиту. Таким образом, Девиттом разрабатывается натурализованная эпистемология, в которой эпистемические условия утверждаемости и семантические условия истинности обращаются в методологические нормы. «Реализм есть всеобъемлющая эмпирическая гипотеза в науке», – утверждает Девитт⁷. Это философская теория о том, как устроен мир, а не природа языка или мышления.

Другой философ языка, М. Даммет, утверждает, что мы должны приблизиться к онтологическому реализму через семантический и эпистемологический реализм. Р. Бойд также придерживается семантической интер-

претации научного реализма, выводя существование объектов теорий из истинных (приблизительно истинных) теорий. Семантический реализм, занятый проблемой связи языка и реальности и, в частности, отношением соответствия смысловой стороны теоретических терминов реальным объектам (проблема референции), выясняет, насколько теория адекватно описывает реальность. Аргументация от языка к миру, по словам Б. Рассела, является фундаментом метафизики. Синтаксически определенный термин непременно должен указывать на реальный объект в мире (референт), который существует независимо от сознания. По отношению к науке, подтвержденной эмпирическими данными, данная позиция не вызывает споров, однако в случае анализа теоретически однозначной теории, с ограниченными эмпирическими данными, она будет неприемлема. И. Ниинилуото предлагает руководствоваться позицией критического научного реализма, которая является программой исследования в философии науки. Форма критического реализма, по его словам, существует вне структурного реализма и вне реализма объекта. Критический реализм разрабатывали К. Поппер, У. Селларс, М. Бунге.

К. Поппер полагает верить в реальность физических и теоретических объектов. Он считает, что «объекты, которые мы полагаем реальными, должны иметь возможность оказывать причинное действие на первичные реальные вещи, то есть на материальные вещи обычного размера; что мы можем объяснить изменения в обычном материальном мире вещей посредством причинного действия объектов, которые предполагаются реальными»⁸. Философ науки не приемлет релятивизм, он признает теорию объективной истины, предполагающую соответствие знания фактам. Он ссылается на А. Тарского, который, по его мнению, реабилитировал теорию соответствия, вводя метаязык, различающий высказывания и факты, к которым относятся эти высказывания. Таким образом, истина обозначается путем формулирования условий истинности высказывания. Теория объективной истины дает нам право считать идею истины регулятивным принципом, даже при отсутствии критерия истины, который в принципе мог бы уберечь нас от оши-



бок⁹. Приняв философию критериев, согласно которой понятие (значение термина) «законно» только тогда, когда установлен правильный критерий его использования, можно придти к полному релятивизму и скептицизму. Поппер, ссылаясь на Тарского, утверждает, что универсальный критерий истины (истины как соответствия фактам) невозможен. Идея истины позволяет осознать способность и потребность ошибаться. «Признание погрешимости знания (fallibilism) означает, что, хотя мы можем жаждать истины и даже способны обнаруживать ее, мы, тем не менее, никогда не можем быть уверены до конца, что действительно обладаем истиной». Вместе с тем тезис о погрешимости нашего знания не означает отсутствие его роста, он не должен применяться в поддержку скептицизма или релятивизма. Каждый раз, когда нам удается обнаружить ошибку, наше знание, действительно, продвигается на шаг вперед. Пусть мы не обнаружили истины, но зато уверенно указали, где ее нет. Идея истины способна, таким образом, прояснить идею прогресса в науке. По Попперу, идея роста знания состоит в развитии идеи приближения к истине (approximation to the truth), отражающей проблему поиска теорий, которые лучше соответствуют фактам, и понятия степени правдоподобия научных теорий. Последнее, раскрывая идею достижения исчерпывающей истины, объединяет истину с содержанием.

В рамках научного реализма, ориентирующего науку на познание реальности как данности, которая лежит вне науки, также выделяют реализм относительно теорий и реализм относительно объектов. Подобное деление обусловлено, прежде всего, различной трактовкой уровней организации научного знания. Как полагает Я. Хакинг, у науки существует два метода – теория, представляющая и описывающая мир, и эксперимент, изменяющий его. «Мы представляем и мы вмешиваемся. Мы представляем, чтобы вмешиваться, и мы вмешиваемся, имея представления»¹⁰.

Основным понятием концепции Хакинга является теоретический объект. Последний утверждается теориями и ненаблюдаем, он также обозначает частицы, поля, процессы, структуры и др. Реализм относительно

теоретических объектов считает, что объекты теории должны действительно существовать. Необходимым условием его существования является манипуляция с ним – «мы проверяем гипотезы о теоретических объектах в ходе эксперимента с объектами, которые в принципе ненаблюдаемы, мы убеждаемся, что ими можно манипулировать регулярным образом, с тем, чтобы получать новые явления и исследовать другие аспекты природы. Только манипулирование с объектом при экспериментировании с чем-либо другим может в этом убедить»¹¹. Концепцию Хакинга принято называть также манипулятивным реализмом. Реализм научно-познавательной деятельности проявляет себя посредством вмешательства в мир через эксперимент, наблюдение, измерение. Антиреализм, напротив, считает эти объекты фикциями, интеллектуальными построениями, посредством которых описывается мир. Позиция научного реализма, по утверждению Хакинга, полноценна только с учетом экспериментального начала в науке, где ученый-экспериментатор обязан быть реалистом. Ведь «научными реалистами нас делает не размышление о мире, а изменение его»¹². Реализм научного знания, представляя мир посредством понятий, фактов, гипотез, законов и теорий, говорит, что целью последних является истина или, по крайней мере, стремление к ней. Таким образом, реализм относительно теорий постулирует истинность или ложность научных теорий, а антиреализм – «что теории в лучшем случае имеют основания; они адекватны; с ними хорошо работать; они приемлемы, но не правдоподобны и т.п.»¹³ В целом Хакинг считает, что на уровне представлений реализм невозможно ни утвердить, ни опровергнуть. Впрочем, антиреалистическая позиция ослабевает, когда мы выходим на экспериментальный уровень. Существенный недостаток манипулятивного реализма состоит, по словам Головки, в том, что «само представление о манипулировании теоретическим объектом полностью лишает смысла наши эпистемологические требования относительно истины, выраженной в терминах семантического отношения между теорией и реальностью»¹⁴.

В рамках традиционно проводимого разграничения между требованиями относи-



тельно теорий и относительно теоретических объектов выделяется также позиция так называемого полуреализма. Так, например, Э.Макмюлин, защищая научный реализм, предлагает вместе с тем теоретические законы считать метафорическими утверждениями, которые только приблизительно истинны, либо ложны. Дж. Уорол является реалистом относительно теоретических законов, но не относительно теоретических объектов. Н. Картрайт защищает реализм объекта, принимая теоретические объекты, которые играют роль в причинных объяснениях, но отрицает реализм теоретических законов (причинностный реализм). Отдельно выделяется реализм относительно истины и обоснования – алетический реализм¹⁵.

Таким образом, утверждаясь на позициях научного реализма, мы тем самым признаем существование независимой от сознания реальности и возможность получения истинного знания о ней. На основе рациональных способов постижения мира становится возможным формирование истинной, объективной картины мира, которая, в свою очередь, предполагает множество проявлений рациональности. С позиции научного реализма как методологического основания успешно анали-

зируется проблема принципиально ненаблюдаемых сущностей, утверждается соответствие теоретических объектов и реальности.

Примечания

- ¹ Хакинг Я. Представление и вмешательство. Введение в философию естественных наук / Я. Хакинг; пер. с англ. С. Кузнецовой. М., 1998. С.35.
- ² См.: Niiniluoto I. Critical scientific realism / I. Niiniluoto. N.Y., 2002. P.1–2.
- ³ Putnam H. Why there isn't a ready – made world / H. Putnam // Synthese. 1982. Vol.51, №2. P.147.
- ⁴ См.: Niiniluoto I. Op. cit. P.4.
- ⁵ См.: Devitt M. Realism and truth / M. Devitt. Princeton, 1997. P.45.
- ⁶ Ibid. P.92.
- ⁷ Ibid. P.19.
- ⁸ Popper K. The Self and its Brain / K. Popper, J. Eccles. Berlin; N.Y.; L., 1977. P.9.
- ⁹ Popper K. Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge / K. Popper // Portledge classics by Routledge. 2002. P.309.
- ¹⁰ См.: Хакинг Я. Указ. соч. С.44.
- ¹¹ Там же. С.272.
- ¹² Там же. С.11.
- ¹³ Там же. С.41.
- ¹⁴ Головкин Н.В. Проблема индивидуации теории и научный реализм / Н.В. Головкин // Философия науки. 2005. №1(24). С.77.
- ¹⁵ Alston W. A Realist Theory of Truth / W. Alston. N.Y., 1996.

УДК 1(47)(097)+929 Русская религиозная философия

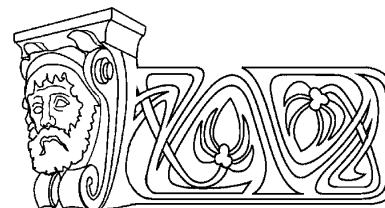
ПРЕОБРАЖЕНИЕ И РАЗВОПЛОЩЕНИЕ КАК ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ИНТУИЦИИ РУССКОЙ И ЗАПАДНОЙ МЫСЛИ

Ю.М. Дуплинская

Саратовский государственный технический университет
E-mail: vafriauf@list.ru

В статье доказывается, что различие между исходными онтологическими интуициями западной и русской философии восходит к различию между такими формами сакрального опыта, как мистицизм, с одной стороны, и святость (феозис), с другой. Мистицизм связан с опытом *развоплощения*, а святость – с опытом *преобразования* тварного естества. Фундаментальный проект русской религиозной философии связан с попыткой философского осмысления опыта *преобразования*.

Ключевые слова: мистицизм, святость, развоплощение, преобразование, энергия, синергия, соборность, всеединство, космизм.



Transformation and «Rasvoploshenie» as Ontologic Intuitions of Russian and Western Thought

Yu.M. Duplinskaya

Article argues that difference between ontological intuitions of Russian and western philosophy goes back to distinction between such forms of sacral experience as sanctitu and mysticism. The mysticism is connected with experience of «rasvoploshenie», sanctitu – with transformation of experience. The fundamental project of Russian religions philosophy is linked with attempt of philosophical judgment of experience of transformation.

Key words: sanctitu, mysticism, rasvoploshenie, transformation, occultism, synergy, sobornost, all-union, kosmism.



Различие базовых онтологических интуиций русской и западной философии можно вывести из различия между такими формами сакрального опыта, как *мистицизм*, с одной стороны, и *святость*, с другой. Под святостью в данном случае мы будем понимать не просто «праведность», но опыт *феозиса* (буквально «обожения») – того соединения с нетварными энергиями, о котором пишет св. Григорий Палама, и в результате которого совершается *преображение* всего человеческого естества.

У католиков и протестантов не проводится четкой грани между мистицизмом и святостью: мистик там может называться «святым». Между тем, мистицизм и святость (если под святостью, повторяем, понимать не просто праведность, а практику феозиса) – это не просто две различные, но две *полярно различные* формы сакрального опыта. Поясним это следующим образом: есть два пути соединения с Богом и два пути преодоления в себе падшего состояния, и векторы этих путей противоположны. Один путь – это путь *развоплощения* – путь поворота творения *вспять*, назад, к тому единению с Богом, которое было не только *до* отпадения от Бога (грехопадения), но и *до сотворения* мира – когда Бог еще не воззвал из бездны «Ничто» образы всех вещей. Это – путь мистицизма. В мистицизме единение с Богом совершается через возвращение в то самое «Ничто», из которого создавался мир и в котором гасятся все различия. Прочитав по этому поводу двух ярких представителей богословской мысли Запада. Аврелий Августин: «Душа имеет тайный вход в божественную природу, где все вещи для нее становятся ничем»¹. М. Экхарт: «...Нет у души более близкого доступа к божественной природе, как «Ничто». «Таким образом, чтобы стать равной Богу, не должна ли душа обратиться в Ничто?»². Но в той мере, в которой душа без остатка растворяется в Боге, в той же мере и Бог здесь уже не может называться «Богом»: «Когда найдет Бог уничтожившуюся душу, такую, которая стала (силой благодати) ничто, поскольку она самость и своеволие, тогда творит в ней Бог (без всякой благодати) свое вечное дело и там, вознеся ее, извлекает ее из тварного

бытия. Но этим уничтожает в душе Бог Себя Самого и таким образом не остается больше ни «Бога», ни «души»³. «Ибо то, что Бог называется «Богом», этим Он обязан творениям». «Покуда душа имеет Бога, познает Бога, знает о Боге, до тех пор она отлучена от Бога»⁴.

Но есть и другой путь соединения с Богом. Это – путь не развоплощения, но *преображения* в себе падшего естества. Путь не возврата к тому, что было *до* отпадения, а путь спасения *после* отпадения, в котором преобразуется не только душа, но и плоть. Это – путь святости, опыт феозиса. Поэтому мистицизм обычно связан с метафорой *поворотота*, а святость – с метафорой «*сотрудничества*», то есть «*сотрудничества*» с Богом по преобразению в себе падшей природы. В духовном опыте католиков и протестантов, как уже было сказано, трудно провести четкие разграничения между мистицизмом и святостью, поскольку духовный опыт у них сплошь и рядом порожден теми состояниями, против которых предостерегает св. Григорий Палама в своих «Триадах». Выводить ум за пределы тела, – предостерегает св. Григорий Палама, – «за пределами которого он якобы улучшает умные созерцания, – есть злейшее эллинское обольщение <...> Мы, наоборот, вводим ум не только внутрь тела и сердца, но даже еще и внутрь его самого». Специфика практик исихазма заключается в том, что *ум вводится внутрь тела* (в сердце), а не выводится за его пределы: «исихаст есть старающийся заключить в своем теле бестелесное»⁵. Духовный опыт католиков и протестантов, напротив, порожден, как правило, именно теми состояниями, когда ум пребывает вне тела. Поэтому различие между мистицизмом и святостью может быть артикулировано только на основе духовного опыта православных святых.

Теперь перейдем к рассмотрению другого опыта – опыта философствования. Всякий раз, когда философская мысль Запада пытается дойти до самых глубоких истин, тем онтологическим пределом, к которому она приближается по асимптоте, является мистицизм. Базовые интуиции западной философии – это интуиции «чистого разума» и



«чистого сознания». Они тяготеют к мистицизму как к некоему сакральному горизонту десакрализованной мысли. Феноменологическая установка, в частности, может быть понята как своего рода рационализация тех интенций развоплощения, которые являются стержнем мистицизма. В гуссерлевском методе феноменологической редукции можно увидеть редуцированный мистический опыт, в котором шаг за шагом совершается развоплощение субъекта. Сначала, с точки зрения основоположника феноменологии, субъект развоплощается до чистого потока времени (которое Бог, как известно, создал до сотворения человека), а затем (в философии Ж.П. Сартра) в русле того же феноменологического метода субъект развоплощается до чистого «Ничто». Путь мысли, пройденный до конца и последовательно, всегда приводил западную философию к этому «Ничто», к тому пункту, к которому приводит и мистицизм.

Глубинная интенция философствования, как и интенция мистицизма, в западной философии фактически связана с попыткой вернуть мир в то, из чего он был сделан («Ничто»). Это совершается либо через поворот к истокам, «таящим недрам бытия», либо посредством прямой интуиции собственного сознания, свобода которого укоренена всё там же – в «Ничто». Кстати говоря, полномочными представителями того «Ничто», из которого создавался мир, являются и любые формы *обратимости*, лежащие в основе всех интуиций «логически достоверного» или «самоочевидного», и *законы сохранения*, находящиеся в основе наших интуиций реальности. «Субверсия через обращение» Ж. Бодрийара – это еще одна вариация на тему «Ничто» в философии Запада. Там же, где оставалась некая «реальность» как объект мышления, она оставалась лишь благодаря не до конца продуманной мысли: реальность есть там, где есть не до конца продуманная мысль, замечает А. Камю. Приводил этот путь западную философию и к Богу, но к тому, которого принято называть «Богом философов». Декарт сравнивал достоверность идеи Бога с достоверностью математической аксиомы, считая, что самоочевидность идеи Бога превосходит математи-

ческую. Правда, у такого «Бога» есть один, причем весьма существенный недостаток: это – Бог, который не спасает.

Фундаментальный проект русской религиозной философии иной. Он связан с попыткой осмысления и перевода на философский язык опыта *преображения*, а не опыта развоплощения тварного естества. Преображение – тот вектор соединения с Богом, который реализуется на пути феозиса, а не на пути мистицизма. (Хотя – оставим этот вопрос пока в скобках – органично ли для мысли освоение создающего пути преобразования, подобно тому, как органичен для осмысления «негативный» путь – путь развоплощения?). Итак, путь развоплощения, с одной стороны, и путь преобразования – с другой. С одной стороны, развоплощенный до «чистого разума», «чистого сознания» или до «Ничто» субъект философии Запада. С другой стороны, «конкретная метафизика» П. Флоренского, где мысль представлена «оплотненной», то есть имеющей цвет, вкус, запах и онтологическую плотность, сравнимую иной раз с тяжестью многопудового камня.

Различие между фундаментальными проектами западной и русской философии можно проиллюстрировать на одном очень наглядном примере. Существует своеобразный архетипический символ, который встречается как в сакральной, так и в десакрализованной традиции, это символ одежды. Понятие «истина» нередко осмысляется в символике «одевания» и «раздевания», снятия и набрасывания одежд и покровов. Подобная символика спорадически воспроизводится и в философских размышлениях (особую популярность размышления в метафорическом каркасе «одежд» приобрели в связи с известной работой Ж. Делеза «Складка. Лейбниц и барокко»). Любопытно сопоставить размышления об этом символе у западного и русского философов.

В частности, Л. Витгенштейн сравнивает язык с одеждой мысли. Язык может, подобно «одежде мысли», «одевать», а иногда и «переодевать» мысль, замечает он. Далее, следуя этой метафоре, мыслитель пытается «раздеть» мысль, снимая с нее одну за другой языковые оболочки. Конечной целью такой



процедуры является попытка увидеть, какова она, «голая» мысль, мысль «как таковая»? После снятия языковых оболочек, замечает Л. Витгенштейн, от мысли остается то же самое, что остается от артишока, когда мы снимаем с него все оболочки листьев, пытаемся обнаружить под ними «настоящий» артишок. Иными словами, не остается ничего. Этот мысленный эксперимент по «раздеванию», «разоблачению» мысли идет в русле все той же направленности к развоплощению сущего. И на этом пути в очередной раз обнаруживается то самое «Ничто», к которому неизменно приходят как мистический опыт, так и философская мысль Запада. В рассуждении Л. Витгенштейна присутствует все то же клише, в соответствии с которым истинное состояние отождествляется с «обнажением» – «разоблачением». Когда же в результате этого не обнаружено ничего, делается вывод об отсутствии истины, которая заменяется императивом: «не смешивать языковые игры».

Теперь рассмотрим аналогичную символику одежды в размышлениях русского философа П. Флоренского. Вопреки распространенному клише, пребывание в истине сопрягается у него отнюдь не с наготой, срыванием покровов или «разоблачением», а наоборот – с «облачением», надеванием одежд. Одежда – символ тела, замечает П. Флоренский, а тело – одежда души. Эта метафора распространяется на всю Вселенную: «вся Вселенная есть тело души и самая внешняя одежда ее»⁶. Но обретение истинного состояния рассматривается не в деструктивной метафоре «раздевания», «разоблачения», срывания телесных покровов с души, а наоборот, в конструктивной метафоре «одевания», «облачения». Ступенчатое восхождение к Духу Святому сравнивается с последовательным надеванием благодатных одежд. Философ цитирует Иосифа Флавия, который одежды, надеваемые первосвященником, сопоставляет: ризу – с образом Земли; пояс – с образом океана, одевающего Землю; два сердоника – с Солнцем и Луною, нарамник – с образом Вселенной. Грехопадение же, замечает П. Флоренский, в церковных песнопениях сравнивается с *обнажением, наготой*.

Таким образом, нагота в данном случае, вопреки распространенному клише, отнюдь не является символом истинного состояния. А вот состояние покаяния сравнивается с приобретением духовного одеяния. В церковных молитвах, замечает философ, постоянно говорится о «ризе покаяния как об одежде, создаваемой духовным подвигом, или о духовном теле»⁷. О благодати Духа Святого ведется речь в той же символике одежд. «Вот опять уравнение благодати, духовной радости, облакающей нас, с одеждою – символом этой радости: мы *облекаемся* в Духа Святого (курсив мой. – Ю.Д.)»⁸. Освященные одежды, в которые священнослужитель облачается с молитвами, осмысливаются как дары Духа Святого. Облачение в эти одежды является символом *преображения* органов чувств и способностей души. «Зане пять суть чувств совершенных тела: зрение, слышание, обоняние, вкушение, осязание; и силы душевные суть пять: ум, мысль, мнение, мечтание и чувство – пять суть и священных одежд, в ня же облачается священник: стихарий, епитрахиль, пояс, поручи и фелоний. По сравнению освящения священных одежд ими же освящаются пять человеческих чувств и первые душевные силы», – цитирует П. Флоренский «Скрижали»⁹.

Можно отметить: метафора «раздевания» и снятия оболочек в процессе мистического опыта наполняется очень конкретным смыслом в свете некоторых данных. Механизм мистических переживаний может быть понят как срывание оболочек в самом буквальном, физиологическом, смысле этого слова. О. Хаксли, один из основоположников неомистической субкультуры «расширения сознания», рассуждает о нейрофизиологическом механизме мистических переживаний. Есть основания полагать, что нервный субстрат выполняет в нас не столько производительную, сколько *ограничительную* функцию. Перцептивный аппарат – это своего рода шлюзы, «дозированные» для нас поток впечатлений и отсеивающие избыточные. Если заблокировать или разрушить эти шлюзы, т.е. нервный субстрат, мистические переживания обеспечены¹⁰. Учитывая, что перцептивный аппарат вообще, а кора головного мозга, в



частности, происходят из эктодермы (то есть из покровных оболочек), то достижение мистического опыта в буквальном смысле слова можно считать «снятием оболочек»: мистические переживания достигаются за счет «снятия» или блокирования той оболочки, которая называется корой головного мозга. Если в опыте католиков и протестантов мистицизм все же был сопряжен с понятием «святость» (точнее говоря, не святость, а праведность, так как под святостью, в строгом смысле этого слова, мы понимаем лишь достижение феозиса), то опыт XX в. показывает, что мистические переживания могут быть совершенно независимы от достижения праведности. Их механизм достаточно прост: препараты, препятствующие питанию мозга сахаром; «холотропное дыхание», вызывающее гипоксию нервных клеток и т.д. – всё, что разрушает те «шлюзы», которые при нормальном режиме работы нервной системы блокируют избыточные впечатления. Тогда наступают переживания из разряда «все содержится во всем», что тождественно растворению в «ничто»; соединение с «космическим разумом» и т.д. и, наконец, растворение в «Боге» (правда, опять же речь идет не о том Боге, который спасает).

Итак, механизм достижения мистических переживаний прост, понятен и деструктивен. Напротив, преображение плоти, совершающееся в результате феозиса, – это величайшая тайна и процесс не деструктивный, а созидательный. В опыт феозиса вовлекается не только сознание, но и плоть, причем вовлекается не разрушительным, а *позитивным* образом: в результате феозиса плоть не разрушается, а становится нетленной. Пример тому – один из величайших православных святых Преподобный Александр Свирский, нетленная плоть которого вот уже более четырехсот лет находится в Свято-Троицком Александро-Свирском монастыре.

Направленность русской религиозной философии определяется «заданием» философского осмысления той идеи преображения тварного естества, уникальный опыт которого связан с православными практиками феозиса, а догматика – с православным учением о преображении. А вот теперь очень

большое «но...», «ложка дегтя»: Св. Григорий Палама в своих «Триадах» замечает, что если «видение в умном делании выше отрицания, то слово, толкующее это видение, остается ниже отрицательного восхождения» и имени, способного точно выразить опыт божественных проявлений, нет¹¹. Здесь можно увидеть некое предостережение всем попыткам мыслить в позитивных терминах то, что, по своей сути, может быть мыслимо только отрицательно.

Поставим проблему: решимся утверждать, что всякая мысль по самой своей природе имеет вектор. Можно даже сказать, что мысль – это не «скалярная», а «векторная» величина, и органичным для мысли является только один вектор – *ретроспекции*, т.е. поворота вспять. Вектор осмысления всегда направлен вспять по отношению к вектору творения. Даже если идет осмысление эволюционного процесса в позитивных науках, рациональное осмысление как бы раскручивает процесс вспять, к его истокам. Поэтому путь мистицизма интуитивно близок философской мысли. Базовые интуиции «чистой мысли» – это интуиции развоплощения; для мысли органично раскручивать процесс творения вспять, здесь мышление – «у себя дома». На этом пути мысль возвращается к своей «духовной родине» (по выражению М.Хайдеггера), к той почве, из которой она произрастает (тому «Ничто», из которого создавался мир), и к тому «Богу философов», достоверность которого превышает математическую и который не спасает.

Если ретроспективный путь философской мысли и мистический опыт развоплощения органичным образом продолжают друг друга, то этого уже нельзя сказать о христианском пути спасения и преображения сущего. Осмысление опыта преображения настолько не органично для базовых интуиций мышления, что можно поставить вопрос: является ли это великим заданием или это великий соблазн для мысли? Во всяком случае, на этом пути существует соблазн одного крайнего опасного зигзага.

Дело в том, что помимо мистицизма и святости (феозиса) существует еще одна форма сакрального опыта – оккультизм, ко-



торый во много раз опаснее мистицизма. Причем оккультный опыт имеет ту особенность, что в отличие от мистического опыта он пытается формулировать себя в *позитивных* терминах и претендует быть опытом не развоплощения, но преобразования плотного мира. У оккультистов ведется речь о *трансмутации* плоти, в чем можно увидеть своего рода мимикрию или даже пародию на православную концепцию *преображения*. Конституруем парадокс: с точки зрения христианской религиозной ортодоксии эти две формы сакрального опыта разделены пропастью. Проекция же в область философского мышления (неизбежно?) сопряжена с «оптическим обманом», в результате которого максимально разделенное с точки зрения сакральной начинает казаться максимально сближенным с точки зрения интеллектуальной. Вопрос: избежала ли русская религиозная философия Серебряного века этого соблазна «великого смещения» православной концепции преобразования тварного мира с оккультным опытом?

Остановимся на некоторых стержневых идеях русской философии, которые содержат в себе, на наш взгляд, момент двусмысленности и известный соблазн срыва в оккультизм. Если мы попытаемся выделить некие стержневые идеи, которые составляют неповторимое «лицо» русской философии и отличают ее от философии Запада, то таковыми будут: *идея преобразования космоса; идея соборности и всеединства; онтология энергий.*

Идея преобразования космоса. Православная доктрина всеобщего преобразования, начало которому положено в опыте православных святых, в русской философии Серебряного века была интерпретирована как идея преобразования космоса: преобразования не только души, но и плоти, не только человека, но и всего животного мира – всего космоса: «новое небо и новая Земля». Эта идея дала начало такому философскому направлению, как *космизм*. Русский космизм вполне допускает интерпретацию в духе оккультизма и имеет некий «привкус» оккультизма. Достаточно упомянуть, что жутковатая идея основоположника русского космизма Н. Федорова сегодня находит воплощение в ок-

культной практике такой одиозно известной личности, как Г. Грабовой. А всевозможные вариации на тему «космоса» – «космического разума», «космических энергий», «космической эволюции» и т.д. – сегодня становятся «визитными карточками» оккультизма.

Идея всеединства и соборности – еще одна стержневая для русской религиозной философии Серебряного века, которая наряду с глубокой истиной заключает в себе также и великий соблазн оккультной интерпретации. Если в очередной раз сослаться на интуицию П. Флоренского, согласно которому всякая идея имеет и вкус, и запах, и цвет, то идеи всеединства и соборности имеют явственный «душок» и «привкус» оккультизма. Если в начале XX в. их оккультный привкус был еще трудноуловимым, то в конце XX – начале XXI вв. он вполне отчетлив – после уроков построения тоталитарных обществ. Не будем забывать, что как большевизм, так и немецкий фашизм имели оккультные корни. «Оккультные корни немецкого нацизма вряд ли для кого-нибудь сегодня являются секретом; из ряда публикаций в последние годы мы много узнали о связи большевиков с Рерихами и другими оккультными учителями и группами»¹². Одним из доктринальных положений современного оккультизма становится учение о построении «коллективного духовного тела», о коллективных оккультных практиках, которые приходят на смену индивидуальным.

Онтология энергий. Среди всех идей, заключающих в себе возможность оккультной интерпретации, самый большой соблазн связан, пожалуй, с этой идеей русской философии. С одной стороны, паламитское богословие – это богословие энергий, где практика феозиса осмысливается в терминах энергий и соединения с Богом по энергии. С другой стороны, сегодня нет такого оккультного направления, которое бы не вело речь об «энергиях». Наряду с рассуждениями о «космосе», рассуждения об «энергиях» сегодня становятся очередной «визитной карточкой» оккультизма. Поставим вопрос: позволяет ли концепция «энергий» и «синергии» в русской философии провести четкое разграничение между православным опытом, с од-



ной стороны, и оккультным опытом, с другой? Слово «энергия» требует интерпретации, так как за привычным словоупотреблением здесь скрываются некие непонятные и непроясненные реалии. Это очередной пример того, как примелькавшееся слово создает иллюзию понимания, ничего по сути дела не проясняя. Попытки прояснения паламитского богословия энергий обычно порождали две крайности: первая – слишком широкое, абстрактное и расплывчатое понимание слова «энергия» (энергия как «действие» или «актуализация потенциалов» в духе Аристотеля). Вторая – вульгарно физикалистское понимание (синергия по аналогии с резонансом в физике). Думается, что герменевтическое прояснение православной онтологии энергий является одним из главных заданий для отечественной философской мысли.

Таким образом, великий риск нашего времени исходит уже не столько от нигилистического отрицания, сколько от попыток выразить в позитивных терминах то, что по своей сути находится за пределами мыслимого. Перефразируя знаменитые слова Ф. Ницше,

сегодня не нигилизм, а оккультизм «стоит у ворот» и может быть назван «самым жутким из всех гостей».

Исследование выполнено в рамках аналитической ведомственной программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.) (проект №2.1.3.16499).

Примечания

- ¹ Эххарт М. Духовные проповеди и рассуждения / М. Эххарт. М., 1991. С.64.
- ² Эххарт М. Указ. соч. С.102.
- ³ Там же. С.139–140.
- ⁴ Там же. С.168.
- ⁵ Св. Григорий Палама. Триады в защиту священнобезмолвствующих / Св. Григорий Палама. М., 1995. С.45–46.
- ⁶ Флоренский П. Философия культа / П. Флоренский // Богословские труды. Вып. XVII. М., 1980. С.216.
- ⁷ Флоренский П. Указ. соч. С.218.
- ⁸ Там же. С.215.
- ⁹ Там же. С.216.
- ¹⁰ См.: Хаксли О. Двери восприятия / О. Хаксли. СПб., 2007. С.19–20.
- ¹¹ Св. Григорий Палама. Указ. соч. С.63.
- ¹² Дворкин А. Сектоведение / А. Дворкин. Н. Новгород, 2003. С.67.

УДК 130.3:612

ОБ ОНТОЛОГИИ СМЫСЛА

Е.М. Иванов

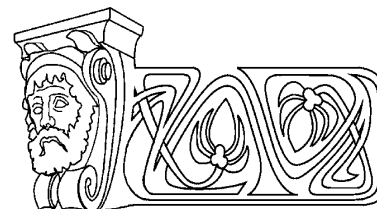
Саратовский государственный университет
E-mail: ivanovem@info.sgu.ru

В статье представлен онтологический анализ феномена смысла: смысл исследуется с точки зрения его формы представленности в сознании, переживаемости. Констатируется внечувственный характер смысла: смысл не обладает пространственностью, временностью, качественностью. Показано, что смысл можно истолковать как «потенциальную» (возможностную) форму бытия. Фундаментальным свойством смысла также является его единство, внутренняя целостность. Существуют не отдельные смысловые единицы, но целостное «смысловое поле», в котором каждая составляющая существует лишь в контексте целого. **Ключевые слова:** смысл, смысловое поле, потенциальность, целостность.

About Ontology of Meaning

Е.М. Ivanov

In article the ontologic analysis of a phenomenon of meaning is presented. The meaning is investigated from the point of view of its form of representation in consciousness. It is ascertained nonsensual character of meaning – the meaning does not possess spatiality, temporariness and qualia. It is shown, that the meaning can be inter-



preted as «potential» form of being. Fundamental property of meaning also is its unity, internal integrity. There are not separate semantic units, but complete «semantic field» in which each component exists only in a context of the whole.

Key words: meaning, semantic field, potentiality, integrity.

Онтология смысла – это дисциплина, являющаяся составной частью «онтологии субъективного» – философского учения о бытийном строении человеческого сознания¹. Эта дисциплина исследует смысл не с точки зрения его информационного, прагматического и прочего содержания, а исключительно с точки зрения формы его бытия, т.е. формы представленности смысла как бытийного феномена в человеческом сознании. Основной вопрос онтологии смысла: что мы, собственно, переживаем, когда обнаружива-



ем в себе явление смысла, какими свойствами этот присутствующий в нас смысл обладает и как он функционирует.

Онтологический анализ феномена смысла следует начать с констатации его вневещного характера. Смысл не есть что-то чувственно переживаемое, в частности, смысл не тождественен какой-либо совокупности чувственных представлений. Это означает, что он лишен пространственных и временных свойств и качественности. Тем не менее он явно присутствует в составе непосредственно переживаемого, хотя и в какой-то особой «сверхчувственной» форме.

Чаще всего смысл связывают с речью, знаками, письмом и говорят о смысле слов, предложений, текстов. Исходя из такого чисто лингвистического понимания смысла строится, в частности, известная «логическая теория смысла» Г. Фреге². Однако ясно, что смысл присущ не только вербальным или иным знакам и их сочетаниям. Смысл имеет любая вещь – воспринимаемая или воображаемая. Наше чувственное восприятие непосредственно осмысленно. Я вижу не просто совокупность цветных пятен, но определенные, осмысленные предметы: стол я вижу как стол (он имеет для меня смысл стола), дерево – как дерево и т.д. В этом заключается свойство предметности нашего восприятия.

Вместе с тем воспринимаемые предметы как чувственные объекты, обладающие определенными чувственными качествами, а также пространственной и временной локализацией, я в то же время не воспринимаю смысл как нечто, обладающее каким-либо чувственным содержанием или чувственными свойствами. Он, как уже говорилось, не обладает чувственными качествами, пространственностью и даже временной локализацией: смысл красного не красен, смысл холодного не холоден и т.д.; смысл слова не находится слева или справа от меня. Не «локализован» он и в самом звучании слова. Смысл любого предмета, очевидно, не совпадает с этим предметом, но как бы «присоединяется» к нему извне.

Смысл, безусловно, возникает тогда, когда осмысляемый предмет соотносится с некоторым знанием о нём. Чем больше я знаю о предмете, тем более богатым и определен-

ным смыслом он обладает. Сложность, однако, в том, чтобы понять, как то или иное конкретное знание соотносится с предметом осмысления. Здесь мы обнаруживаем парадокс: с одной стороны, осмысление, несомненно, предполагает знание о предмете и соотношение предмета с этим знанием; с другой стороны, самонаблюдение показывает нам, что никакого явного соотношения знания и предмета в нашем сознании не осуществляется. Для того чтобы понять, например, что передо мной находится собака, мне не нужно в явной форме «просматривать» в своем сознании все то, что я знаю о собаках, или некоторую часть этих знаний. Я схватываю смысл слова или предмета прямо и непосредственно, не прибегая к каким-либо образам, представлениям, словам и т.п., на это обстоятельство обращал внимание еще А. Шопенгауэр.

Другой парадокс заключается в том, что привлечение любой конкретной единицы знания и соотношение ее с осмысляемым предметом само по себе не способно породить смысл, даже если бы это соотношение осуществлялось явным образом. Ведь эти единицы знания (в какой бы форме они ни присутствовали в сознании) также должны обладать смыслом и, следовательно, также требуют соотношения с другими единицами знания. Если, к примеру, я раскрываю понятие «собака» с помощью понятия «млекопитающее», то я должен пояснить также, что такое млекопитающее, что, в свою очередь, влечет необходимость разъяснить термины «молоко», «животное», «детеныш» и т.д. Таким образом мы получаем регрессию в бесконечность: осмысляемый предмет необходимо соотнести с контекстом, который также требует соотношения с контекстом и т.д. – до бесконечности. Мы получаем бесконечный ряд встроженных друг в друга контекстов, и оборвать этот ряд, не уничтожая смысла, не представляется возможным.

Всё это означает, что осмысление может осуществляться лишь через посредство соотношения предмета с некоей целостной, «интегральной» системой знаний о мире, в которой каждый элемент находится в живой, активной связи со всеми другими элементами знания. Можно сказать, что смысл не делится ни на какие «куски» или «фрагменты». Он может существовать лишь как целостное



«смысловое поле», в котором каждый элемент определяется через соотнесение его со всеми другими. Отсюда становится понятен загадочный афоризм Прокла: «Каждый ум мыслит всё сразу». Чтобы явно помыслить что-то одно, нужно неявно помыслить и все остальное – тот контекст, вне которого мыслимый предмет утрачивает всякую смысловую определенность.

Схватывая смысл предмета, я, следовательно, соотношу этот предмет с некоей целостной системой знаний, с интегральной картиной мира, которая существует в виде единого «смыслового поля». Как же я это делаю, если самонаблюдение не фиксирует в акте осмысления даже соотнесения предмета с отдельными фрагментами этой «картины мира»?

Такое соотнесение должно быть, но оно в явной форме не имеет места. Единственное, что нам остается – это признать, что такое соотнесение осуществляется «неявно», в какой-то «скрытой» форме. Не следует думать, что «скрытый» здесь означает «находящийся за пределами моего Я», например, где-то «в подсознании», т.е. что «скрытость» означает «непереживаемость». Если бы соотнесение предмета с имеющимся у меня опытом происходило «вне Я», то это означало бы, что смысл феноменально мне не дан, не переживается мною. Мне в таком случае лишь кажется, что я что-то понимаю. На самом же деле понимание осуществляет некий «механизм», находящийся целиком за пределами «Я». Мое сознание тогда мыслится как поток чувственных переживаний, а смысл этих переживаний находится целиком за пределами этого потока. Это явно противоречит данным самонаблюдения, которое ясно показывает, что именно я (а не какой-то «механизм в моем мозге») понимаю, что смысл каким-то особым «сверхчувственным» образом «живет» в моем сознании.

Если «скрытость» не означает некой «запредельности Я», то это может означать лишь особую форму представленности смысла в сознании, которую можно обозначить термином «потенциальность». Действительно, «потенциальное», как его понимал Аристотель, – это нечто промежуточное между бытием и небытием (присутствием и отсутствием). Это и не полное небытие, но и не

есть полноценное («действительное», актуальное) бытие. Такое же «неполноценное», «недействительное» бытие мы вынуждены приписать и смыслу.

Если определить чувственное бытие как «актуальное», то та интегральная картина мира, которая присоединяется к чувственным данным и делает их осмысленными, есть нечто «потенциальное», поскольку в данный момент составляющие этой «картины» чувственно не переживаются. Однако любые ее элементы могут быть пережиты как чувственные представления или перцептивные образы, т.е. они могут быть «актуализированы», и с этой точки зрения они – «потенциальные» представления и образы.

Итак, смысл есть потенциальное содержание моего сознания (сравните у С. Франка: «Царство идей <...> есть царство возможностей»³). Этим объясняется его бескачественность, внепространственность и вневременность. Смысл есть нечто еще не определившееся, он еще не обрел качественность, временность и пространственность. Переживание смысла в таком случае – переживание («предчувствование») самой возможности соотнесения осмысляемого предмета с интегральной картиной мира. Эта «картина» отнюдь не «хранится» где-то «в тайниках памяти». Она всегда в наличии, всегда присутствует в сознании в полном объеме, но присутствует «в потенциальной форме». Это некий «потенциальный фон» любых наших актуальных переживаний.

Ясно, что «в потенциальном плане» я могу осуществлять соотнесение объекта сразу с неограниченным множеством «информационных единиц», могу проследивать неограниченные семантические связи (таким образом, находит свое решение проблема «регрессии в бесконечность» в процессе осмысления). Ведь это соотнесение осуществляется не в пространстве и не во времени. Процесс осмысления не распадается на отдельные «акты» или отдельные операции. Есть единый и целостный процесс схватывания смысла, который хотя и занимает определенное время, но тем не менее не имеет никакой поэтапной временной динамики, никакого явного становления.

Потенциальный характер соотнесения осмысляемого предмета с «картиной мира»



создает эффект «объемности» нашего сознания, позволяет знанию существовать в виде целостной системы отношений, а не в виде отдельных, дискретно сменяющих друг друга единиц (как это происходит в компьютере). Но только в такой целостной системе отношений знание и может реально существовать как нечто «живое» и осмысленное.

Итак, мы приходим к выводу, что сознание обладает особой «потенциальной» составляющей, которую можно определить как «смысловое поле». Это – базовый слой нашего сознания в том смысле, что всякое иное (чувственное) содержание есть результат актуализации потенций, изначально присутствующих в составе смыслового поля. Актуализация – это обретение «чувственной формы» (пространственности, временности, качественности). Такой статус чувственности вполне очевиден в отношении представлений памяти и воображения: здесь образ рождается «изнутри», из моего «Я» как продукт актуализации смыслового поля. Смысл и есть «внутреннее» моего «Я». Но и сенсорные образы, рождающиеся в результате воздействия «извне», также, в конечном счете, строятся «из ткани сознания» и могут рассматриваться в качестве «актуализированных смыслов».

Смыслы, поскольку они лишены пространственности, временности и качественности, принципиально не событийны. Смысл не есть что-то такое, что отвечает на вопросы: что? где? когда? Если чувственные впечатления и представления образуют «поток сознания», в котором одни чувственные переживания сменяют другие, то никакого «потока смыслов» не существует. Смысл, как уже отмечалось, может существовать лишь как единое «смысловое поле», в котором каждая информационная единица существует лишь благодаря ее имманентной соотнесенности со всеми другими. В сфере смысла выполняется принцип «все во всем» (каждое в каждом): в каждой единице знания, поскольку она осмыслена, содержится вся система взаимосвязанных смыслов как целое. Это возможно отчасти потому, что сфера смысла как потенциальное бытие лишена пространственности и временности, которые дробят бытие на части (именно пространство и вре-

мя позволяют нам воспринимать ощущения и образы отдельно друг от друга).

В сфере смысла время присутствует лишь как потенция, как возможность временной последовательности, временной упорядоченности. Поэтому правильнее говорить не о вневременности, а о сверхвременности (или «всевременности» – термин Л. Карсавина) смысла. В этой сфере потенциально («вневременным образом») содержатся мои любые прошлые и будущие переживания. Таким образом, модусы прошлого и будущего сущностно даны мне именно как «идеи» прошлого и будущего. Именно сверхвременность смысла объединяет мое сознание в единое надвременное целое. Благодаря этому я могу достоверно судить о тождестве собственного «Я» во времени. Ведь для констатации этого тождества необходимо реально соотносить разновременные фрагменты моей жизни, что возможно лишь в том случае, если существует действительная связь «сквозь время» между ними. Наличие сверхвременного содержания «Я» есть необходимое условие восприятия нашего собственного «движения во времени» (на это обстоятельство обращал внимание еще Кант). Такое движение имеет место в сфере чувственности, и лишь сверхвременность смысловой составляющей нашего сознания позволяет нам заметить это движение.

Смысл есть некое сверхвременное единство, которое создает единство нашего «Я» в целом. Пространственность и временность чувственной составляющей сознания, конечно, нарушают монолитное единство сознания. Однако и в чувственной сфере сохраняется определенная форма целостности: разделенные в пространстве и во времени ощущения и образы тем не менее соотносятся друг с другом, «сопереживаются», т.е. переживаются не только отдельные «чувственные единицы», но и их отношения друг к другу. Здесь имеется в виду то, что психологи называют «гештальтными свойствами» образов.

Целостность существует не только внутри чувственной и сферы смыслов по отдельности, но и сами они находятся в тесной взаимосвязи. Как уже отмечалось, чувственность можно рассматривать как актуализированную часть смыслового поля. Актуализация вместе с тем не выводит переживаемое



чувственное содержание за пределы смыслового поля. Чувственные переживания, таким образом, изначально оказываются интегрированными в смысловую «картину мира», изначально обладают некоторым вполне определенным смыслом. Именно поэтому всякое переживание воспринимается как включенное в определенный смысловой контекст. Этот контекст определяет не только «смысл образа» или воспринимаемой ситуации, но и само содержание воспринимаемого, достраивая, в частности, с помощью представлений отдельные видимые фрагменты до целого предмета.

Наличие непосредственной связи чувственности и смысла позволяет понять то, что можно назвать «динамикой смысла». Мы подчеркивали «сверхвременный» характер смысла. Этому, по видимости, противоречит тот факт, что смысл может «отсутствовать», а затем «появляться», что смысл может изменяться, обогащаться, обрывать новыми оттенками и т.д. Если смысловое поле находится вне течения времени, вне становления, то оно не должно меняться. Меняется в таком случае лишь отношение между целостным смысловым полем и актуально переживаемыми чувственными феноменами. Переживание смысла есть переживание возможностей, заложенных в актуальных чувственных образах и представлениях. Эти возможности могут отличаться степенью их готовности к актуализации: если я сейчас вижу стол, то большей готовностью обладают такие смысловые концепты, как «мебель», «дерево», «коричневый цвет» и т.д., а не, скажем, «животное» или «авиастроение». Изменение содержания перцептивного поля ведет к перераспределению готовностей различных смысловых единиц к актуализации, и это перераспределение создает то, что мы воспринимаем как «динамику смысла» или как «смену различных смысловых состояний».

Следует помнить, что в каждый момент времени смысловое поле присутствует в сознании во всем своем объеме, а не отдельными фрагментами. Но в каждый момент времени оно как целое находится в специфическом отношении со сферой чувственных переживаний, причем это отношение зависит не только от текущего состояния восприятия, но и от каких-то других, внечувственных

«внутренних» факторов, что избавляет наше мышление (которое, по существу, и есть динамика смысла) от рабской зависимости от чувственности.

До сих пор мы рассматривали смысловое поле как некую онтологическую форму, в которой существует наше совокупное знание об окружающем нас мире и о самом себе, т.е. это то, что мы называем «картиной мира». Она, однако, лишь малая часть того, что реально способен помыслить или вообразить. Следует признать, что смысловое поле содержит в себе не только «картину мира», но гораздо большее – абсолютно все возможные переживания и, следовательно, помимо картины «реального мира», вмещает в себе также и множество всех возможных (мыслимых) «картин мира». Это множество обозначим термином «Смысловый Универсум». Все «возможные миры» следует рассматривать как особые «виртуальные» компоненты единого «смыслового поля». Действительно, именно через отношение к Смысловому Универсуму определяется полный смысл любого предмета. Ведь смысл предмета – это его «место» в системе мироздания, т.е. его интегральное отношение ко всем возможным и действительным предметам, в пределе – ко всему, что вообще можно помыслить. Такой «предельный» смысл уже не зависит от конкретного личностного опыта и, следовательно, является «объективным» смыслом, т.е. это смысл присущий самой вещи. Субъективный же смысл не может быть ничем иным, как некоей «выборкой» из этого «объективного» смысла, т.е. является более или менее полным отражением «объективного» смысла в сознании эмпирического субъекта.

Смысловое поле как «совокупность всех возможных миров», как Смысловый Универсум есть базовая структура, на основе которой формируется эмпирическая личность. Поскольку Смысловый Универсум как фундаментальная составляющая «Я» никуда не может «спрятаться» от себя, он должен в полном объеме присутствовать как постоянный «фон» в каждом текущем состоянии сознания. Иными словами, сквозь эмпирическое «Я» должно «просвечивать» «Я» Абсолютное, через конкретную интегральную «картину мира» должна просматриваться



полная совокупность «возможных миров» (континуум возможных переживаний).

Эмпирически это проявляется в том, что наше понимание окружающего мира никогда не детерминируется целиком и полностью нашим прошлым опытом, совокупностью конкретных знаний о мире. В любом акте осмысления имманентно присутствует элемент воображения, какой-то, хотя бы минимальный, «отход от реальности». Я осмыслю предмет не только в модусе того, «что он конкретно из себя представляет», но и в модусе «чем бы он мог являться», в каких отношениях мог бы находиться, помимо тех, которые нам известны из опыта. Именно этот элемент «гипотетичности» и позволяет нам воспринимать осмысленно даже те объекты, о которых мы ничего не знаем из опыта. Эти объекты все равно имеют для нас какой-то смысл, который возникает за счет их соотношения с различными «возможностными» (гипотетическими) контекстами. Мы можем всегда предположить, чем является данная вещь, в каких возможных отношениях с другими вещами она может находиться, как ее можно использовать и т.д.

Если во мне изначально содержится Смысловой Универсум («совокупность всех возможных миров»), то это означает, что формирование моей эмпирической личности осуществляется не только путем постепенного расширения и обогащения её содержания, но и, по большей части, путем последовательного наложения ограничений на исходное «смысловое поле», совпадающее содержательно со Смысловым Универсумом. Непосредственно этот Универсум проявляет себя в воображении, фантазии, самосознании, способности видеть мир в системе альтернатив. Развитие личности идет по пути ограничения фантазии, через четкое разграничение «реального» и «возможного», «действительного» и «воображаемого». Так фактически и происходит: мы знаем, что фантазия особенно развита у детей, а с возрастом эта способность, как правило, уменьшается. «Реализм» все более все более подчиняет себе фантазию, подавляет её.

Напротив, деградация эмпирической личности (как следствие психической болезни, травмы), как правило, ведет к потере селективности психики, потере чувства реальности, неспособности отличить реальное положение вещей от собственных фантазий. Так, шизофреническая деградация личности связана с нарушением иерархических отношений между элементами, составляющими эмпирическую личность. В результате, больной перестает различать реальность и собственные фантазии. Всё это говорит о том, что развитие личности и нормальное её функционирование связано с определенными ограничениями степеней свободы, установлением иерархических отношений между элементами знания (различение реального и воображаемого, желаемого и отвергаемого и т.д.). Вместе с тем наличие в нас Смыслового Универсума (Универсума возможных переживаний) не предоставляет автоматически гарантии рефлексивного доступа к этим «возможным» слоям нашей психики, поэтому наряду с процессами «наложения ограничений» на «мир возможного», которые протекают преимущественно на дорефлексивном уровне, существует и обратный процесс постепенного перевода «потенциального» содержания нашей личности в «явный», доступный рефлексии план. Это и есть процесс постепенного расширения и обогащения наших осознанных представлений о мире и о самих себе. Расширение личности осуществляется по мере развития средств рефлексии, прежде всего, понятийного аппарата, и стимулируется чувственным опытом, социальным взаимодействием и т.д. Именно этот последовательный процесс самораскрытия нашего «Я» порождает видимость непрерывного «расширения» нашей личности, обогащения ее новыми содержаниями в процессе индивидуального развития.

Примечания

¹ См: Иванов Е.М. Онтология субъективного / Е.М. Иванов. Саратов, 2007.

² См: Фреге Г. Смысл и денотат / Г. Фреге // Семантика и информатика. М., 1977. Вып.8.

³ Франк С.Л. Непостижимое / С.Л. Франк // Соч. М., 1990. С.272.

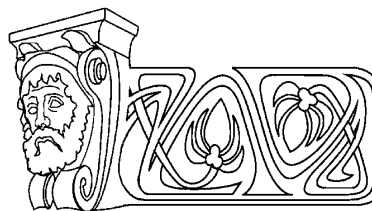


УДК 165.62:37

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ И ГЕНЕАЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Д.Н. Иванова

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: daria14july@rambler.ru



Статья посвящена анализу взаимосвязи методов феноменологии и генеалогии для выявления истоков педагогического творчества. Сближение познания с родовой памятью, с искусством и поэзией, с мифом и символом позволяют преодолеть разрыв культурных связей между поколениями и вернуть педагогике подлинно творческий характер.

Ключевые слова: феноменология, генеалогия, педагогика, творчество, память, миф.

Phenomenology and Genealogy of Pedagogical Creativity

D.N. Ivanova

The article is dedicated to the analysis of the interrelation between the phenomenological and genealogical approaches used to bring to the surface the sources of the pedagogical creativity. It is the connection of learning with genealogical memory, art and poetry, myth and symbol that helps to overcome the cultural links gap between the generations and revive in pedagogy its real creative character.

Key words: phenomenology, genealogy, pedagogy, creativity, memory, myth.

Пожалуй, трудно найти более драматическое и противоречивое поле человеческих отношений, чем воспитание и образование. Включая в себя неинтеллигентный опыт – смерть, страдание и терпение, насилие и прощение, педагогика не может не являться творчеством человеческой жизни. Вернуть педагогике подлинно творческий характер – задача не из легких, и в то же время это особенно актуально сейчас, когда знание обретает безличный характер и относится к искусственному техническому или социальному миру, когда безудержный поток информации конструирует событие, лишая его какого-либо человеческого смысла, а память становится компьютерной.

Однако педагогическое творчество в современной теории представляется весьма парадоксальным. *Во-первых*, если прежде официально была запрещена практика педагогического творчества, теперь, напротив, возникает угроза превращения школы только в экспериментальную. Волонтаризм часто выдаётся за творчество, таковым не являясь

и порой представляя угрозу для здоровья ребенка. *Во-вторых*, творчество педагогов-новаторов живет в практической сфере, их опыт уникален, и в этом не только его положительная, но и отрицательная сторона, поскольку ему нельзя научить, он не формализуется в понятиях академической педагогики. Здесь нужен другой язык, в котором дискурс соединяется с событием, нужны другие понятия, отражающие человека в его целостности, в единстве разума и инстинктов, идеалов и повседневности, во всей глубине его экзистенции. Необходим поиск педагогического направления с точки зрения целостности человека и его единства с миром. Таким направлением, на наш взгляд, является феноменология как метод генеалогического подхода к воспитанию.

Называя генеалогию «психоанализом познавательных и нравственных парадигм», К.А. Свасьян определяет её как дескриптивно-деструктивную феноменологию, которая мобилизует средства широкого круга дисциплин¹. Разум и сердце, храм и рынок, социум и природа, взрослый и ребенок – это лишь малый перечень противоречий педагогической теории и практики. Логика генеалогии предназначена для того, чтобы вернуть человека к его истокам, первоначальным смыслам существования, она предполагает некое *углубление* – движение от современного понимания воспитания во всей его противоречивости к поиску той фундаментальной первичной основы, где снимаются все противоречия, к самому истоку педагогического творчества. В методологическом плане генеалогия является единством феноменологии, герменевтики и психоанализа. Представляя собой различные философские направления, они объединяются направленностью на поиск «начала», «истока» бытия и сознания.



Выявление истоков педагогического творчества связано с поиском начала *человеческого в человеке*, поэтому, прежде всего, необходимо обосновать связь феноменологической редукции философии с генеалогией как необходимость категориального выражения феноменов, появившихся в процессе поиска ответа на вопрос: *что делает человека человеческим?*

Появление метода генеалогии в философии Ницше было непосредственно связано с кардинальным пересмотром основного ориентира познания и воспитания. Отказываясь от абсолютной истины, генеалогия ведёт поиск «истока» воспитания (*Herkunft*), место которого – тело и всё то, что с ним связано – питание, климат, почва; именно тело является ареной непрерывной борьбы природных и исторических сил: жизни и смерти, желаний и заблуждений. Человек рассматривается как граница между жизнью и смертью, причем эта граница не только разъединяет, но и соединяет. Предлагаемый им проект движения к «истоку» человеческого означает возвращение к первичной фундаментальной интенции – к осознанию человеком себя как смертного существа и к соответствующему этому осознанию воспитанию.

Воспитание и просвещение предстают как некая драматическая схема гносеологии, как первичная трагическая рефлексия. Античная трагедия – место, где человек учился без страха смотреть в лицо смерти и без отворачивания воспринимать ужасы жизни, видеть разгул людских страстей и достойно переживать скорбь утраты близких. Это место встречи с бессознательным, с инстинктами, где спасаются через *объединение*. Это место события, в котором нет зрителей, а все оказываются участниками совместного действия. Вечно живым источником воспитания является, по Ницше, бессознательное народа².

Поставив под сомнение самодостаточность человеческого разума, феноменология усматривает путь к человечности в преодолении классического логоцентризма и антропоцентризма и основанного на них воспитания. Одно не даёт покоя, отмечает М. Хайдеггер, – то, что «хотя в истории западного

мышления сущее с самого начала мыслилось в аспекте бытия, тем не менее истина бытия остается непродуманной» и даже «заказана мышлению». Когда верховные ценности обесцениваются, то всё идет только к худшему, и «человеческое творчество переходит, наконец, в бизнес и гешефт»³. В драматизме ситуации, когда «Бог умер», Хайдеггер видит выход в «приготавливающем мышлении». Его «осуществление невозможно без воспитания», поскольку «необходимо научить мыслить прямо посреди наук. Самое трудное найти для этого сообразную форму, так чтобы воспитание мышления не пало жертвой смешения его с научным исследованием и ученостью»⁴.

Обычно философию считают наукой. Её Хайдеггер называет «познающим, рациональным отношением». Однако жизнь не исчерпывается такими отношениями: в большинстве случаев мы узнаем жизнь не «познавательным». Философия Хайдеггера с начала и до конца направлена на фактическую жизнь. Эта жизнь проявляется в мире настолько, насколько философ имеет дело с *феноменами*. Жизнь всегда обусловлена, поскольку она зависит от истории, в которой разворачивается. Философия становится прояснением феноменов фактической жизни, герменевтикой фактической жизни.

Жизнь никогда не предстает как изолированный предмет. Она имеет своё собственное место и свое собственное время, в этом смысле «наша жизнь есть наш мир». Хайдеггер подразумевает под этим, что жизнь разворачивается во всем своем многообразии в непредсказуемых отношениях с людьми и вещами. Феноменология жизни имеет дело с «жизненными мирами». Понятие «мир», совпадая с понятием «жизнь», служит одновременно для расширения значения последней. Так, «мир» это всегда «окружающий мир», «совместный мир», «собственный мир».

Жизнь в её биологическом понимании рассматривается в контексте творчества Г. Бергсоном. Он придает «творческий» поворот дарвиновской концепции эволюции, развивая модель жизни как творческого процесса внутри себя. Философ подчеркивает, что «реалии» жизни «несомненно, творче-



ские», поскольку они «являются результатом тех действий, посредством которых эти реалии расширяются и выходят за свои пределы». Такая «реальность» не состоит из «вещей» в механическом смысле (латинский корень «реальности» – это «res», вещь), а проявляется как «поток» и «продолжительность»: эти слова и для Бергсона являются ключевым. Они выражают его понимание эволюции как процесса не только органического, но и феноменологического. «Жизнь» – один из ключевых концептов Бергсона, она энергетически материалистична: «Жизнь выходит за пределы конечности <...> По существу, это протекающий в данный момент прорыв сквозь материю, формирование из нее того, что возможно»⁵.

Жизнь, по Хайдеггеру, есть «фактическое существование». К «существованию» относится фундаментальная неуверенность в смысле жизни и её конечность. Феноменология есть мышление, обращенное назад, так как она рассматривает то, что уже «имеется», что уже «есть». «Фактичность» – это жизнь, проявляющаяся в рефлексии относительно неё. Два основных момента переплетения «фактичности» – язык и история. Жизнь и язык для человека – нераздельные феномены, связанные изначально. Поэтический язык преобразует действительность⁶.

Для Хайдеггера принципиально важным становится различие начала и традиции. Основная задача предпринятой Хайдеггером деструкции – сохранение традиции путем ее очищения от «паразитических» наслоений, прояснение начала. Это, по сути дела, вопрос истины и бытия, который непосредственно связан с воспитанием, предстающим как обращение к человеческому в человеке. Его цель – научить человека стать частью бытия, беречь его, заботиться о нем, передать другим поколениям потребность хранить и помнить. Человечность понимается здесь как близость к бытию, которое наиболее полно и непосредственно открывается в мышлении, сближающемся с искусством. Язык трактуется как дом бытия, кров, ближайшее, самораскрытие бытия, жилище самого человека. Бытие ускользает, только просвечивает сквозь язык, язык онтологичен, он «кажет», прояс-

няет, открывает мир. Это вопрос глубины и поверхности, подлинного и мнимого, открытого и сокрытого. В работе «Что значит мыслить» истоком мышления Хайдеггер называет память, показывая генетическое единство памяти, знания и искусства. В языке связь знания и памяти выражена со всей очевидностью: древнегреческое *μνήσις* означает «мысль» и «воспоминание», а латинское *mēns* – «ум», «воспоминание», «страсть», «совесть», «намерение», «цель». Латинский термин *hūmānus* (человеческий, человеческий, высокообразованный) оказывается родственным *humātio* (погребение). Человек – существо, не желающее мириться со смертью близких, помещающее их на «хранение». Таким образом, познание, обучение, воспитание и образование, гуманизм изначально событийны, наполнены экзистенциальным смыслом. Каков же исток бытия у Хайдеггера? Это Эрос и Танатос. Страх бытия является страхом смерти, Эросу соответствуют воля и решимость, т. е. позитивный Танатос, действенный, а не парализующий⁷.

Феноменологическое направление, основанное Гуссерлем и Хайдеггером, дополняется феноменологией Кассирера – применительно к объяснению истоков культуры. Рассматривая человека как «животное символическое» (*animal symbolicum*)⁸, т. е. существо, которое владеет символами и посредством их открывает и создает мир, философ отмечает творческую направленность символа на организацию бытия. Это изменяет все человеческое существование (*Dasein*). Язык, миф, искусство и религия – составные части символического универсума. Миф ориентирует на образ вещей; он космически измерен, направлен на целое бытия. Мифическое мышление осуществляется в четких бинарных оппозициях: «жизнь – смерть», «кажущееся – действительное». Рассматривая искусство и миф как символические формы, Кассирер показывает их отличие от науки. С наукой же связывается порядок мыслей, с этикой – порядок человеческих действий, искусство, напротив, упорядочивает воззрение на видимые, осязаемые и слышимые явления; оно открывает формы повседневного мира, которые иначе остаются незамеченны-



ми. Задачей искусства является воззрение, направленное по ту сторону теоретических и практических нужд, а его инструментом выступает мир форм являющихся вещей⁹. Таким образом, человеку открывается то, что он не привязан к единственной перспективе понимания мира: у него есть большой выбор в различных сферах символических форм.

Ребенок – *terra intermedia* – ничейная земля, граница, соединяющая детство (бессознательное) и взросление (сознание)¹⁰. Он заброшен в мир и вынужден его открывать, познавать и обживать, что нередко связано с опасностью и риском. Детство вовсе не всегда является «безоблачным» и «радостным». Ребенок сталкивается со злом, жестокостью, страхом. Человек всегда стремился избавиться от страха разными способами, и наиболее распространенный – убежать, уйти, спрятаться от опасности, но можно страх преодолеть. Именно в детстве и при взрослении происходит «приручение» страхов, их дисциплинирование. Как отмечает В.Б. Устьянцев, «девический «испытать всё самому» порождает пространство риска. На стадии взросления сознание становящейся личности пронизано ощущениями новизны, страстью обретения собственного жизненного опыта <...> Заложенное в человеке стремление к новому, неизведанному может быть направлено сложившейся в обществе системой воспитания и образования в нужное русло по пути творческого созидания, или, наоборот, заблокировано, разрушено догматизированной системой образования»¹¹.

Ребенок учится управлять сложной и очень важной для него триадой чувств – страх, риск, безопасность – инструментами на всю оставшуюся жизнь. В современном мире с его навязчивой информативностью ребенок оказывается, по сути, предоставлен сам себе. Однако каждый представитель *Homo sapiens* ощущает себя не просто человеком разумным, но и совершенно взрослым. Детство самодостаточно, оно вправе ожидать, что его будут принимать всерьез. Настоящая потребность человека – желание приобщения. Инстинктивно стремясь к естественному общинному состоянию и не находя его в семье и школе, подросток ищет его в компаниях.

За современными педагогическими противоречиями *практика – теория, ребенок – школа* кроется более глубокое: природа – цивилизация. Чем дальше движется человечество по пути цивилизации, тем больше настоящее (актуальное) сознание конфликтует с детским состоянием. Утрачивается детская непосредственность, а взамен усваиваются неестественные манеры и искусственное представление о месте и времени. В цивилизованном обществе существует слишком большое физическое и психическое различие между молодыми и взрослыми индивидами. Ребенок не просто «взрослый в миниатюре», он – Другой. Начиная довольно рано связывать отдельные представления и делать из них выводы, он подходит к этому *иначе*, чем взрослый цивилизованный человек, воображая все живым и антропоморфным. Обстановка цивилизованного общества *слишком сложна* для ребенка. Это несоответствие ведет к применению наказаний, роль которых растет вместе с развитием цивилизации.

Выработанный на современной фазе развития цивилизации стандарт, отмечает Н. Элиас, характеризуется огромной дистанцией, существующей между поведением детей и так называемых «взрослых». Того уровня развития чувств постыдного и неприятного, на формирование которых ушли целые столетия, дети должны достигнуть за несколько лет. Если прежде разница между взрослыми и детьми была не столь существенна, то сегодня ребенок окружен предписаниями и регуляторами. Не достигший нужного уровня сдерживания своих аффектов, он выступает как «больной» (психически), «ненормальный», «невыносимый», «преступный» и, в конце концов, исключается из общества людей с «хорошими нравами»¹².

Ребенок – природное существо, школа – продукт цивилизации. Рассматривая их связь с точки зрения генеалогии воспитания, мы должны истолковать ее как соотношение мифа и истории, вечного возвращения и постоянно ускоряющегося развития. Ребенок вынужден жить на границе этих порядков¹³. Для того чтобы воспитание оправдало свое назначение – помогло человеку обрести самого себя и своё место в жизни, – требуются новые стратегии ориентации в мире, осно-



ванные на архаической памяти, на встрече с сакральным, на изначальной глубине сопереживания и участия.

Онтологическое «начало» педагогического творчества инициировано, во-первых, необходимостью создания, познания и обживания мира человеком, во-вторых, причастностью его к начальным культурным ценностям – к усвоению *человеческого* опыта жизни с *другими*. Овладение этим опытом предполагает нечто *новое* – переход в иное экзистенциальное состояние, связанное с переживанием, испытанием, взрослением. В этом смысле очень важным является рассмотрение в качестве генетического «начала» педагогического творчества *детства* как наиболее ответственного периода человеческой жизни.

Исток педагогического творчества является истоком человеческого. Обращение к первичным интенциям человеческого бытия – жизни и смерти – с помощью феноменологии и генеалогии – это попытка вернуть педагогике подлинно творческий характер, т.е. обеспечить внутреннюю целостность (здоровье) человека через сближение познания с родовой памятью, с искусством и поэзией, с мифом и символом.

Примечания

- ¹ См.: *Свасьян К.А.* Предисловие / К.А. Свасьян // Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. К генеалогии морали / Ф. Ницше. М., 2001.
- ² См.: *Nietzsche F.* Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten / F. Nietzsche. Kritische Studienausgabe: Bd.1. Berlin; N.Y., 1988. S.699.
- ³ *Хайдеггер М.* Слова Ницше «Бог мёртв» / М. Хайдеггер // Хайдеггер М. Ницше и пустота. М., 2006. С.22.
- ⁴ *Хайдеггер М.* Указ. соч. С.12.
- ⁵ *Pope R.* Creativity: theory, history, practice / R. Pope. L.; N.Y., 2005. S.43.
- ⁶ *Travny P.* Martin Heidegger / P. Travny. Frankfurt; N.Y., 2003. S.22–24.
- ⁷ См.: *Марков Б.В.* Знаки бытия / Б.В. Марков. СПб., 2001. С.109–110.
- ⁸ *Cassirer E.* Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur / E. Cassirer. Frankfurt a.M., 1990. S.51.
- ⁹ *Cassirer E.* Op. cit. S.104.
- ¹⁰ См.: *Юнг К.Г.* Душа и миф: шесть архетипов / К.Г. Юнг. Киев; М., 1997. С.87.
- ¹¹ *Устьянцев В.Б.* Повседневность и риски жизненного пути личности / В.Б. Устьянцев // Человек. История. Культура: Исторический и философский альманах. Саратов, 2009. №8. С.35.
- ¹² *Элиас Н.* О процессе цивилизации: В 2 т. Т.1. Изменения в поведении высшего слоя мирян в странах Запада / Н. Элиас. М.; СПб., 2001. С.210–211.
- ¹³ *Ломако О.М.* Генеалогия воспитания / О.М. Ломако. СПб., 2003.

УДК 130.2 (=111)

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Е.В. Карпец

Саратовский государственный университет
E-mail: elenakarpets24@mail.ru

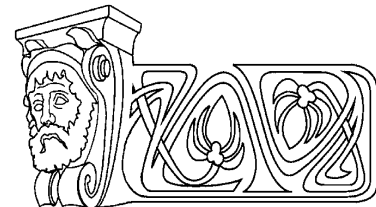
Учебник иностранного языка рассматривается как культурное явление. В связи с таким подходом репрезентативная функция учебника возводится в разряд ведущих. Так как в данном учебнике представлена культура изучаемого языка, доказываемая важность социокультурного содержания учебных текстов. Предполагается, что социокультурное содержание способствует формированию образа страны изучаемого языка и вторичной картины мира (прежде всего, языковой и культурной), что, в свою очередь, формирует личность на рубеже языков и культур.

Ключевые слова: учебник иностранного языка, репрезентативная функция, культура изучаемого языка, социокультурное содержание, культурный образ, вторичная картина мира, формирование личности.

Social and Cultural Contents of a Textbook and Their Influence on Forming a Personality

E.V. Karpets

The paper argues that a foreign language textbook is a cultural phenomenon. According to that the representative function of foreign language textbook becomes essential. The culture of the studied



language is represented in the textbook. From this viewpoint social and cultural contents of the texts given are considered as important. Social and cultural contents of foreign language textbooks are supposed to have influence on forming a cultural image of the country represented and the second picture of the world (including language and cultural picture). The image of the country and the picture of the world are both discussed as influential in forming a personality at the turn of languages and cultures.

Key words: foreign language textbook, representative function, culture of the studied language, social and cultural contents, cultural image, second picture of the world, forming of the personality.

При чрезвычайно активизировавшемся на всех уровнях взаимодействии различных культур невозможно представить ни одну цивилизованную страну вне связи с остальным миром. Межкультурные контакты ведут к осознанию необходимости взаимного узна-



вания, поиска взаимопонимания и сотрудничества. Иноязычная культура распространяется по разным каналам: через книжные магазины, библиотеки, прессу, интернет, телевидение и др. Открываются все новые формы и возможности межкультурного общения, которые способствуют формированию уважения к «чужим» культурам. Однако, несмотря на разнообразные возможности изучения других культур и языков, новые возможности международного и межкультурного общения, большинство россиян (здесь не имеется в виду культурная элита, филологи, преподаватели, студенты, изучающие язык для профессиональных целей) не осознают необходимости повышения уровня общей информированности, взаимного ознакомления народов друг с другом, формирования отношений взаимопонимания и согласия. Кроме этого, приход культуры ноубрау (pobrow), в основании которой лежит иерархия того, что модно, создал поколение, которое если и интересуется культурой (в том числе, и иностранной), то в силу относительных вкусов отдает предпочтение культуре, в основном ориентированной на рынок. В таких обстоятельствах, когда «отправитель» дает «получателю» информацию с целью привлечь его внимание любой ценой, преследуя зачастую коммерческие цели, представления «получателя» об иноязычной культуре далеки от идеалов качества и достоверности. Следует добавить, что большинство учащихся средних и высших учебных заведений изучают иностранный язык на непрофессиональной основе, поэтому не имеют осознанной культурной мотивации в его изучении и, как правило, не пользуются никакими другими ресурсами кроме тех, которые предлагаются им в учебном процессе.

Вышесказанное свидетельствует о том, что для многих россиян получение реальных знаний о других культурах осуществляется в основном через систему образования в процессе изучения иностранного языка, который входит в базовый пакет учебных дисциплин, и потому его изучение является обязательным. Следовательно, в качестве представителя иноязычной культуры учебник иностранного языка как главное средство обуче-

ния несет большую функциональную нагрузку. Такой учебник является не только источником знаний и информации, но и феноменом иноязычной культуры. Например, для него характерны следующие основные функции культуры: коммуникативная, интегративная, адаптивная, социализирующая и инкультурирующая, познавательная, или гносеологическая. В связи с этим представляется актуальным рассмотреть учебник иностранного языка не только с лингвистической и педагогической, но и с культурологической точки зрения.

Несомненно, ведущей является коммуникативная функция учебника, что обусловлено характером дисциплины «Иностранный язык», где главная цель – обучение иностранному языку как средству коммуникации и использование учебника в качестве средства обучения иностранному языку. Но межкультурный подход к изучению языка обеспечивает понимание его не как автономного образования, существующего в отрыве от социально-культурного контекста, который ранее (на протяжении большей части XX в.) относился к экстралингвистическим факторам, а как одно целое с представляемой им культурой.

Следует сказать несколько слов о соотношении языка и культуры, тесная взаимосвязь которых очевидна. Язык определяют как составную часть культуры, а культуру (социокультурный слой) как часть языка или фон его реального бытия, как зеркало, носитель, инструмент, кладовую культуры, его ставят в один ряд с культурой в качестве формы мышления (С.Г. Гер-Минасова). Язык рассматривают как национально специфический компонент культуры (Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорочкин), важнейшее средство сохранения культурного опыта (Б.С. Ерасов). Э. Сепир упоминает ряд производных функций языка: факторы социализации (язык как символ социальной солидарности всех говорящих на данном языке), унификации и одновременно развития индивидуальности, способ накопления и передачи культуры, средство поддержания социального комфорта и т.д.



Следовательно, несмотря на то, что основной целью учебника иностранного языка является обучение языковой компетенции, использование иностранных языков в качестве реального инструмента общения невозможно без фоновое знание социальной, культурной, политической жизни народов, говорящих на этих языках. Кроме того, общение не только вербально, оно включает в себя множество компонентов: невербальные способы выражения мыслей (мимика и жесты), правила этикета, нормы поведения и др. Язык как средство межкультурного общения предполагает знание всех этих факторов.

Социокультурное содержание учебника иностранного языка в основном и формирует представление о стране/странах изучаемого языка. Это позволяет выделить еще одну его функцию и считать её одной из ведущих – функцию репрезентативную. Учебник предоставляет нам фоновые знания, несущие национально-специфическую окраску (о традициях, бытовой художественной культуре, повседневном поведении, особенностях менталитета). В свете репрезентативной функции количественный и качественный параметры социокультурного содержания учебника оказываются значительными. Очевидно, что социокультурное содержание разных уровней таких учебников имеет разный объем. Например, материалы для совершенствующихся в языке более разнообразны, чем материалы для начинающих или продолжающих обучение. Следует упомянуть, что большая часть изучающих иностранный язык останавливается на более ранних ступенях, в связи с чем представления о странах изучаемого языка остаются для них неполными и упрощенными.

Если говорить об учебниках английского языка, здесь вопрос о социокультурном содержании встает наиболее остро. По различным социально-историческим причинам именно английский язык стал главным международным средством общения, поэтому возникает проблема количественного соотношения социокультурной информации об англоговорящих странах и информации об остальном мире.

Любой культурный объект обладает символическими свойствами, являя собой текст культуры. Тексты, представленные в учебнике иностранного языка, можно рассматривать как объекты инокультуры и проявления межкультурной коммуникации. Учебный текст выступает отдельным элементом инокультуры, который, как и культура в целом, оказывается средством коммуникативного взаимодействия и выполняет функцию, подчиненную общей цели – передаче культурной информации. В процессе чтения учебного текста на иностранном языке осуществляется межкультурная коммуникация между студентом и авторами/составителями учебника, студентом и культурой. «Личность как бы приглашается к сомышлению, и на этой базе идет дальнейшее развитие ее рефлексивных, эмоциональных структур, когнитивных возможностей»¹. В отличие от прямой коммуникации при реальном общении с иностранцами такого рода контакты с иностранной культурой (через книгу) можно назвать косвенными или опосредованными. В ходе опосредованной коммуникации возникает диалог, хотя и негласный со стороны инокультуры, который осуществляется посредством соприкосновения пространства данной культуры с личностным пространством студента, в результате чего иноязычная культура раскрывается для студента полнее и глубже.

Чтение текста учебника сопровождается как знакомством с чужой культурой, так и конфликтом с ней, поскольку чтение иностранных авторов – это, во-первых, «вторжение в чужой монастырь»², во-вторых, оценка чужого мира через призму собственной культуры. В таком конфликте есть свои отрицательные моменты. Согласно модели НЛП (нейролингвистического программирования), возникает неконгруэнтность (несогласованность) общения – такая ситуация, когда послания, получаемые по разным каналам приема информации, не совпадают (Г.Г. Молчанова). Например, трактовки одного и того же явления в собственной культуре и культуре изучаемого языка (согласно информации, предоставленной учебником) различны. В этом случае студент отбирает и



воспринимает информацию подсознательно так, чтобы она совпадала с содержанием его ситуации, с его моделью мира, в связи с чем неизбежен конфликт культур. Кроме того, социокультурное содержание текста учебника не всегда адекватно интерпретируются читателем в силу существования непреодолимых социально-исторических и культурных барьеров. Культурный барьер оказывается еще опаснее, так как он менее видим и осознаваем, ожидаем, чем языковой барьер. В конфликте культур проявляются и некоторые положительные моменты: происходит более глубокое осознание студентом собственной культуры и собственного мировоззрения, необходимости конструктивного взаимодействия с «чужим» для него миром, формирование культуры согласия.

Всё вышесказанное подтверждает тот факт, что качественная составляющая социокультурного содержания учебника иностранного языка оказывается чрезвычайно важной и ей следует уделять должное внимание при составлении учебников.

Выполняя репрезентативную функцию, учебник оказывает влияние на формирование образа страны изучаемого языка и вторичной картины мира (языковой и культурной). «Освоение иностранного языка можно было бы уподобить завоеванию новой позиции в прежнем видении мира; до известной степени фактически дело так и обстоит, поскольку каждый язык содержит всю структуру понятий и весь способ представлений определенной части человечества»³. Вторичная картина мира, так же, как и первичная, многослойна и включает в себя разнородные компоненты (элементы научного знания, верования, бытовой опыт и др.). Несмотря на разнородность, она представляет собой определенную целостность, которая, формируясь у изучающего иностранный язык, инкультурирует его в систему жизненных ориентаций страны изучаемого языка. Причем качественная составляющая социокультурного содержания учебника иностранного языка будет влиять на логику соединения всех этих разнородных элементов, их отбор и систематизацию.

Картина мира включает в себя не только представления о реальности, окружающей

человека, но и отношение к явлениям и событиям этой реальности, определяемое существующими в культуре ценностными ориентациями. В этой связи можно сделать предположение, что вторичная картина мира, образуемая в процессе изучения иностранного языка, прямо или косвенно влияет на формирование личности изучающего, определяет его отношение к новой действительности (миру инокультуры), что, в свою очередь, трансформирует его отношение к привычному миру (родной культуры). Вторичная картина мира служит средством, с помощью которого человек адаптируется к непривычным для него условиям жизни и выбирает наиболее предпочтительные в них способы поведения.

При изучении иностранного языка и культуры происходит формирование личности на рубеже языков и культур. С одной стороны, изучающий начинает глубже осознавать свою идентичность, позиционировать себя как представителя определенной культуры и менталитета, что становится возможным только при сравнении языков и культур. С другой стороны, под влиянием вторичной картины мира происходит переформирование личности: меняется характер мышления, открываются новые грани понимания, приобретаются национально-специфические черты культуры изучаемого языка. В процессе приобщения к ценностям инокультуры, как и культуры вообще для изучающего язык раскрываются новые многообразные смыслы, в результате чего перераспределяются приоритеты, меняются вкусы и предпочтения. Формируется личность, для которой характерно «сложное взаимодействие общечеловеческого и национального в бикультурном механизме ценностного восприятия мира»⁴. Знакомство с инокультурой и ее освоение способствуют преодолению дистанции между культурами и языками, в результате личность склоняется к диалогу, а не к конфликту.

Итак, в условиях, когда характер межкультурного взаимодействия стал очень важен и идея диалога культур М. Бахтина становится все более актуальной, на первый план выдвигается проблема формирования



личности, готовой к конструктивному взаимодействию, пониманию и согласию. В связи с этим учебник иностранного языка оказывается не только средством обучения иностранному языку и культуре, но и средством формирования личности. В качестве представителя иноязычной культуры учебник иностранного языка несет большую функциональную нагрузку, поэтому его репрезентативная функция наряду с коммуникативной оказывается одной из ведущих. Он влияет на формирование образа страны изучаемого языка и вторичной картины мира (языковой и культурной). Тексты учебника можно рассматривать как объекты инокультуры и проявления межкультурной коммуникации, поэтому качественная и количественная составляющие социокультурного содержания учебника иностранного языка оказываются чрезвычайно важными.

Перспективным может быть исследование, представителем каких стран выступает учебник английского языка, какой образ англоговорящих стран и какая культурная картина мира формируются у изучающих; количественной и качественной составляющих социокультурного содержания учебника и влияния этих факторов на формирование личности изучающего язык.

Примечания

¹ Гуткин О.В. Феномен культурного пространства / О.В. Гуткин, Е.В. Листвина, Г.Н. Петрова, О.А. Семенищева. Саратов, 2005. С.26–27.

² Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. М., 2004. С.29.

³ Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человеческого рода / В. Гумбольдт // Хрестоматия по истории языкознания XIX–XX вв. / Сост. В.А. Звегинцев. М., 1956. С.810.

⁴ Молчанова Г.Г. Английский как неродной: текст, стиль, культура, коммуникация / Г.Г. Молчанова. М., 2007. С.14.

УДК 1(450)+929

СКРИПТОРИЙ УМБЕРТО ЭКО: ЗНАК И ЗНАЧЕНИЕ

Н.Ю. Пронина

Саратовский государственный университет
E-mail: pronnat@pochta.ru

В статье произведена экспликация понятия скриптория У. Эко через теоретическое и художественное осмысление семиотических систем. Автор исходит из положения, что в концепции У. Эко феномен скриптория коррелирует с феноменом лабиринта, которым соответствуют три порядка дискурса. Понятие скриптория характеризуется творческим, культурно-созидательным потенциалом системы в отличие от пространственного, текстового и онтологического уровней организации лабиринта.

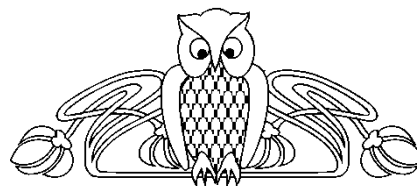
Ключевые слова: философия языка, скриптор, скрипторий, лабиринт, текст, знак, значение.

Umberto Eco's Scriptorium: Sign and Signification

N.U. Pronina

In this article the notion of the Eco's scriptorium through the theoretical and art comprehension of the semiotic systems is explicated. Author assumed that in the Eco's concept, the phenomenon of the scriptorium correlates with the one of the labyrinth which are related to three levels of discourse. The concept of the scriptorium is distinguished by a creative and culturally constructive potential of the system which opposes the spatial, textual and ontological levels of the labyrinth structure.

Key words: philosophy of language, scriptor, scriptorium, labyrinth, text, sign, signification.



При рассмотрении проблем семиотики и философии языка в творчестве Умберто Эко внимание привлекает концепт скриптория, предложенный самим автором в романе «Имя розы», но интенционально содержащий более широкий призыв к исследованию при помощи постструктуралистской методологии изучения текста. Специфику предмета исследования можно увидеть в особом типе мировоззрения, с которым столкнулись философы начала XX в., встречая новые неожиданные формы в культуре. Ощущение хаоса и кризиса, доминирующее в экзистенциальной реальности западного человека, требовало своего художественного осмысления, зафиксированного в новых формах, более гибких и подвижных. Текст организует вокруг себя пространство, наполненное намеками, недосказанностью, неопределенностью, и характеризуется принципиальной открытостью, которую У. Эко конституирует как условную



модель «открытого произведения». Находя подобную поэтику в творчестве Дж. Джойса, он приходит к заключению, что становление современного мировосприятия происходит «не над вещами: оно осуществляется в языке, с помощью языка и над языком (над вещами, рассматриваемыми через посредство языка)»¹.

Подобными сюжетами наполнены дискуссии, в которых оформлялся методологический аппарат концепции семиотики и философии языка У. Эко. Период конца 60-х гг. XX в. отмечен особой полемической напряженностью научных споров, в которых происходит обновление, перелом, смена парадигм². Этот период заложил специфику постструктурализма как современного типа знания, представляющего собой не набор определенных истин, а проблемное поле – диалогически напряженное полемическое пространство, где в состоянии вечного соперничества разнородные концепции оспаривают друг у друга право на роль наиболее авторитетной системы аргументации, не вычленяясь при этом в независимое целое, но обретая свое значение в непрекращающейся взаимной контестации.

В постструктурализме главной проблемой становится процесс разработки понятия и топика письма, т.е. феномена, в котором отражается подозрительное отношение к статусу знака. Понятие знака и его возможностей, допустимое в структурализме, подвергается сомнению. В связи с этим критика структурализма связана не с подменой его каким-либо новым методом или альтернативным множеством понятий, а с переосмыслением самой природы знака с позиции письма, которое усиленно подавлялось не только в дискурсах знака, но и вообще в границах западной философской традиции.

Выбирая в качестве предмета исследования феномен скриптория как некоего системообразующего звена в творчестве У. Эко, необходимо обосновать актуальность и правомочность выбора. Для У. Эко скрипторий имеет тенденцию к устойчивой корреляции с феноменом лабиринта, интерес к изучению которого проявили ряд авторов для экспликации постмодернистской эстетики и онтологии. Однако, на наш взгляд, ведущее по-

ложение занимает именно скрипторий, так как лабиринт олицетворяет эстетику и онтологию хаоса, а скрипторий представляет собой попытку его творческого постижения, поэтического осмысления и художественной организации. Здесь можно сравнить подход самого У. Эко к осмыслению произведений Джойса, где он отмечает ностальгию автора по утраченному порядку. Столкновение двух миров: средневекового иерархического и современного хаотичного определяет творчество Джойса, представляющего собой попытку разобщенного сознания интегрироваться вновь, попытку скриптизировать ускользающие правила и законы нового мира. Так, для У. Эко результатом наложения классического порядка на мир хаоса становится скрипторий.

Следует отметить, что в понимании У. Эко феномен скриптория имеет несколько планов развертывания: экспликация данного феномена в романе «Имя розы» выявляет три типа его организации. Можно выделить средневековый тип скриптория, модернизированный тип, коррелирующий с «Садом расходящихся тропок» Х.Л. Борхеса или с классической эпистемой М. Фуко, и, наконец, современный тип скриптория.

Лабиринт первого типа можно рассматривать как некий символизированный сакральный текст, пространство которого образует нить Ариадны, протяженностью от входа до середины и от середины до выхода. Процесс посвящения и инициации заключен во встрече с Минотавром, разгадав которого, путник становится обладателем заветной истины, отождествляемой с познанием закона структурирования лабиринта и, следовательно, с сакральным постижением устройства мира. Для этого типа характерны однонаправленность, однолинейность организации пространства и, соответственно, маршрута его прохождения.

На данном этапе можно отметить сакральность лабиринта и одновременно соответствие ему традиции устного слова. Это момент единения, соприсутствия говорящего в речи. Голос и мысль, голос и смысл, голос и бытие приближены друг к другу максимально. Так, Ж. Деррида подчеркивает неру-



шимую связь Логоса и фонемы³. Фоноцентризм традиции заключается в привилегии слышимого и истолкованного звука. Для данной традиции характерна внутренняя связь между языком и культом.

Возникновение письменности способствовало стратификации знания и изменению соотношения между языком и культом, между знаком и значением, между означающим и означаемым. Функции средневекового скриптория сосредоточены в копировании, хранении и передаче знания. Процесс написания, фиксации ведет к единому законченному результату, т.е. к рукописи. Этот период возникновения и становления традиции письменной передачи знания можно охарактеризовать максимальной приближенностью к традиции устного слова. На данном этапе (ренессансная эпистема у М. Фуко) слово и обозначаемое им понятие продолжают соответствовать друг другу, они непосредственно соотносимы и даже взаимозаменяемы, образуя единый текст, связную систему, организованную по собственным, достаточно строгим законам.

Знак представляет собой атомарную единицу данной системы. Здесь актуальна схема структуры знака Ф. де Соссюра, для которой характерна неразрывность связи означаемого и означающего. В концепции Соссюра коммуникация возможна при наличии идеальной и недоступной для прямого наблюдения системы знаков, которую автор называет «языком». Знак в таком случае представляет собой условную единицу, системообразующий сегмент, соединяющий «план смутных понятий» и «неопределенный план звучаний»⁴.

У Соссюра отсутствие внутренней мотивации означающего означаемым обуславливает тот факт, что знаковая система может быть создана только социальной жизнью. Мотивация не возникает из связи понятия и акустического образа, но приходит извне, при связи знаков друг с другом. Проблема двойственности языкового знака вынуждает его ввести дополнительную теоретическую конструкцию, проводящую различие между формальным значением знака (определяемым внутренней связью между означаемым

и означающим) и значимостью знака (определяемой внешней связью между знаками). В таком контексте язык соответствует системе значимостей, а не значений.

Изменение характера языкового дискурса М. Фуко определяет как следующий тип эпистемы – классический, в котором слова и вещи соотносятся в пространстве представления. В свою очередь, это позволяет ввести в систему познания таблицы, исчисления, комбинаторику, в которой сложные сочетания элементов выводятся из простых составляющих. Последовательность знаков образует код, которому соответствует пространство таблицы. Означаемые взяты из таблицы, которая, будучи стабильным образованием, пытается сохранить жесткую фиксированность значения. Таким образом, значение знака определяется характером таблицы, т.е. культурной конвенцией. Размещение познающего субъекта в пространстве схемы или таблицы позволяет сделать вывод о существовании следующего типа лабиринта, дефинируемого как пространство догадки⁵.

Такой тип организации лабиринта имеет древовидную конфигурацию, которая складывается благодаря необходимости постоянного выбора одного из возможных направлений пути. Это – путь выбора в «саду расходящихся тропок». Такой вариант можно обнаружить в творчестве Х.Л. Борхеса, где лабиринт оформлен в образы книги, города, библиотеки. Мир Борхеса представляет гипотетическую модель, существующую вероятно, предположительно, как возможность, а не реальность. Такой текст, декодируясь в ходе все новых и новых странствий в виртуальных мирах индивидуальных и коллективных восприятий, способен обретать неожиданные и ранее неочевидные содержания и ассоциации. Повторение их невозможно, поскольку читатель всегда замкнут в «саду расходящихся тропок», в лабиринте прозрачных пространств и времен. Структура данной конструкции такова, что путник не способен охватить целиком все пространство в силу своей неполноценности, не способен противостоять безграничности и бесконечности таблицы. Конечная истина недоступна, она рассеяна в пространстве схемы, мир по-



хож на нескончаемый каталог, но Борхес так направляет свой поиск: «невозможность постигнуть божественную схему мира не может, однако, отбить у нас охоту создавать наши, человеческие схемы, хотя мы понимаем, что они – временны»⁶.

Далее У.Эко отмечает значительное усложнение организации лабиринта и скриптории в XX в. Переосмысливая понятие ризомы Ж. Делеза и Ф. Гваттари, он конституирует принципиально новое пространство лабиринта, которое, по его мнению, воплощает постмодернистскую модель мира. В нем находит пути своего постоянного обновления культурное наследие прошлого, и пути эти пролегают в ризоматическом лабиринте. Такая система содержит громадный потенциал: ее безграничность обеспечена за счет неустойчивых внутренних связей, которые наслаиваются друг на друга, принципиально асимметричны, не имеют границ ввиду конечной недостижимости.

Текст, соответствующий данной системе, предстает как бесконечная борьба знака со своим значением, с иерархией смыслов, навязанной историей. Он независим от своего создателя. Так, текст становится многомерным и многосмысловым, сообщающимся с другим текстом и, образуя некую целостность, организованную ризоматическим способом, обладает бесконечным количеством ссылок, поправок, цитат, перекодировок, что соответствует постмодернистскому понятию интертекста. Следует отметить, что концепции о «смерти автора» наделяют любой текст или совокупность знаковых систем разного вида особыми возможностями, отличными от тех, которые у них были прежде. Возможность свободного прочтения, различных интерпретаций имеет следствием непоколебимое право на существование возникшего смысла.

Конечная станция поиска недостижима, ведь его цель – постоянное генерирование новых отношений означающего и означаемого в язык; полисемия смыслов и есть требуемый результат. Особое значение в этом случае приобретает идея «неограниченного семиозиса» Ч.С. Пирса, т.е. процесса интерпретации знака, в котором нет ни первичной, ни

конечной интерпретанты. В понимании Эко интерпретант может принимать самые разные формы: это понятие связывает знак с другими знаками, но его функция не закреплена за какими-то определенными знаками, наоборот, всякий знак становится интерпретантом других знаков, и всякий интерпретант, в свою очередь, интерпретируется все новыми и новыми знаками.

Проблема значения и смысла в семиотике У.Эко отражена в понятиях «словаря» и «энциклопедии», что следует соотносить с классическим и современным характером эпистемы, соответственно. В этих понятиях он видит регулятивную идею, метод, с помощью которого можно обнаружить экспериментальные способы описания семиотического универсума. Полномочия словаря и энциклопедии различны. Словарная статья предоставляет общее число мнений о референте данного слова, т.е. дает культурное определение, «которое общество соглашается принять для данной единицы содержания»⁷. Энциклопедия включает в себя базовый словарь и дополнительно дает сведения о поведении конкретного выражения в разных контекстах и при разных обстоятельствах.

Конфигурация словаря имеет форму древоподобной организации, отражающей характер распространения и локализации накопленной массы знания в таблице. Пространство словаря соответствует пространству догадки классического типа лабиринта. Энциклопедия же построена как глобальная, безграничная сеть интерпретант, в которой одно значение отсылает к целому ряду других, связанных между собой.

И если энциклопедию У.Эко определяет как «неупорядоченную сеть маркеров», то словарь предоставляет возможность привести систему в некий временный иерархический порядок. Таким образом, энциклопедия – это семантическое понятие, а словарь – прагматический механизм. Находиться в пространстве определенного словаря, т.е. в пространстве частичного и закрытого видения мира – значит находиться в рамках некоей идеологии.

Так теоретически с позиций семиотики У.Эко обосновывает три порядка дискурса



скриптория, выражающих различные способы приобретения и сохранения знания в системе, которой является язык.

Работа выполнена в рамках аналитической ведомственной программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)» (проект № 2.1.3/6499).

Примечания

¹ Эко У. Поэтики Джойса / У. Эко. СПб., 2003. С.165.

² См.: Декомб В. Современная французская философия / В. Декомб. М., 2000.

³ См.: Деррида Ж. О грамматологии / Ж. Деррида. М., 2000.

⁴ Кирющенко В.В. Знак и смысл / В.В. Кирющенко // Пирс Ч.С. Принципы философии: В 2 т. / Ч.С. Пирс. СПб., 2001. Т.1. С.10.

⁵ См.: Эко У. Заметки на полях «Имени розы» / У. Эко. СПб., 2005.

⁶ Борхес Х.Л. Проза разных лет: сб. / Х.Л. Борхес. М., 1989. С.218.

⁷ Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста / У. Эко. СПб., 2005. С.473.

УДК 1(47)(091)+929 Русская религиозная философия

МЕТАФИЗИКА ВСЕЕДИНСТВА: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПАРАДИГМЫ

В.П. Рожков

Саратовский государственный университет
E-mail: vladim-rozhkov@yandex.ru

В статье исследуются характеристики метафизики всеединства как парадигмы русской религиозной философии. Доказывается, что проблема развития философии всеединства объединила творчество плеяды таких известных российских мыслителей, как В.С. Соловьев, С.Л. Франк, Л.П. Карсавин, П.А. Флоренский и С.Н. Булгаков. Внимание акцентируется на общих для этих философов позициях в сферах методологии и онтологии. В области методологии их парадигмально объединяет попытка преодоления диалектики Г. Гегеля, в онтологии – ориентация на уровень сверхбытия как всеединого божественного первоначала.

Ключевые слова: положительная диалектика, антиномия, сущее, сущность, бытие, теофания, теогония, металогическое единство, парадигма.

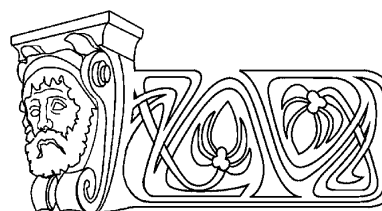
Metaphysics of Universal Unity: Methodological and Ontological Basis of Paradigm

V.P. Rozhkov

Article argues that «metaphysics of universal unity»'s paradigm is general base of Russian religious philosophy. Author proves that problems of forming of «metaphysics of universal unity»'s paradigm consolidated creative energies of famous Russian philosophers as V.Soloviov, S.Frank, L.Karsavin, P.Florenskiy, S.Bulgakov. Article emphasized Russian philosophers' common positions in methodology and ontology. Attempt to get over Hegel's dialectics in methodology and orientation for superbeing as universal united godlike primary substance in ontology are united principles for them.

Key words: positive dialectics, antinomia, downright, essence, being, teofania, teogonia, metalogic unity, paradigm.

Многообразие направлений философской мысли в России, отчетливо проявившееся на рубеже XIX–XX столетий, не могло



не образовать различные, в том числе, полярные парадигмы. В русской религиозной философии, стремившейся к философскому выражению духовно-религиозного опыта православия и в силу этого часто определяющейся как «собственно русская философия», в качестве парадигмального ядра представляется правомерным выделить метафизику всеединства. Подтверждением является, прежде всего, то, что проблема концептуальной разработки философии всеединства объединила творчество целой плеяды таких известных российских мыслителей, как В.С. Соловьев, С.Л. Франк, Л.П. Карсавин, П.А. Флоренский и С.Н. Булгаков. Статус парадигмального ядра обосновывается и тем, что концептуально взаимосвязанные идеи, составляющие теоретическое содержание метафизики всеединства, отразились и в философско-религиозных воззрениях других отечественных философов, и в философских интенциях творчества русских писателей. Но главные признаки парадигмального существа философских концепций всеединства отражаются в характеристиках общности авторских вариантов метафизики всеединства. Прежде всего, это проявляется в общем начале поиска



методологических оснований: им является критическое обращение к «рационалистической» диалектике Г. Гегеля.

Стремясь открыть иную методологическую альтернативу, пытается преодолеть гегелевскую диалектику автор одного из первых концептуальных построений метафизики всеединства – В.С. Соловьев. В его понимании диалектика должна представлять мышление вполне определенного рода, когда из «общего принципа в форме понятия» выводится его (этого принципа) «конкретное содержание». Обозначенный вариант мышления русский философ называл положительной диалектикой. В отличие от Г. Гегеля «исходную точку развития» он определял не категорией «чистого отвлеченного бытия», а понятием «абсолютно сущего». Таким образом, положительная диалектика предполагала отождествление мышления с логосом сущего по абсолютной сущности или признание тождественности логического содержания «нашего чистого мышления» с логическим содержанием сущего, проявляющегося как «абсолютно единое». Вот почему В.С. Соловьев считал, что всякое мышление формально предполагает три термина: два – различающиеся и третий – их единство. Его положительная диалектика ориентировала на мышление, состоящее не из «различения» и «противоположения», как у Г. Гегеля, а из различения и соединения.

В аналогичном поиске С.Л. Франк исходит из принципа онтогносеологического единства, предполагающего «единство знания и самого предмета». Этот методологический принцип отчетливо излагается мыслителем в предисловии к известному труду «Предмет знания». «Для нас, – подчеркивает он, – в силу нашего понимания гносеологической проблемы, нет “гносеологии” вне “онтологии” <...> а существует лишь единая наука, объемлющая единство знания и его предмета, всё равно, будем ли мы называть ее “феноменологией”, “чистой логикой”, “основной наукой” или “онтологией”»¹.

Собственно, как полагает сам русский философ, заявленная принципиальная позиция сближает его с подходами, возникшими на почве кантианства. Решая задачу структу-

рирования абсолютного бытия как всеединства в «Непостижимом», С.Л. Франк расширяет методологические основания, введя метод трансрационально-антиномического монодуализма. Правомерность использования данного метода он связывает с трансцендентальным мышлением, направленным на трансцендентный предмет, представляющий сверхрациональное и в силу этого метафизическое единство. Постигание такого предмета, по его мнению, требует антиномического познания, основывающегося на принципе антиномического монодуализма. При этом следует акцентировать внимание на такой особенности антиномии, как ориентация на совпадение противоположного. Таким образом, очевидно стремление философа преодолеть диалектический метод снятия противоположности.

Принцип антиномии проявляется в методологии мышления П.А. Флоренского и С.Н. Булгакова, хотя в этом случае просматривается различие аспектов его понимания.

Несколько выделяется из рассмотренных направлений методологического выбора вариант Л.П. Карсавина. Его подход обозначается в современной философской литературе как диалектика единства и разъединения в абсолюте. Объясняется выделенная позиция тем, что в Абсолюте-всеединстве содержатся силы как единения, так и разъединения. Однако и в этом случае философ обозначает их отношения понятиями постоянного присутствия и взаимодействия, не допускающего окончательного замещения одной тенденции другой. Итак, несмотря на вариативность авторских решений, просматривается общая характеристика парадигмальности в истоке методологических изысканий. В свою очередь, это дает основание предположить, что парадигмальный статус метафизики всеединства проявится в ряде общих теоретических характеристик собственно концептуальных построений, поэтому нельзя изначально не обратиться к выявлению общей «платформы» концептуального конструирования в пространстве парадигмы всеединства В.В. Зеньковским. Определяя «исходную базу» многочисленных течений русской философии в своем фундаментальном



труде по истории русской философской мысли, он выделял философию «положительного всеединства» В.С. Соловьева, «софиологические построения» С. Булгакова и концепции «других крупных мыслителей-спиритуалистов» среди «творчески богатых» и «влиятельных» течений мощного по теоретическому содержанию направления онтологизма². Одновременно нельзя не уточнить, что «онтологическая интуиция» в метафизике всеединства носит особенный характер.

Ключевая особенность онтологизма метафизических построений русских философов в парадигме всеединства проявляется в апелляции к сверхприродной области божественного сущего как «безусловного начала», или «безусловного единого». Подобная апелляция правомерна, так как онтологическая концепция такого рода может быть создана только в системе координат религиозного мировоззрения, которым задается центральный компонент выстраиваемой системы религиозной философии – Бог, постигаемый с позиций апофатического подхода в восточно-патристической традиции как единое, бесконечное, безначальное.

Обращение к обозначенным характеристикам божественного сущего представляется одной из парадигмальных теоретических ориентаций русских философов, разработавших авторские концептуальные варианты метафизики всеединства. Первым в этом плане по праву выделяется В.С. Соловьев, обозначивший онтологическое измерение «метафизики всеединства». Если попытаться реконструировать его сложную, категориально насыщенную и этически откорректированную онтологическую концепцию, то в качестве основных ее составляющих можно представить следующие положения:

«истинно сущее», «сущее с безусловным содержанием» являет Бог;

Божественное «абсолютно сущее» проявляется как «безусловное единство»;

«абсолютное сущее» определяет себя, проявляясь как «безусловно единое» во множестве идеальных сущностей – идей;

бытие представляет отношения между сущим как таковым и его сущностью;

«существенное отношение» между идеальными сущностями – идеями, отношение,

выражающее их (идей) связь в единое, создает идея Любви;

«выраженная, осуществленная идея» как единство произведенное или единство в явлении, душа мира, воплощенная в «идеальном человечестве» и, как таковая, «материя Божества» – София.

Приоритет «сущего» относительно «бытия» в проведенной концептуальной реконструкции онтологических позиций мыслителя очевиден. Он отображен уже в диалоге «София», в котором декларируется идея абсолютного первоначала, не представляющего бытие³. Апелляция к приоритету «сущего» в философски развернутом виде предстает в признании божественного начала сущего в трех единосущных субъектах. Эта позиция утверждается Соловьевым в размышлении о том, что «...признавая вообще божественное начало как сущее с безусловным содержанием, необходимо признать в нем трех единосущных и неразделенных субъектов, из коих каждый по-своему относится к одной и той же безусловной сущности, по-своему обладает одним и тем же безусловным содержанием»⁴.

Первый субъект являет в представлении философа «безусловное первоначало», «абсолютную субстанцию» или «дух как самосущий», второй – вечное, адекватное проявление или выражение первого – его «существенное Слово» и третий – «Дух, возвращающийся к себе», «Дух совершенный» или «Дух святой»⁵. Приведенный фрагмент примечателен не только выявлением духовных субъектов сущего, но и наличием понятия безусловной сущности, которая определяется как безусловное содержание сущего. Последнее характерно для понимания Соловьевым соотношения сущего и сущности, когда сущность определяется как собственно внутреннее содержание сущего и вместе с тем его другое⁶. Именно отношение между сущим как таковым и его сущностью являет для русского мыслителя бытие⁷. Категориальная взаимосвязь: сущее – сущность – бытие в контексте его религиозной метафизики находит интересное выражение в божестве, дополняясь мотивом единства. «...Бог есть все, то есть что всё в положительном смысле или единство всех составляет собственное содержа-



ние, предмет или объективную сущность Бога, – рассуждает он, – <...> бытие, действительное бытие Божие есть утверждение или положение этого содержания, этой сущности, а в ней и самого полагающего или сущего»⁸. Следовательно, единство определяется им как «объективная сущность Бога», а бытие Божие понимается как его (единства) утверждение и декларируется как утверждение сущего.

Аналогичное обращение к уровню сверхбытия как всеединому божественному первоначалу отчетливо выделяется в фундаментальных трудах С.Л. Франка «Предмет знания» и «Непостижимое». Прежде всего, как полагает мыслитель, всеединство проявляется на уровне сверхбытия как «металогическое единство». Это первореальность, или первооснова (которая уже не есть бытие, она есть больше, чем бытие, так как всякое бытие есть производное от него) представляется Божеством, обретающем в обращении «ко мне» имя Бога. Она, эта первореальность, представляет всеобъемлющее единство или всеединство. «Бог, – утверждает С.Л. Франк, – как абсолютное первооснование, или первоначало, есть всеединство, вне которого вообще ничего не мыслимо»⁹. Раскрытию связи Божества как первореальности, абсолютного первоначала, первооснования и абсолютного всеобъемлющего всеединства мыслитель посвящает отдельный раздел в «Непостижимом». Положение о Божестве как первоисточнике и первоначале всей реальности становится сквозным при выявлении всех уровней «всеединства»¹⁰.

Одновременно это – сфера «непостижимого», уровень «металогического единства», а значит – область металогического, сверхрационального знания. Непостижимое трактуется Франком как некая неразделенная «сплошность», некое исконное первичное целое. В этом качестве оно трансфинитно, т.е. выходит за пределы определенного (недоступно для определений, понятий) и представляет металогическое единство как единство рационального и иррационального. В то же время непостижимое – трансфинитно, т.е. сверхзаконченное или нечто большее, чем всё выступающее в уже законченном, гото-

вом виде. Непостижимое как трансфинитное представляет потенциальность или «темное лоно потенциальности» и воспринимается Франком в качестве «сверхбытия» как целого, «творящего самоё себя» или безусловного бытия, Абсолюта. По его мнению, оно трансрационально, непостижимо по существу¹¹. Но существо Божества в качестве первоначала, как отмечалось выше, состоит в порождении и обосновании всей остальной реальности. Следовательно, абсолютное всеединство предполагает неразрывную связь со всей остальной реальностью. «...Божество в его подлинной абсолютности, в его качестве быть всеобъемлющим, всепроникающим единством, – заявляет С.Л. Франк, – усматривается лишь в его связи со всей остальной реальностью». И это заявление вполне обосновано с позиции избранной методологии. Именно в её ключе русский мыслитель раскрывает сложный внутренний характер этой связи, считая, что абсолютное первоначало «открывается в своей конкретности лишь в связи со всей остальной реальностью, которую оно, полагая вне себя, все же вместе с тем имеет в себе и через себя»¹². Именно такой внутренней связью с Богом конституируется бытие человека в качестве «Я - с - Богом».

Проявление всеединства на уровне бытия человека в «двуединстве» «Я - с - Богом» отражается в ряде концептуальных положений. Конституирование Богом бытия человека раскрывается С.Л. Франком в панэтическом контексте с исходной посылкой к абсолютной любви в Боге. «Бог в качестве любви, – объясняет философ, – есть не замкнутое в себе существо, а поток любви в своем течении или распространении, творящий и обновляющий меня. В качестве такового он как бы уже содержит с самого начала меня в себе – опять-таки в трансрациональном единстве с его чистой “божественностью” как таковой, – содержит в себе элемент или потенцию “человечности”, “человеческого”, только это соотношение может обосновать мое существо как “образа и подобия Божия”»¹³. Таким образом, в философских системах В.С. Соловьева и С.Л. Франка осуществляется этизация божественного сущего и,



следовательно, любовь, отождествляемая со всеединством, возводится в статус абсолютной нравственной ценности.

Концептуализация всеединства в Боге и разделения Богобытия как Абсолютного бытия и Богоявления в Твари, т.е. в относительном бытии, осуществляется Л.П. Карсавиным. Исходя из установки: Бог есть всеединство, а Тварь – ничто, он стремится доказать, что это «ничто» не ограничивает абсолютности Божества. С этой целью мыслитель выводит положение о творении мира, которое, по его заключению, «в своей сущности представляет акт самотворения Бога в чуждой ему сфере ничто»¹⁴. Это теофания или Богоявление. В изложении философа оно представляется следующим образом: «Самотворение Бога для того, чтобы быть таковым, должно быть его вольным самоопределением, т.е. самоограничением и самооканчиванием Абсолюта, ибо только при этом условии Богоявление отлично от Богобытия. И вот это-то Богоявление, а лучше сказать Богостановление и есть творение конечного и относительного нечто, сущего только самоопределившим себя Богом и в Боге, а с отшествием Бога прекращающегося в своем условном бытии. Как иное качественное это нечто-ничто, и все же оно не ничто, а будучи тождественным Богу и отражая в себе Бога, численно или сущностно от Бога отлично»¹⁵.

Отсюда Карсавиным выводятся четыре метафизических тезиса, отражающих структуру «всеединства», проявляющуюся в процессе теофании или Богоявления, то есть перенесения Богом, Абсолютом (в силу необходимости иметь отличное от него относительное) своего бытия в онтологическую сферу ничто и превращения (в результате) её (этой сферы) в условное, относительное бытие. В структуре выделяются следующие уровни явления «всеединства»:

- Божество, представляющее «абсолютное совершенное Всеединство»;

- усовершенное или обоженное (абсолютизированное) тварное всеединство, отличающееся от Бога тем, «что когда оно есть, Бога нет, а оно само есть ставшее богом ничто»;

- «завершенное или стяженное тварное всеединство», которое стремится к усовер-

шенности своей как к идеалу и через него – к слиянию с Богом, к становлению Богом и гибели в Боге;

- «незавершенное тварное всеединство» – «относительное богоединство», всеединство, которое становится совершенным через «свое завершение, или момент всеединства в его ограниченности»¹⁶.

Таковы ключевые онтологические позиции Л.П. Карсавина, в них отражается и авторский аспект концептуального построения, и общепарадигмальная ориентация на выделение сверхприродной онтологической сферы.

Направленность общепарадигмальной онтологической установки в измерение божественного сущего проявляется и в концепциях всеединства П.А. Флоренского и С.Н. Булгакова. В философских построениях П. Флоренского она выражается непосредственно в определении всеединства как «единосущего» в Боге (Бог – единосущее) с акцентом на конкретное единство в троице, т.е. конкретное единство Отца, Сына и Духа Святого, представляемое как бесконечное, мыслимое как цельнокупное Единство или как Истина. В то же время философ стремится обосновать взаимосвязь «единства» и «целого» через «множественность». «Единство может быть простым единством, – рассуждает он, – только единством – единством, не имеющим частей...», а далее заключает, что будучи «...только единством, оно не было бы единством, *противопологаемым* множеству – не было бы целым». «Следовательно, целое не есть *только* единство, целое *имеет* множество *не* рядом с собой, а *в себе* и, как таковое, стоит *выше* множества <...> Будучи единым *в себе самом*, целое *является* в пространстве и во времени как *множество*», – таково заключение русского мыслителя¹⁷.

Иной акцент в воспроизводстве парадигмальной онтологической установки избирается С.Н. Булгаковым. В исходном положении русского религиозного философа Бог являет сверхбытийное сущее, Абсолютное, всеединое, следовательно, нет ничего ограничивающего его своим бытием. Творением Бог полагает бытие, он сопоставляет и небытие как его границу. Итак, Абсолют, творящий мир, – Божественное Ничто (творение из ничего) символизирует творение относительно «внутри» самого абсолютного.



Таким образом, в исследованных концептуальных вариантах метафизики всеединства просматриваются общезначимые методологические установки, онтологические позиции, подтверждающие образование парадигмального ядра русской религиозной философии.

Исследование выполнено в рамках аналитической ведомственной программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)» (проект №2.1.3./6499).

Примечания

- ¹ Франк С. Предмет знания. Душа человека / С. Франк. Минск; М., 2000. С.8.
- ² См.: Зеньковский В.В. История русской философии: в 2 т. / В.В. Зеньковский. Л., 1991. Т.2, ч.1. С.8.
- ³ См.: Гулыга А.В. Искатель истины / А.В. Гулыга // Соловьев В.С. Избранное. М., 1990. С.17.
- ⁴ См.: Соловьев В.С. Чтения о Богочеловечестве / В.С. Соловьев // Чтения о Богочеловечестве. Статьи. Стихотворения и поэма. Из «Трех разговоров». СПб., 1994. С.127.

⁵ Соловьев В.С. Указ. соч. С.127.

⁶ Там же. С.127–128.

⁷ Там же.

⁸ Там же. С.109.

⁹ Франк С.Л. Непостижимое / С.Л. Франк // Сочинения. М., 1990. С.521.

¹⁰ См.: Франк С.Л. Указ. соч. С.466–482.

¹¹ Там же. С.240–243.

¹² Там же. С.466.

¹³ Там же. С.509.

¹⁴ См.: Карсавин Л.П. Saligia или весьма краткое и душеполезное размышление о Боге, мире, человеке, зле и семи смертных грехах / Л.П. Карсавин // Соч. М., 1993. С.32–35.

¹⁵ См.: Карсавин Л.П. Философия истории / Л.П. Карсавин. СПб., 1993. С.40.

¹⁶ Там же. С.55.

¹⁷ См.: Флоренский П. Соч.: в 4 т. М., 2000. Т.3(1). С.460.

УДК 130.2

МОРИС ХАЛЬБВАКС: КУЛЬТУРНЫЕ КОНТЕКСТЫ ПАМЯТИ

Е.В. Романовская

Саратовский государственный аграрный университет им. Н.И. Вавилова
E-mail: evromanovskaya@mail.ru

М. Хальбвакс положил начало новому научному направлению – социологическому исследованию памяти, его труды, посвященные проблеме коллективной памяти, оказались чрезвычайно востребованными и плодотворными для гуманитарных наук конца XX и начала XXI века. Он решает проблемы соотношения коллективной и индивидуальной памяти, памяти и истории, памяти и традиции, социально-культурных функций памяти.

Ключевые слова: память, коллективная память, история, традиция.

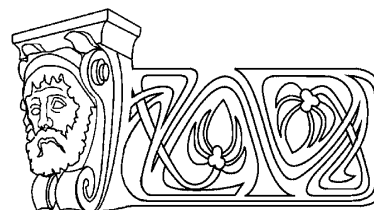
Morris Halbwachs: Cultural Contexts of Memory

E.V. Romanovskaya

M. Halbwachs founded new school – social studies of memory. M. Halbwachs's works related to collective memory problems turned out to be highly actual and productive for humanitis of late XX and early XXI centuries. His works include the issue of correlation of collective and individual memory and history, memory and tradition, the problem of social and cultural memory functions.

Key words: memory, collective memory, history, tradition.

Морис Хальбвакс – французский социолог (1877–1945), принадлежавший к дюркгеймовской школе социологии, стал известен после выхода своего труда «Социальные



рамки памяти» (1925)¹. Его книга положила начало новому научному направлению – социологическому исследованию памяти, над этой же темой Хальбвакс продолжал работать все последующие годы. Спустя несколько десятилетий, после его смерти, был опубликован другой его труд «Коллективная память»², и его идеи получили неожиданный резонанс. Теоретическая монография французского социолога, впервые вышедшая еще в 1950 г., оказалась широко востребованной в гуманитарных науках последних десятилетий. Хальбвакс писал о природе коллективной памяти задолго до того, как эта проблема привлекла внимание учёных. Между двумя мировыми войнами он написал серию статей о движущих силах коллективной памяти. Его работы долгое время были в забвении, их считали неким приложением к социологии Э. Дюркгейма, а в настоящее время они вновь востребованы, но осталось множество вопро-



сов: почему мы помним то, что помним? почему именно в этих «формах», а не в иных? каким образом индивид обретает память семьи, предков, страны, культуры? как социум культивирует разные типы памяти? Российское общество в очередной раз в поисках идентичности стоит перед выбором, что помнить и что вспоминать о своём прошлом (а также, что забыть), и как это сделать.

Психологи обычно определяют память как отражение сознанием того, что было в прошлом опыте, путём запоминания, воспроизведения и узнавания. Но это ментальное явление превращается в социально-ментальное или социокультурное, когда речь идёт о философско-социологическом анализе, который фокусирует внимание на коллективном, нормативном и культурно-семиотическом аспектах памяти. Одно из определений памяти заключается в том, что она – создательница прошлого, и отмечается её способность находиться во времени. Универсальное значение – это отбор, хранение и воспроизведение информации. Биологическое наследование памяти родовых и видовых признаков в обществе передачей традиции дополняется знаковыми (культурными) средствами и осознанием временной и временной природы живого. Последние два свойства создают громадный арсенал мнемотехник – от памятных узелков до компьютеров – и фантастическую сложность переживаний человеческого бытия во времени, отражённую в религии, философии, литературе, искусстве³.

Память как глубинный источник человеческого воображения была известна в древнегреческой мифологии под именем Мнемозины, матери муз, покровительницы наук и искусств. Платоном и неоплатониками эпохи Возрождения она определялась как знание об архетипах, основанное на соответствиях между человеческим воображением и идеальными формами трансцендентного космоса. Вся терминология, относящаяся к памяти, характеризуется многозначностью. Философы, антропологи оперируют понятием коллективной памяти, обозначая им комплекс разделяемых данным сообществом мифов, традиций, верований, представлений

о прошлом. Прошлое есть интегральная часть космоса, исследовать его – значит открыть то, что скрыто в глубинах бытия. Поскольку символ памяти в архаической Греции – Мнемозина, это сразу указывает, что мнемическая деятельность воспринималась первоначально как поэтическое общение с прошлым. Но это общение не является собственно мнемическим, оно сродни воображению и находится в тесной связи с эмоциональной сферой. Историки вслед за антропологами и социологами стали употреблять понятие коллективной памяти, хотя долгое время предпочитали в этом значении использовать термин «коллективная ментальность», разработанный представителями школы «Анналов». Но уже в 1990-е гг. немецкий египтолог Я. Ассман разработал теорию культурной памяти и сформулировал задачи её изучения в рамках нового научного направления, которое он обозначил как «история памяти»⁴. Он творчески развивает и продолжает идеи М. Хальбвакса. Ассман ввёл принципиальное различие между «живой» коммуникативной и *символической культурной* памятью – между устной традицией, возникающей из опыта пережитого и культивации воспоминаний в контексте межличностных взаимодействий в повседневной жизни, и традицией формализованной, выходящей за рамки опыта отдельных людей или групп и выраженной в памятных местах, датах, церемониях, в письменных, изобразительных и монументальных памятниках. Коммуникативная память мало формализована, это, скорее, устная традиция, возникающая в интерактивном контексте человеческих отношений в повседневной жизни, – своего рода «живое воспоминание», существующее на протяжении жизни трёх поколений: дети – отцы – деды. Её недолговечность (всего 80–100 лет) и отсутствие общепризнанных «пунктов фиксации», связывающих её с глубоким прошлым, в первую очередь, отличают коммуникативную память от культурной.

К концу XX в. в зарубежной историографии сложились представительные школы исследователей исторической (культурной) памяти, и число публикаций, посвящённых этим проблемам, быстро и неуклонно росло.



Несмотря на заметные концептуальные и терминологические различия, все они имеют общую характеристику – главным предметом истории становится не событие прошлого как таковое, а *память* о нём, тот образ, который запечатлелся у переживших его участников и современников, транслировался непосредственным потомкам, реставрировался или реконструировался в последующих поколениях, подвергался проверке и коррекции с помощью методов исторической критики. Само же понятие «память» употребляется в значении «общий опыт, пережитый людьми совместно» (речь может идти и о памяти поколений) и более широко – как исторический опыт, отложившийся в памяти человеческой общности.

Историческая память понимается как коллективная память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание *группы*), или как социальная память (в той мере, в какой она вписывается в историческое сознание общества), или в целом – как совокупность донаучных, научных, квазинаучных и вненаучных знаний и массовых представлений социума об общем прошлом. Историческая память – одно из измерений коллективной/социальной памяти, это память об историческом прошлом, или, вернее, его символическая репрезентация. Она – не только один из главных каналов передачи опыта и сведений о прошлом, но и важнейшая составляющая самоидентификации индивида, социальной группы и общества в целом, ибо оживление разделяемых образов исторического прошлого является таким типом памяти, который имеет особое значение для конструирования и интеграции социальных групп в настоящем.

М. Хальбвакс предложил акт воспоминания в истории, коллективные воспоминания («коллективная память», по Хальбваксу) рассматривать как общественный феномен, необходимый в социальной практике для выживания общества. Коллективная память является, с точки зрения исследователя, залогом идентичности общества. Предлагая свою концепцию памяти, он исходит из того, что индивиду доступны два вида памяти – индивидуальная и коллективная. Используя

дюркгеймовские «коллективные представления», Хальбвакс переносит рассмотрение памяти в окружающий индивида социальный контекст. С одной стороны, воспоминания человека вписываются в рамки его личной жизни, с другой – он способен вести себя как член группы, вызывая в памяти воспоминания, затрагивающие его группу. Эти две памяти часто проникают друг в друга, но не смешиваются. Индивидуальная и коллективная память развиваются по собственным законам. Первая может опереться на коллективную, когда необходимо уточнить какое-либо воспоминание. Если индивидуальные воспоминания попадают в коллективную память, они меняются и уже не являются сознанием личности⁵. Хальбвакс эти два типа памяти называет и по-другому: внутренняя, личная, автобиографическая и внешняя, социальная, историческая. Первая, безусловно, использует вторую, так как жизнь человека – это часть истории, вторая же – шире первой и более суха и схематична. Чтобы уточнить разницу между двумя видами памяти, ученый обращается к феномену социального времени. «Наши жизни расположены на поверхности обществ, они повторяют их движение и испытывают на себе последствия их сотрясений. Но то или иное событие занимает свое место в ряду исторических фактов лишь через некоторое время после того, как оно происходит. Стало быть, мы можем привязать различные фазы нашей жизни к событиям национального масштаба лишь задним числом»⁶.

События коллективной, групповой жизни могут быть для человека лишь внешними рамками. Когда мы вписываем события, случившиеся до нашего рождения, в историю своей жизни, они играют роль внешней исторической рамки. И если это происходит сравнительно легко, то потому, что наш мир сформирован этими рамками. Термин «рамка» или «социальные рамки» Хальбвакс заимствовал у Дюркгейма и часто использует для характеристики социальной составляющей памяти⁷. Опорные, базовые социальные воспоминания и образуют эту «рамку». Английский историк П. Хаттон так пишет по этому поводу: «Коллективная память – это



сложная сеть общественных нравов-ценностей и идеалов, отмечающая границы нашего воображения в соответствии с позициями тех специальных групп, к которым мы относимся. Именно через взаимосвязь этих отдельных образов формируются социальные рамки <...> коллективной памяти, и только внутри этой системы координат может быть расположена индивидуальная память, если ей суждено выжить»⁸.

В своей концепции памяти Хальбвак полизмирует с А. Бергсоном, учеником которого он являлся. Всё ли прошлое остаётся в нашей памяти?⁹ По мысли Бергсона, ответ на этот вопрос должен быть положительным. Прошлое предстаёт в нашем сознании завершённым, как печатные страницы книги, которую в любой момент можно раскрыть. Хальбвак думает по-другому: в индивидуальной памяти остаются не готовые образы, но в обществе содержатся все факты, чтобы восстановить ту или иную часть нашего прошлого. Взаимосвязь личной, индивидуальной памяти и той формы коллективной памяти, которую мы называем исторической, имеет свои особенности. Хальбвак обращается к оппозиции «память – история» и подчёркивает различие между типами прошлого, которое они восстанавливают. Память – за сходство между прошлым и настоящим. История же – за различия. У истории критическая позиция по отношению к прошлому. Она отменяет эмоции, с которыми связана и на которые воздействует память. События и образы, восстанавливаемые памятью, зыбки, а исторические свидетельства достоверны. Ученый показывает, как в передаче реальности прошлого ненадёжна память и как объективна история.

Коллективная память, по Хальбваку, не совпадает с историей. Она творит связь прошлого и настоящего, а история разрывает эту связь. «Коллективная память не совпадает с историей и <...> выражение “историческая память” выбрано не очень удачно, потому, что оно связывает два противоположных во многих отношениях понятия. История – это, несомненно, собрание тех фактов, которые заняли наиболее важное место в памяти людей. Но, будучи прочитанными в книгах,

изучаемыми и заучиваемыми в школах, события прошлого отбираются, сопоставляются и классифицируются, исходя из потребностей или правил, которые не были актуальными для тех кругов, которые долгое время хранили живую память о них. Дело в том, что история обычно начинается в тот момент, когда заканчивается традиция, когда затухает или распадается социальная память. Пока воспоминание продолжает существовать, нет необходимости фиксировать его письменно, да и вообще как-либо фиксировать. Поэтому потребность написать историю того или иного периода, общества и даже человека возникает только тогда, когда они уже ушли так далеко в прошлое, что у нас мало шансов найти вокруг себя многих свидетелей, сохраняющих о них какое-либо воспоминание»¹⁰.

Исследователи отмечают тот факт, что чем более значительную роль играет память, тем важнее определить отношение между ней и историей. Интерес Хальбвакса к меняющимся со временем образам коллективной памяти привёл его к новому взгляду на исторический факт. Он считает, что сама история памяти несёт в себе свидетельство её ненадёжности. Современные историки представляют её как репрезентацию, как предмет исторического исследования. Работы Хальбвакса вдохновили целый ряд исследований коммемораций (объектов коллективной памяти), историки эпохи постмодерна опираются на его открытия. Поскольку индивидуальная память ненадёжна, то они могут опираться только на то прошлое, которое осталось в виде коммеморативных останков. Хотя они не могут свидетельствовать о мыслях, идеях, намерениях людей, но можно написать историю трансформаций образов прошлого, как сделал М. Фуко в своей книге «История безумия»¹¹. В контексте «коллективной памяти» М. Хальбвакса французский историк П. Нора издаёт многотомный сборник «Места памяти»¹². Работа Нора и его соавторов показывает, как память о прошлом и история прошлого Франции оказываются в центре идентификации настоящего. Главный интерес для него представляют не события прошлого, а скорее их репрезентации. Место



памяти для Нора – это не только физическое, топографическое место, но и символическое. Нора представляет в качестве мест памяти архивы, французский флаг, Пантеон, стену коммунаров, словарь Ларусса, праздничные церемонии. Символы и артефакты представляют собой материал для исторического исследования, и в этом ученый следует Фуко, по мнению которого, история является изучением коммеморативных форм. Внимание историка переключается с идеи на образ: «Память, история. Мы отдаем себе отчет в том, что все противопоставляет друг другу эти понятия, далекие от того, чтобы быть синонимами. Память – это жизнь, носителями которой всегда выступают живые социальные группы, и в этом смысле она находится в процессе постоянной эволюции, она открыта диалектике запоминания и амнезии, не отдает себе отчета в своих последовательных деформациях, подвластна всем использованиям и манипуляциям, способна на длительные скрытые периоды и внезапные оживления. История – это всегда проблематичная и неполная реконструкция того, чего больше нет. Память – это всегда актуальный феномен, переживаемая связь с вечным настоящим. История же – это репрезентация прошлого»¹³.

Историческая память – не только один из главных каналов передачи опыта и сведений о прошлом, но и важнейшая составляющая самоидентификации индивида, социальной группы и общества в целом. Определить собственную идентичность требуют от человека условия его внешней жизни. Она меняется от контекста, в котором существует. Но процесс идентификации социально обусловлен, формы идентификации и самоидентификации зависят от психологических и культурных факторов. По Хальбваксу, общность памяти может быть размыта, если разрушаются социальные рамки, которые её поддерживали. «Негативный аргумент: когда мы уже не являемся частью группы, в чьей памяти сохраняется то или иное воспоминание, наша собственная память, не имея внешней опоры, угасает. Позитивный аргумент: мы вспоминаем только при условии, что становимся на точку зрения одной или нескольких

групп, перемещаемся в одно ли несколько течений мысли. Иначе говоря, воспоминания не передаются в одиночестве»¹⁴. У Нора же речь идёт не столько об истории, сколько о том, как предметы и вещи входят в историю. В современном, стремительно меняющемся мире, чтобы не исчезли многие вещи, создаются разнообразные учреждения – «институты памяти» – архивы, музеи, библиотеки, банки данных, и это зеркало нашей идентичности.

Решение проблемы поиска и кризиса идентичности в контексте коллективной памяти сталкивается со многими опасностями. С одной стороны, общество теряет свою идентичность, и наступает ситуация, когда коллективная память насаждается, культивируется посредством проведения регулярных ритуалов, создания мемориалов и других коммемораций, чтобы легитимизировать различные государственные идеологии. Существует стремление «пригласить» историю. Что касается городской застройки или реставрации памятников, то не исключены воздействия властей на жителей города с целью принятия такой версии прошлого, которая устраивает городские власти. С другой стороны, проблема идентичности в современном обществе связана с обилием травматических событий в современной истории и с запаздыванием признания их значимости (Вторая мировая война, Холокост, ГУЛАГ, война во Вьетнаме...). Жертвы этих событий страдают от разрушения идентичности. Е. Трубина пишет: «П. Нора подчёркивает, что наиболее фундаментальная цель подобных мест – “остановить время, заблокировать работу забвения”. Однако места памяти выполняют свою функцию не всегда. Легче помнить славное прошлое, чем прошлое трагическое»¹⁵.

Один из подходов к проблеме памяти, который господствует сегодня в историографии, состоит в том, что память сводится к репрезентации: подчеркивается момент воспоминания и игнорируются повторение, стереотипы мышления. Речь идет об отрицании традиции: теоретическое обоснование этого положения предложил Хальбвакс и развил Фуко. Он отрицал традицию как основание исторического исследования, так как считал,



что, обращаясь к традиции, историки связывают её с отдельными концепциями прошлого. Традиции создают иллюзию единства и направленности интеллектуального поиска, повторяя и модифицируя предшествующий интеллектуальный ориентир. По мнению Фуко, история является изучением коммеморативных форм, а её главный интерес лежит в области политики, имеющей дело с памятью. Хальбвакс считал, что в традиции прошлое оценивается в связи с потребностями настоящего. И поскольку традиция использует коллективную память в интересах настоящего, то она превращается в процесс политических манипуляций¹⁶.

Подводя краткий итог, можно сказать, что труды М. Хальбвакса, посвящённые проблеме коллективной памяти, оказались чрезвычайно востребованными и плодотворными для гуманитарных наук конца XX и начала XXI в. Он поднял проблемы соотношения коллективной и индивидуальной памяти, памяти и истории, памяти и традиции, социально-культурных функций памяти. С идеями Хальбвакса спорят, их дополняют и развивают¹⁷. Это лучшее свидетельство того, что наследие французского исследователя живо и современно.

УДК 111.82.7.01.

ПРИЧИНЫ И СПОСОБЫ ОБРЕТЕНИЯ ОПЫТА НИЧТО В МИНИМАЛИЗМЕ И КОНЦЕПТУАЛИЗМЕ

Н.Р. Саенко

Волгоградский государственный педагогический университет
E-mail: rilke@rambler.ru

Анализируются причины и приёмы экспликации понятий «ничто», «пустота», «небытие» в искусстве минимализма и концептуализма. Рассматриваются основания эстетики отсутствия. Предполагается, что в современной культуре концептуализм и минимализм выступают как синкретические образования, благодаря множественному повторному использованию темы и образа «ничто».

Ключевые слова: ничто, пустота, эстетика отсутствия, минимализм, концептуализм, апофатизм.

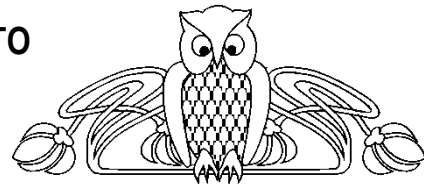
The Causes and Modes of the Appropriation of Experience Nothingness in Minimalism and Conceptualism

N.R. Saenko

The causes and methods of an explication of concepts «nothingness», «vacuum», «non-existence» in minimalism and conceptualism art are parsed. The bases of a lack-aesthetics are considered. It is

Примечания

- ¹ См.: Хальбвакс М. Социальные рамки памяти / М. Хальбвакс. М., 2007.
- ² См.: Хальбвакс М. Коллективная и историческая память / М. Хальбвакс // Неприкосновенный запас. 2005. №2–3 (40–41). С.8–27.
- ³ См.: Шкуратов В.А. Историческая психология / В.А. Шкуратов. М., 1997. С.438.
- ⁴ См.: Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман. М., 2004.
- ⁵ См.: Хальбвакс М. Коллективная и историческая память. С.8.
- ⁶ Там же. С.10.
- ⁷ Хальбвакс М. Социальные рамки памяти.
- ⁸ Хаттон П. История как искусство памяти / П. Хаттон. СПб., 2003. С.129.
- ⁹ См.: Бергсон А. Собр. соч.: в 4 т. М., 1992. Т.1.
- ¹⁰ Хальбвакс М. Коллективная и историческая память. С.10.
- ¹¹ Фуко М. История безумия в классическую эпоху / М. Фуко. СПб., 1997.
- ¹² См.: Нора П. Франция – память / П. Нора, М. Озуф [и др.]. СПб., 1999.
- ¹³ Нора П. Указ. соч. С.2.
- ¹⁴ Рикёр П. Память, история, забвение / П. Рикёр. М., 2004. С.170.
- ¹⁵ Трубина Е. Места памяти, монументы и «новая» демократия / Е. Трубина // Топос. 2000. №3. С.8.
- ¹⁶ Хобсбоум Э. Изобретение традиций / Э. Хобсбоум // Вестник Евразии. 2000. №1(8). С.47–62.
- ¹⁷ Устьянцев В.Б. Человек, жизненное пространство, риск: ценностный и институциональный аспекты / В.Б. Устьянцев. Саратов, 2006.



supposed, that in modern art conceptualism and minimalism appear as syncretic derivations, thanks to plural re-using of a subject and a mode nothingness.

Key words: nothingness, vacuum, lack-aesthetics, minimalism, conceptualism, negativity.

Человек закабалён человеческим: всё в мире природы, культуры и воображаемого, чтобы быть воспринятым и понятым, должно быть соотнесено с человеком, выражено антропоморфно или семиотически. Мир познаётся, осмысливается и символизируется человеком через персонализацию (термин П. Тейяра де Шардена). Кроме того, в этом процес-



се весьма заметна гегемония естественного языка. Желание независимого и свободного мирозерцания встречает целый ряд преград, выстроенных языком, сознанием и культурой. Переживание отсутствия знакомых форм или какой-либо проявленности требует от субъекта мужества и творчества (мужества творчества). Подробно о страхе свободы сознания, который родственен ужасу перед ничто, писали С. Кьеркегор, Л. Шестов. Большинство философских размышлений о страхе пустоты и небытия заканчиваются утверждением его преодоления творчеством. М. Бланшо пишет, что ночь – это «опыт отсутствия без конца», опыт бездействия, и искусство начинается не иначе, как скачком в этот опыт¹. В. Ван Гог признается в сильном страхе художника перед отсутствием и пустотой: «Когда пустой холст идиотски пялится на тебя, малюй хоть что-нибудь. Ты не представляешь себе, как парализует художника вид вот такого пустого холста, который как бы говорит: “Ты ничего не умеешь” <...> Многие художники боятся пустого холста, но пустой холст сам боится настоящего страстного художника, который дерзает, который раз и навсегда поборол гипноз этих слов: “Ты ничего не умеешь”»². Как видим, ужас пустоты является одновременно и преградой, и импульсом в художественном творении.

С другой стороны, стремление к свободе мышления, фантазии и творения есть шаг к абсолютной новизне, к нечеловеческому, невыраженному, неявному, сверхчеловеческому, абсолютному – религиозный, по сути, шаг. Творческий акт Л.П. Карсавин сравнивает с божественным первотворением³. Схема, предложенная философом-культурологом, – «изначальный хаос, или смешение мира, – деление – второе смешение» – понимается нами как онтологическая модель поэтического творчества. Бытие твари (текста) есть переход Бога (художника) к небытию. Момент очередного «умирания» художника – средоточие возможности начинания произведения. Сам момент небытия в этой схеме обладает мощностью творения (Бог, умирая, оплодотворил небытие или предоставил своё тело в качестве сырья для бытия).

По Ж. Деррида, опыт Бога, оставаясь невыразимым, все-таки поддается переводу. Так, он рассматривает изобразительное искусство как своего рода апофатическую практику, «от которой прерывается дыхание, постороннюю всякому дискурсу, обреченную на немотствование, приписываемое “самой вещи”, которая властным молчанием восстанавливает порядок присутствия»⁴. Так искусство выполняет роль утешения от осознания неразрешимости двух великих загадок: понятия бесконечности и понятия «ничто». Религия справляется с этими проблемами с помощью веры. Учитывая это, мы рассматриваем авангардное и постмодернистское искусство (в частности, минимализм и концептуализм) не в полной мере как искусство, а, скорее, как феномен, выполняющий мировоззренческие (практически, религиозные) функции из-за дегуманизации, выражения не человеческих, а абсолютных сущностей. «Концептуальные художники в большей мере мистики, чем рационалисты, – писал С. Левитт. – Они перескакивают к тем выводам, которые логически не могут быть достигнуты...»⁵.

Однако инерция классической эстетики столь сильна, что даже современный теоретик авангардного искусства Ж. Диди-Юберман пытается отыскать специфическую человечность, которая присуща концептуальному искусству. Например, о скульптуре американского художника Т. Смита «Die» (1962), представляющей собой стальной чёрный куб размерами 183×183×183 см, философ пишет: «Человечность налицо, она в самой стати большого черного куба, но это человечность без гуманизма, человечность заочная – в отсутствии людей, не отвечающих на зов, в отсутствие лиц и тел, пропавших из вида, в отсутствие их изображений, ставших даже больше, чем невозможными: тщетными»⁶. Спешим оправдать Ж. Диди-Юбермана, назвавшего свою книгу «То, что мы видим, то, что смотрит на нас», отметив, что, объясняя «человечность» скульптуры Т. Смита, автор особое внимание читателя и зрителя обращает на то, что произведения минималистического и концептуального искусства высвечивают в самом зрителе. Не отображают, не



сочиняют, а именно – «открывают нас некоей пустоте, которая на нас смотрит, затрагивает и, в некотором смысле, конструирует нас»⁷.

Что чувствует человек перед такими объектами, какими являются, например, кубы Тони Смита? Во-первых, растерянность, которая означает, что реципиент оказался лишенным обычных приемов сознания и языковых стереотипов. Это мы считаем первым шагом к освобождению и независимому мирозерцанию. Во-вторых, враждебность, что, с нашей точки зрения, свидетельствует о встрече зрителя с формами, максимально отдаленными от человекоподобия. В-третьих, отстраненность или остраненность – необходимое и главное условие любого свободного и непосредственного осмысления. Таким образом, пустота, которую воспринимает читатель постмодернистских художественных текстов, не обращается в удушье, страх и «задавленность»; ровно наоборот – освобождает человека.

Чтобы начать объяснять воздействие изображенных концептуалистами пустот, Ж. Диди-Юберман обращается к образам пустой могилы в средневековой христианской живописи и скульптуре. В то же время философ отмечает важное расхождение форм пустоты в христианском и постмодернистском пространствах. Человек веры всегда будет видеть нечто другое по ту сторону того, что он видит. В концептуализме и минимализме происходит упразднение образа, предмет, вещь означают исключительно себя, что обуславливает поиск простейших форм, прозрачных или зеркальных поверхностей, поверхностей, «изъеденных пустотами». Такие объекты требуют лишь одного: видеть в них то, что они есть. В работах М. Ротко, в живописи Дж. Поллока, в концентрических полосах К. Ноланда нет символики, они предельно неконвенциональны. Новой и радикальной областью эстетики тавтологии называет это Ж. Диди-Юберман.

Произведения искусства становятся объектами, теоретически свободными от игры значений, а значит, и от двусмысленностей. Это предметы визуальной, а также концептуальной и семиотической уверенности (на

сцену выходит «нетождественное подобие», о котором говорил М. Фуко в книге «Это не трубка»). Перед ними не во что верить, нечего представлять себе, так как они не лгут, ничего не скрывают, даже того, что они могут быть пустыми. Здесь же возникает воспоминание о знаменитом пассаже М. Хайдеггера о сосуде и вмещающей им пустоте: «Никакое представление присутствующего в смысле пред-става и предмета, однако, никогда не достигает вещи как вещи. Вещественность чаши заключается в том, что она как вмещающий сосуд есть <...> Пустота – вот вмещающее в емкости. Пустота, это Ничто в чаше, есть то, чем является чаша как приемлющая емкость <...> Если же вмещающее заключается в пустоте чаши, то горшечник, формующий на гончарном круге стенки и дно, изготавливает, строго говоря, не чашу. Он только придает форму глине. Нет – он формирует пустоту»⁸.

Рассмотрим, вооружившись методом М. Хайдеггера, работу С. Левитта «Open Modular Cube» (1966). Алюминиевая конструкция является клеткой, которая не может быть утилитарно применена. В обычную клетку можно кого-то заточить или что-то поместить, куб Левитта же внутри одновременно пуст и заполнен: он разделен на одинаковые кубические полые и прозрачно-сквозные ячейки. Объект не пуст, но в нём пустота. Пустота – организованная, скованная, не имеющая возможности даже менять форму, не то чтобы привычно ее не иметь. Пустота приобретает здесь границы, некий виртуальный остов, наделяющий пустоту формой. С. Левитт, подобно горшечнику М. Хайдеггера, изготавливает не «сосуд», не «стенки и дно», а формирует пустоту. Именно пустота здесь является действительным произведением художника: до его вмешательства было лишь отсутствие. Он не только внес недостающие границы, между которыми пустота неизбежно явила себя, но и заставил пустоту существовать в строго определенном порядке, иметь форму куба. «Open Modular Cube» представляет собой хранилище пустоты, в котором каждая единица покоится в своей «упаковке».



В концептуализме и минимализме предмет ничего не имитирует, является своей собственной фигуральной причиной. Такие художественные тексты мы можем охарактеризовать как «произведения отсутствия». В 1953 г. Р. Раушенберг, например, выставил «Стертый рисунок Де Кунинга» («Erased De Kooning Drawing») – рисунок В. Де Кунинга, который Раушенберг стер. Он поставил многие вопросы о природе искусства, дав возможность зрителю решать, может ли стертая работа другого художника быть творческим актом, может ли быть эта работа искусством только потому, что знаменитый Раушенберг устранил её, сотворил её отсутствие. В русле эстетики отсутствия созданы также работы М. Рамсдена «Тайная живопись», С. Мейрелес «Включение в идеологические цепи», Ш. Розенталя «В углу», И. Кабакова «Десять персонажей» и пр.

Обратим внимание на постоянные обсессивные заигрывания концептуализма и минимализма с пустотой: это и «скрытая живопись» М. Ремсдена, и увеличенные фото и ксероксы книжных страниц Р. Вене, превращающие буквы в некие знаки, чтение которых лишено всякого смысла; это и тавтологичное «письмо-объект» с полным совпадением материала и текста, как, например, в серии «Неоновый электрический свет» Дж. Кошута; и пустые пространства выставочных залов, в которых Р. Бери демонстрирует различные виды энергии. В 1957 г. И. Кляйн объявил, что его живопись теперь невидима и демонстрировал её в пустой комнате. Эта выставка была названа «Поверхности и уровни невидимой живописной чувствительности» («The Surfaces and Volumes of Invisible Pictorial Sensibility»). «К счастью, эти произведения несколько не интроспективны: они не репрезентируют ни автобиографический рассказ, ни иконографию своих опустений. Это-то и придаёт им способность упорно воздвигать перед нами пустоту в качестве визуального вопроса, безмолвного, как закрытый (то есть, пустотелый) рот»⁹.

Одно из своих произведений Тони Смит назвал «Wandering Rocks» – камни, которые бродят в растерянности, камни, проникнутые пустотой, камни без памяти. Сам метод создания таких «пустых» и ироничных работ

английский критик К. Батлер уподобляет парадоксам дзенских загадок и притч¹⁰. Они задают человеку непонимание и оставляют его один на один с неизвестным, заставляют формулировать ответ, исходя из нечеловеческого, нестереотипного, нелогичного. Иными словами, заставляют слушать себя и реальность, не опираясь на агрессивную заданную логику языка. Такой видеоконан мы обнаруживаем, например, в работе «Дзен для фильма», принадлежащей родоначальнику видеоарта Нам Чжун Пайку. Это своего рода «антифильм», фильм, который изображает только себя и свои материальные качества, и стремящийся вызвать внутренние образы.

Французский философ-постмодернист Ж. Батай определяет внутренний опыт как мистический, но свободный от конфессиональной определенности, от необходимости находиться в рамках исповедания. Путь опыта – последовательная постановка под вопрос, оспаривание, испытание всего, что принято считать несомненным, в стремлении к последнему смыслу, который раскрывается через отрицание всех смыслов: «Все сущее должно обязательно обладать этим безумным смыслом – словно пламя, сны, безудержный смех – в такие минуты, когда накатывается жажда истребления, по ту сторону желания длительности. Даже самая последняя бессмыслица, в конечном счете, будет таким смыслом, заключающимся в отрицании всех остальных»¹¹. Внутренний опыт сам себе оправдание и авторитет, он трансгрессивен и дионисийски экстатичен. В центре его находятся любовь и смерть как два предельных состояния, где жизнь утверждается в радикальном отрицании самой себя, а личность в растрате и потере себя становится, наконец, собою.

Минимализм и концептуализм декларативно стремятся к выражению невыразимого, что обуславливает обращение их представителей к апофатике. Апофатическая медитация подавляет «избыток» сознания, его самодовольство, вводит «запредельное» в область «незнания» и одновременно вводит в сознание сам процесс такого ограничения и вытеснения. Nonsites – «не-места»: так называет свои скульптуры английский художник Р. Смитсон.



Произведения искусства, базирующиеся на апофатической медитации или концепции апофатизма как таковой, истолковываемой как отрицание даже самого тезиса, – это «каркас» искусства постмодерна, в частности, творчества И. Кляйна. Он осваивает нейтральную зону между искусством и жизнью, формой и органикой и, помещая в художественный контекст отрывки реального мира, предоставляет им возможность репрезентировать окружающую действительность. Эта модель так называемого «творческого о-странения», перерастающая в «у-странение», – камертон апофатизма. На его провокационной экспозиции «Пустота», открывшейся 17 ноября 1958 г. в парижской галерее «Ирис Клер», посетителям на входе наливали голубые коктейли из стеклянной крушонницы, а потом их проводили в абсолютно пустую белую комнату. Единственным «предметом жизни» на выставке был шкаф, выкрашенный в этот же самый «представитель анти-спектра» и наглухо закрытый. Апофатизируя своё сознание, уходя от искусственной сложности бытийности, приходим к внебытийному, существующему в реальности, в каждом из нас, тогда, возможно, и откроем «тайну этого шкафа», то есть приблизимся к истине путём негации сознания. Вспомним слова В. Лосского: «всякое познание имеет своим объектом то, что существует, Бог же вне пределов всего существующего. Чтобы приблизиться к Нему, надо отвергнуть всё, что ниже Его, то есть всё существующее <...> Идя путём отрицания, мы поднимаемся от низших ступеней бытия до его вершин, постепенно отстраняя всё, что может быть познано, чтобы во мраке полного неведения приблизиться к Неведомому»¹². И. Кляйн своей выставкой 1958 г. подводит нас к итогу такой установки: «из мира бытия к высшему и опять возвращение к бытию» как к безграничной и безмерной духовной отрешённости.

Если остранение позволяет заново ощутить материю мира, то устранение, или «отслаивание» снимает все слои материи один за другим, оставляя нас наедине со всемирной пустотой. Это может стать предметом религиозного переживания (Бог присутствует в мире своим отсутствием. Он утверждает себя отрицанием всяких суждений о себе).

Апофатический дискурс выполняет свое предназначение, когда лишает разум привычной опоры на образы, понятия, принципы, оставляет его в пустоте, помещает его в ничто. Именно в этой пустоте, свободной от всяких обязательств, и оказывается возможным невозможный опыт абсолютной непривязанности, самостоятельности, независимости. В 1960 г. И. Кляйн осуществил другую художественную акцию, названную «Прыжок в пустоту» («A Leap Into The Void»), – фотомонтаж, на котором он изображен летящим с распростертыми руками с верхнего этажа здания. «И вполне возможно, что постмодернизм со своим разрушительным пафосом как хирургический скальпель расчищает место в больном теле философии для возвращения (второго пришествия) исцеляющей апофатики богоприсутствия»¹³.

Работы концептуалистов и минималистов открывают горизонт пустоты не в лирическом и даже не в экзистенциальном смысле, а метафизическую пустоту добытийной свободы¹⁴. По этой причине неизбежно обращение к апофатике, исходящей из понимания свободы как ничто, как «дыры» в бытии. Но свобода не физична, она метафизична, относится к сугубо человеческому измерению бытия, обуславливая возможность осмысления и изменения физической реальности. «Пустота в авангарде свёрнута в формах самой культуры, практически неотделима от них. Невозможно выделить эту пустоту в чистом виде, как нельзя выделить и самостоятельную культурную субстанцию, лишённую этого привкуса пустоты, этой условности, номинальности своего существования»¹⁵.

Концептуальное и минималистическое искусство, таким образом, кроме религиозной функции, приняло на себя и роль философии. Так, Дж. Кошут уверенно заявляет, что XX столетие открыло такое время, которое может быть названо «концом философии и началом искусства»¹⁶. Отвечая на вопрос о том, что такое постмодерн, Ж.-Ф. Лиотар указал на апофатичность, обращенность к Ничто как на одно из определяющих свойств постмодернизма: «Постмодерном оказывается то, что внутри модерна указывает на непредставимое в самом представлении <...>



что находится в непрерывном поиске новых представлений – не для того, чтобы наслаждаться ими, но чтобы лучше почувствовать, что имеется и нечто непредставимое»¹⁷. Непосредственно концептуализм сложился под влиянием актуальных для середины XX столетия философских, социологических и эстетических течений. Философия логического позитивизма, аналитическая философия и структурализм, лингвистика и различные теории информации стали научной базой, на которую опирались концептуалисты. Развитие культуры последних десятилетий выделило концептуализму роль синкретического явления: он стал искусством, религиозным переживанием, логическим зрением и философским воззрением одновременно. Этому процессу особенно способствовала эксплуатация концептуалистами темы пустоты, небытия, ничто в качестве пути освобождения от шор естественного языка и стереотипного сознания.

Примечания

¹ Бланшо М. Взгляд Орфея / М. Бланшо // Бланшо М. Ожидание забвение. СПб., 2000. С.24.

² Ван Гог В. Письма к брату Тео / В. Ван Гог. СПб., 2007. С.46.

³ Карсавин Л.П. Философия истории / Л.П. Карсавин. М., 2007.

⁴ Derrida J. La verite en peinture / J. Derrida. P., 1978.

⁵ LeWitt S. Sentences on Conceptual Art [Электронный ресурс] // S. LeWitt // <http://www.altx.com/vizarts/conceptual.html>. URL: 05.09.2009.

⁶ Диди-Юберман Ж. То, что мы видим, то, что смотрит на нас / Ж. Диди-Юберман. СПб., 2001. С.100.

⁷ Диди-Юберман Ж. Указ. соч. С.10.

⁸ Хайдеггер М. Вещь / М. Хайдеггер // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. С.318.

⁹ Диди-Юберман Ж. Указ. соч. С.91.

¹⁰ Butler C. After the Wake: An essay on contemporary avant-garde / C. Butler. Oxford, 1980. P.66.

¹¹ Батай Ж. Ненависть к поэзии / Ж. Батай. М., 1999. С.231.

¹² Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие / В.Н. Лосский. М., 1991. С.61.

¹³ Гурин С.П. Маргинальная антропология / С.П. Гурин. Саратов, 2000. С.167.

¹⁴ См.: Липовецки Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме / Ж. Липовецки. СПб., 2001.

¹⁵ Эпштейн М.Н. Слово и молчание: Метафизика русской литературы / М.Н. Эпштейн. М., 2006. С.328.

¹⁶ См.: Кошут Д. Искусство после философии / Д. Кошут // Искусствознание. 2001. №1. С.543–563.

¹⁷ Лиотар Ж.-Ф. Ответ на вопрос что такое постмодерн? / Ж.-Ф. Лиотар // Ad Marginem' 93. М., 1994. С.322.

УДК 1(47)097+929

ЯЗЫКОВАЯ ПАРАДИГМА РУССКОЙ ФИЛОСОФИИ

В.А. Фриауф

Саратовский государственный университет
E-mail: vafriauf@list.ru

Впервые различие традиций русской и западной философской мысли проводится на основе различия между языком-знаком и языком-символом. Западная культура и философия основаны на семиотических редукциях языка, русская духовность и русская мысль – на приоритете символической основы.

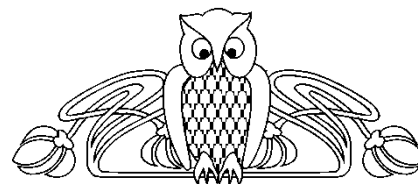
Ключевые слова: язык, язык-знак, язык-символ, имя, число, специфика языка русской философии.

The Language Paradigm of Russian Philosophy

V.A. Friauf

For the first time Russian and Western philosophical traditions distinction is spent as basic distinction of language basic. Russian tradition is based on language-symbol priority, western – on language-sign domination.

Key words: language, sign, symbol, language-symbol, language-sign, philosophical tradition.



Когда речь философа заходит о языке, вспоминается знаменитая ремарка Р. Барта: язык – это знакомый незнакомец. В философии и в европейской культуре последнего столетия зафиксирован так называемый лингвистический поворот. Иными словами, философы стали соревноваться с лингвистами в анализе и толковании природы языка, речи, письма. Ответы на поставленные о языке вопросы получались весьма различными, иногда – диаметрально противоположными. Например, толкование языка у М. Хайдеггера является по своему смыслу противоположным концепциям логических позитивистов, а



также толкованию языка у Л. Витгенштейна и у других представителей аналитической философии. Ещё более заметное противостояние интерпретаций природы языка проходит между западно-европейской философской традицией в целом и традицией русской мысли – именно это парадигмальное противостояние и является предметом исследования в данной статье.

В настоящее время можно констатировать, что предпринятые лингвистами и философами попытки отыскать следы изначального «адамического» первоязыка не увенчались успехом. Эти следы пытались обнаружить в семантике, в грамматике и даже в прагматике языка. Тем не менее обнаружить единый генетический исток всех известных языков и наречий мира так и не удалось.

На протяжении последних десяти лет мне уже неоднократно приходилось высказывать идею, согласно которой в основе формирования множества языков и наречий мира находится не одно, а, как минимум, два начала. Это – тайна Имени и тайна Числа¹.

Обычно различие между традициями усматривается в особенностях культа, иногда, что менее верно, в особенностях верования. Но ещё никто не приходил к выводу, что различия и принципиальные расхождения самих культов и верований следует отыскивать в тайне генезиса и природы языка как такового. Иными словами, происхождение любой священной традиции мира необходимо усматривать в той или иной форме соотношения двух начал языка – то есть в тайне Имени и в тайне Числа. Генетическим истоком появления религии как особой формы духовности является так называемая авраамическая традиция. Философия как альтернативная духовная форма есть порождение священной мистериальной традиции древней Греции.

Не только историкам философии известно, какое значение числам отводится, к примеру, у пифагорейцев. Демийург Платона также работает как бог-геометр. И если у египтян мы достаточно легко можем обнаружить учение о священном статусе имён (*ран* – истинное имя, без знания которого Ка, т.е. дух-двойник человека в загробном мире

не может даже попасть на ладью бога Ра и пройти посмертный суд), то уместен вопрос: существует ли подобная традиция почитания тайны имени у античных мудрецов? В общем виде положительный ответ уместен хотя бы потому, что основатель античной мистериальной традиции Орфей получил своё образование и своё посвящение у жрецов Египта.

Какие формы имязвучия, к примеру, остаются в качестве реликтовых следов первоначальных форм языка? Без колебаний к таковым следует отнести *музыкальную* и *поэтическую* формы. Музыкальная суть не что иное, как подчинение алогической стихии числа смысловым энергиям первичных имён. Если мы теперь уточним, что имя выражает себя в символе, а число – в знаке, то *музыкальная форма имязвучия есть не что иное, как движение между символом и знаком*. Надо ли напоминать специально, какая роль отводится музыкальному звучанию в орфико-пифагорейской традиции античной философии?

Рядом с музыкальной формой имязвучия мы находим форму поэтического звучания. Поэтическая форма, которую М. Хайдеггер весьма выразительно трактует как *мелос бытия*, также содержит в себе подчинение числовых пропорций качественно организованным энергиям имени. Характерно, что Ж. Бодрийяр высоко оценивал раннюю работу Ф. де Соссюра «Анаграмма», в которой швейцарский лингвист трактует сущность поэтической формы языка как дезинтеграцию Божественного имени методом анаграммы².

Случайно ли то обстоятельство, что сакральные имена и тексты предписывалось не просто «читать», но именно *пропевать*? И что само это пропевание одновременно являло собою поэтическую форму языка? «Гнев, о богиня, воспой Ахиллеса, Пелеева сына...». Текст новозаветных Евангелий до сих пор принято именовать «стихами», хотя в них нет канонически принятых норм поэтической речи, т.е. ритма и рифмы. Что-то принципиально иное, а вовсе не эти числовые характеристики, находится в основе поэтической формы, поистине – это *форма имязвучия*.



Но при чём же здесь философия, пусть даже и античная? Подчеркнём ещё раз: её, философии, собственное существо генетически происходит из священного мистериального культа античной Греции. П. Флоренский имел основания для утверждения, согласно которому генезис категорий философского мышления обусловлен таинствами культа. Правда, в отличие от музыкальной и поэтической форм имязвучия существо философствования – это **форма организации смысловой энергии слова**.

Как справедливо отмечает А.Ф. Лосев, в слове или в имени мы обнаруживаем множество энергем – от фонетических и морфических до энергем значения и смысла. Популярное ныне понятие *дискурса* слишком далеко отстоит от изначальной природы философствования, чтобы походя принимать его за аутентичное выражение существа философии. Следовательно, именно в природе и существе языка коренится генетический источник как происхождения самой философии, так и различий между традициями в истории философии. Нас интересуют в данной статье истоки различий русской и западной философской традиций.

Вернемся к вопросу о происхождении знаков и символов как двух ипостасей языка. Как уже было отмечено, *имя* и *число* суть те начала, которые, во-первых, можно квалифицировать в качестве онтологических трансценденталий эмпирических проявлений человеческого языка и, во-вторых, как подлинные истоки происхождения *знаков* и *символов*.

Так, именно Число является генетическим и формообразующим принципом знаковой формы бытования языка. Напротив, Имя имплицитно символизирует формы проявления сущности языка. Следовательно, имя и число продуцируют возникновение двух различных процессов эмпирического проявления языков мира: один из них можно назвать **языком-символом**, второй, соответственно, **языком-знаком**.

Почему именно Число является, согласно нашей гипотезе, генетическим истоком

языка-знака? Потому что оно представляет собою меональную онтологию, онтологию инобытия или онтологию материального космоса. Именно число, и об этом размышлял Плотин и его ученики и последователи, ответственно за **множественность как природу бытия**. Единое у Платона, как и Благо у Платона, превышает бытие достоинством и силой. Как отметит позже А. Лосев, такое платоновское Единое суть не что иное, как *апофатическое имя Первосущности*. Лосев также именуется число меональным принципом или, как он предпочитает говорить, принципом меонального размыва бытия. Из всей плеяды русских мыслителей именно ему принадлежит наиболее полное и законченное философское учение о природе числа³. В частности, Лосев критикует Гегеля за то, что он в своей «Науке логики» ставит число после качества и рассматривает его как момент категории количества. На самом деле, подчеркивает русский мыслитель, в этом вопросе ближе к истине Плотин, у которого число идёт сразу после Единого как онтологический принцип формирования множественной природы бытия.

Имя по самой своей природе противостоит числу. Имя основано на эффекте синергии, т.е. на органичном соединении энергий бытия с образованием нового состояния бытия. **Именная онтология** лучше всего определена в метафорическом послы П. Флоренского, согласно которому **символ есть бытие, большее самого себя**. Напротив, **знак суть не что иное, как бытие, которое меньше самого себя**. Не случайно у того же Платона космос есть Единое минус ещё что-то. Это «что-то» обусловлено природой меонального размыва Единого посредством числа.

Интересно отметить в контексте нашего анализа то обстоятельство, что природа числа теснейшим образом связана и с загадкой природы времени и природы музыки, на что также обращает внимание А. Лосев⁴. Современный русский исследователь доктор физико-математических наук С.В. Петухов в своём анализе знаменитой китайской «Книги



перемен» выявил удивительное обстоятельство: в этой книге гексаграммы структурно упорядочены не только по принципу генетического кода (что само по себе является открытием!), но порядок гексаграмм воспроизводится так же как законченное музыкальное произведение!⁵

Прежде чем перейти к сопоставлению русской и западной философских традиций на основе различий в языке, кратко рассмотрим исторические этапы и формы соотношения языка-символа и языка-знака.

Исторически первым этапом является такое состояние человеческой реальности, в котором мы можем констатировать преобладание именной онтологии и соответственно языка-символа. При этом он на первом этапе человеческой истории является действующим агентом, обеспечивающим реальный процесс общения человека с Божественной, небесной реальностью. Язык-знак тоже наличествует, но представляет собою всего лишь неявный и неочевидный фон символической презентации языка. Следы такого первоначального символического функционирования языка, как было уже отмечено, являются музыкальная и поэтическая формы имязвучия, а также хореографическая форма, т.е. движение в танцевальном ритме.

Первичные имена, которые, по меткой метафоре Лосева, не хулятся материей имязвучия, вторгаются в гилетику меонического хаоса и формируют космический порядок соответственно своим качественно организованным энергиям нетварного происхождения. Однако гилетика содержит в себе алогический момент меона, и этот момент суть не что иное, как действие природы числа.

В наиболее древних культах, т.е. тех древних сообществ, о которых мы сегодня уже знаем, что они существовали на Земле очень давно (так давно, что историческая наука этого и представить себе не может), но о которых мы пока не располагаем достоверными сведениями и потому относим эти сведения к области мифологии, именно язык-символ был основной формой взаимодействия между людьми, а также между людьми и небесными существами.

На исторически первом этапе язык-символ конституирован так называемой лестницей первичных имён тех самых, которые, не имея материи имязвучия, манифестируют себя в эмпирическом процессе исторического бытия в различных духовных традициях как в формах имязвучия (музыкальной и поэтической), так и в формах беззвучной манифестации – в ритмически организованной форме движения тела, подчинённом структурной организации энергий бытия. Характерным примером такого движения являются комплексы Тайцзи цюань – Великого Предела в китайской традиции Дао.

А как обстоит дело на этом этапе с языком-знаком? Для ответа на этот вопрос надо иметь в виду, что знаки по отношению к символам всегда выстраивают стратегию и тактику симуляций. На первоначальном этапе стратегия симуляций заключается в том, что язык-знак выдаёт себя за язык-символ. Принцип имени выстраивает священную лестницу именитства. Принцип Числа, в противовес этой лестнице имён выстраивает так называемую *матрицу числовых значений*. Имя фундирует появление и функционирование **мифологического** типа культур. Число, напротив, имплицитно выстраивает так называемую **магического** типа культур. Р. Генон в этом случае говорит о формировании Традиции и контртрадиции. Я предпочитаю именовать лестницу именитства традицией Логоса, а контртрадицию числа – нумерологией.

Сегодня на вопрос о том, сколько же времени длился первый этап взаимоотношений языка-символа и языка-знака нелегко дать достоверный ответ. Зато можно констатировать, что второй этап их соотношения начинается, когда появляется **письменность**. Хорошо известна ремарка Платона, согласно которой изобретение письма убило память. Можно предположить, напротив, что письменная фиксация речи или языкового сообщения появляется в условиях, когда носители языка, действительно, утрачивают континуальность памяти и вынуждены использовать знаки письма как своеобразную мнемотехнику.



Наиболее существенным признаком второго исторического этапа является своеобразная энантиодромия роли знаков и символов в языковых коммуникациях. Отныне действующим языковым агентом является именно знаковость языка, в то время как символизм становится всего лишь фоном языковых презентаций – в форме мифа, предания, культовой деятельности, выделения и обособления сферы сакрального и редукции этой сферы к социальной институции особого рода. Так, к примеру, традиция Вед имеет как дописьменную, так и письменную историю своей манифестации. Религии Откровения возникают на этом, втором этапе и потому фиксируются в текстах Священного Писания и Священного Предания. Интересен сам по себе тот факт, что мифология характерна для дописьменных культур и цивилизаций, в то время как форма религии – для письменной манифестации языка. В этом отношении характерным является заблуждение историков и культурологов: они полны уверенности в том, что письменные культуры стоят по качеству и уровню своего развития значительно выше, чем культуры дописьменные. В настоящее время палеонтология накопила множество открытий артефактов, которые демонстрируют нам седую древность и высочайший уровень развития древнейших цивилизаций Земли.

А.Ф. Лосев в своём блистательном анализе трактата «О египетских мистериях» специально подчёркивает: языком *теургии* является исключительно язык символов! Именно символы в их изводе из священной традиции египтян, как полагает автор данного трактата (авторство обычно приписывается неоплатонику Ямвлиху), могут быть проводниками и посредниками между миром богов и миром людей, т.е. жрецов-теургов. Египетское происхождение символов вовсе не обязательное условие, поясняет Лосев. Важен сам факт обращения теургии к языку-символу. *Теология*, пишет выдающийся русский мыслитель, основана на *знаковости* языка, *теургия* – на *языке-символе*⁶. Не правда ли – замечательный по своей теоре-

тической значимости тезис!? Весьма интересным и продуктивным может быть методологическое применение этого тезиса в отношении толкования истории собственно христианской цивилизации, каковой являются как западная, так и российская культуры.

В истории христианства акцентуация на символизме и знаковости языка приводит к расколу между Восточной и Западной церквями. Не случайно в западном христианстве ещё в Средние века формируется схоластика, или так называемая *рациональная теология*. Афонское монашество – духовный центр Православия – напротив, делает акцент не на рациональном Богопознании, а на *онтологии религиозного праксиса*, типе духовной практики, который получил именование традиции *исихазма*. Чтение Иисусовой молитвы, которое составляет сердцевину этой духовной традиции, суть не что иное, как своеобразная евхаристия языка: молитвенная форма призывания Имени Божия превращает знаки языка в символы Богообщения. Отсюда понятно, что своеобразие традиции Восточной, или Православной, Церкви обусловлено ничем иным, как сохранением действия языка-символа.

Переход к третьей стадии соотношения языка-знака и языка-символа происходит в XX веке от Р.Х. Его часто называют переходом от культуры модерна к культуре постмодерна. Что наиболее характерно для наступившей третьей стадии? Ж. Бодрийяр связывает явление постмодерна с так называемой прецессией симулякров в истории западной культуры. Третья стадия этой прецессии, т.е. «симулякры порядка симуляций» – это и есть ситуация постмодерна. На этой стадии знаки уже не маскируют присутствие или отсутствие внешней для них реальности: они посредством знаковой стоимости, или *кода*, начинают игру создания виртуальной гиперреальности. *Обмен* ценностями превращается в *обман* видимостей⁷.

С точки зрения нашей концепции исторически варьируемого соотношения знаков и символов в языке, речь идёт уже не только о симулякрах третьего порядка. Если вторая



стадия, или второй этап в соотношении между знаками и символами основан на топологическом сдвиге между компонентами символа (явлением и смыслом, или между духом и телом), то третий этап начинается с процесса сдвига, смещения между означающими и означаемыми в составе самих знаков. Ф. де Соссюр, основатель структурной лингвистики, полагал, что это невозможно: означаемое и означающее, по его мнению, это две стороны одного листа бумаги. Однако уже у Лакана появляются означающие без означаемого и наоборот, а весь так называемый постструктурализм и вовсе невозможен без такого топологического смещения между компонентами знака.

А что же в условиях гиперсимуляции знаков происходит с языком-символом? В западной культуре именно язык-символ инициирует появление философской герменевтики, психоанализа, «фундаментальной онтологии» М. Хайдеггера, экзистенциально направленного творчества мыслителей и поэтов. Он же – язык-символ – задаёт условия возможности *ремифрологизации* светской культуры современной западной цивилизации.

Но именно в России Серебряный век русской культуры являет собою ярчайшие примеры инициатического влияния языка-символа. Среди модусов русского философствования мы выделяем как наиболее репрезентативный в контексте нашей темы русскую философию имени, развитую в трудах П. Флоренского, С. Булгакова и А. Лосева. Именно для этого направления русской мысли наиболее характерно проявление языковой парадигмы русского стиля философствования, который противостоит языковой парадигме философских школ Западной Европы. Иными словами, именно различие языка-знака и языка-символа лежит в основе языковых парадигм западной и русской философской традиции.

Конечно, из этого тезиса нельзя делать выводы такого рода, что вся западная философия сплошь и целиком репрезентирует манифестацию языка-знака, а русская филосо-

фия, напротив, представляет собою исключительно манифестацию языка-символа. Тем не менее среди лингвистов и философов на Западе по-прежнему преобладает тенденция толкования языковых процессов как семиотических по своей природе и функциям. Можно и нужно указать на такую черту русского стиля философствования, как её притяжение к литературной форме творчества. Русские мыслители зачастую наиболее глубокие философские смыслы излагали в своём литературном творчестве, как это имеет место в ставших уже хрестоматийными примерах у таких гениев русской и мировой культуры как Ф.М. Достоевский и Л.Н. Толстой. Мыслители Серебряного века также тесно сочетались с литературной формой философствования. Ярким и убедительным примером этого является творчество Вл.С. Соловьёва, гениальная одарённость которого одинаково блистательно находила выражение как в философских трудах, так и в стихах, выражающих сокровеннейшие глубины духовных поисков своей эпохи. Другим ярким примером является творчество В.В. Розанова.

Другой отличительной чертой русской мысли, которая указывает на след генезиса самой философии из сакрального истока – символизма языка, является тесная связь русской философской мысли с религиозным началом, особенно с традицией русского Православия. Если вести речь о религиозной философии большинства представителей русского Серебряного века, то часто встречается её интерпретация как «философская расшифровка Православия», тем более что среди ведущих мыслителей этого направления мы находим имена священников Павла Флоренского, Сергея Булгакова, Василия Зеньковского, Георгия Флоровского и монаха в миру Алексея Лосева.

Родоначальники славянской письменности святые равноапостольные Кирилл и Мефодий не подозревали, что вместе с буквами славянского алфавита они закладывают также и фундамент своеобразия русского типа духовности. Ибо алфавит отнюдь не является нейтральным в отношении как стиля письма,



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072.43

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЖИ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

А.К. Акименко

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: akimenko_ak@mail.ru

Статья посвящена исследованию особенностей понимания и использования лжи в адаптивном поведении современной студенческой молодежи. Проанализирован ряд социально-психологических характеристик испытуемых в зависимости от уровня адаптированности. Установлена и эмпирически доказана взаимозависимость между представлениями студентов о лжи, уровнем их адаптированности, предпочитаемыми стратегиями поведения в межличностных отношениях, а также степенью развития эмпатийных и макиавеллистических тенденций. Выявлены различия в характере и направленности использования лжи в отдельных стратегиях социального поведения. Полученные данные позволяют определить возможные детерминанты и основания нравственных регуляторов социального поведения студенческой молодежи.

Ключевые слова: представления о лжи, социально-психологическая адаптация, стратегии поведения.

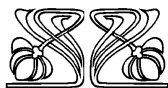
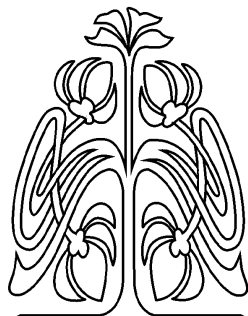
The Interrelationship of Representations about a Lie and the Strategy of Behaviour of Modern Youth during Social-Psychological Adaptation

A.K. Akimenko

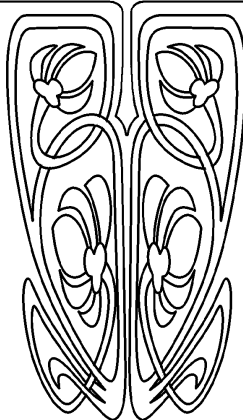
The paper studies the features of comprehension and the use of a lie in the adaptive behavior of modern student's youth. A number of socially-psychological characteristics of examinees depending on their adaptation level are analyzed. The interrelationship between representations of students about a lie, their adaptation levels, preferred strategy of behavior in interpersonal relationships, and also a degree of development empathic and Machiavellian tendencies is established and empirically proved. Features of a lie use in the individual strategy of social behavior are revealed. The results allow to define determinants and basis of moral regulators of student's social behavior.

Key words: representations about a lie, social adaptation-psychological, strategy of behavior.

В настоящее время многополярный мир вступил в эпоху активных изменений и поисков дальнейших перспектив развития. Динамично развивающееся общество предъявляет повышенные требования к социальной мобильности личности во всех сферах ее жизни. Современная социокультурная ситуация ориентирует молодежь на духовное взросление, конкурентоспособность и успешность в реализации смыслообразующих идеалов и ценностей. Очевидно, что от мировоззренческих взглядов и установок на моральные и духовные ценности во многом зависят выбор той или иной стратегии поведения и направленность адаптационного процесса. Вместе с тем интуитивное использование стратегий поведения далеко не всегда обуславливает формирование ценностных установок для достижения адаптации и сохранения накопленного адаптационного потенциала. В связи с этим изучение проблемы социально-психологической адаптации личности к новым, постоянно изменяющимся реалиям становится принци-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





ально важным в теоретико-экспериментальных исследованиях. Значительную роль в этом аспекте приобретает исследование тех средств, которые используют люди в процессе приспособления к социальной среде. Принципиальную важность представляет анализ использования лжи как характеристики адаптивного поведения.

Проблема исследования лжи в системе социально-психологической адаптации, несмотря на давнюю традицию, до сих пор не получила целостного изучения. Между тем следует заметить, что интерес к данной теме в последние годы значительно возрастает в контексте формирования жизненных ориентиров и идеалов молодежи. Об этом свидетельствует существенное увеличение числа публикаций на данную и смежные с ней проблемы Б.И. Дубровского, Е.А. Душиной, О.О. Ждановой, В.В. Знакова, И.А. Ильина, М.Ю. Коноваленко, С.И. Симоненко, А.Н. Тарасова, В.П. Шейнова, Ю.В. Щербатых и др. Однако в научной литературе на сегодняшний день практически отсутствует системное и комплексное исследование взаимосвязи лжи и стратегий поведения, используемых личностью в процессе социально-психологической адаптации.

Изучение представлений и понятий современной молодежи о лжи дает возможность глубже проникнуть в сферу ее нравственных убеждений и тем самым расширить и систематизировать наши знания о психологических особенностях данного возрастного периода. Кроме того, исследование специфики взаимосвязи лжи и стратегий поведения становится удобной моделью, раскрывающей условия, факторы и индивидуально-психологические различия формирования системы отношений молодежи к действительности, окружающим людям и к себе. Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью теоретического и практического осмысления системы представлений студенческой молодежи о лжи, выявления их связи с социально-психологическими характеристиками личности и предпочитаемыми стратегиями поведения. Цель статьи – осветить результаты исследования по изучению

особенностей взаимосвязи представлений о лжи и стратегий поведения молодежи с учетом характера социально-психологической адаптации.

Уточним основные понятия. Социально-психологическая адаптация – это приспособление личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями общества и личными потребностями, мотивами и интересами¹. Понятие «адаптированность» мы рассматриваем не только как степень фактического приспособления человека к окружающей среде, но и как уровень его социального статуса и самоощущения удовлетворенности или неудовлетворенности собой или своей жизнью².

Вслед за В.В. Знаковым ложь мы понимаем как «умышленное сообщение фактов, не соответствующих действительности»³. Данному коммуникативному феномену, с точки зрения С.И. Симоненко, присущи три основных признака: сознание ложности; намерение обмануть; целесообразность (направленность на получение выгоды или отклонение невыгоды)⁴.

Для изучения вышеуказанных феноменов мы использовали: опросник приспособленности Х. Белла (адаптированный в Ярославском НПЦ «Психодиагностика»), многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF – форма С), диагностический межличностный опросник Т. Лири (ДМО), Мак-опросник В.В. Знакова, опросник на выявление эмпатийных тенденций И.М. Юсупова, методику изучения уровня притязаний и самооценки Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан), методику «Личностный дифференциал» (адаптированную в НИИ им. В.М. Бехтерева), авторскую анкету⁵, направленную на выявление особенностей понимания категории лжи и ее значимости в человеческой жизни. Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью методов описательной статистики. Данные были сгруппированы по их значениям, выявлены центральные тенденции распределения. Уровень статистической значимости различий был определен по критерию Стьюдента и состав-



вил $p < 0,001$. Результаты исследования были подвергнуты корреляционному анализу, выполненному с помощью метода линейной корреляции Пирсона.

Эмпирическое исследование осуществлялось в течение 2005–2009 гг., в нем приняли участие 230 человек – студенческая молодежь юношеского возраста (18–23 лет). Остановимся подробнее на результатах проведенного исследования. На основе сравнительного анализа фактического материала все испытуемые были нами поделены на три основные группы по показателю социальной приспособленности. Уровень их социально-психологической адаптации уточнялся на основе экспертных оценок и самооценочных показателей адаптированности по опросникам, т.е. с учетом объективных и субъективных критериев. Дадим уровневую характеристику представителей каждой из групп.

Респонденты с **низким уровнем социально-психологической приспособленности** (22% испытуемых) отличаются наличием замкнутости в общении, конформности, социальной фрустрированности и тревожности, неуверенности в себе и своих силах, что, в свою очередь, определяет частые колебания настроения и аффективность эмоциональных реакций. Представители **среднего уровня социально-психологической адаптации** (54% изученных респондентов) олицетворяют собой «гармоничный оптимум» – динамическое равновесие развития личностных свойств, необходимых для успешного взаимодействия с социальным миром. Их самооценка адекватна, эмоциональная сфера гармонично развита. Они стабильны, эмоционально отзывчивы, проявляют гибкость в социальных контактах. В общении с окружающими редко используют стратегию доминирования и грубый расчет. У испытуемых с **высоким уровнем приспособленности** (24% из общего числа изученных субъектов) отмечаются выраженные показатели общительности, экспрессивности, уверенности, раскованности в социальных контактах, спонтанности в поведении, решительности, устойчивости к влиянию окружающих, расчётливости по сравнению с респондентами среднего и низкого уровней адаптации.

В ходе анализа полученных данных удалось установить взаимозависимость между характером использования лжи испытуемыми, уровнем адаптированности, а также степенью их эмпатийных и макиавеллистических тенденций. Так, представители *низкого уровня социально-психологической адаптированности* используют ложь как инструмент самозащиты, а респонденты, демонстрирующие *высокую приспособленность*, лгут преимущественно ради достижения цели. В противоположность описанной выше эгоистической направленности лжи, у лиц со *средним уровнем адаптированности* констатируется ее альтруистический характер. Данные факты подтверждаются наличием выраженной степени макиавеллистических ориентаций у испытуемых *низкого* и *высокого уровня* приспособленности и ее снижением у лиц со *средними* показателями. В свою очередь, степень развития эмпатийных особенностей определяет уровень чувствительности восприятия респондентов. Именно эмпатией, главным образом, определяется способность испытуемых к успешному распознаванию лжи.

В процессе исследования нами были получены данные, свидетельствующие о тесной взаимосвязи личностных характеристик респондентов с особенностями их социально-психологической приспособленности, с выбором стратегий поведения и характером использования лжи. Так, лица, испытывающие трудности адаптации в семейном и социальном окружении, как правило, предпочитают *покорно-застенчивую* или *зависимо-послушную стратегию поведения*. Они достаточно часто лгут и используют ложь для самозащиты. Субъекты, демонстрирующие удовлетворительную социальную приспособленность и выраженную феминную направленность, ориентированы на *сотрудничающе-конвенциальный* или *ответственно-великодушный стиль поведения*. Предпочтение этих стратегий поведения связано с такими социально-психологическими характеристиками респондентов, как выраженная религиозная направленность, высокая эмпатия, адекватная самооценка, низкий макиавеллизм, высокий уровень субъективного благополучия. В связи с этим испытуемые честны и прямолиней-



ны, редко прибегают ко лжи и делают это преимущественно во имя защиты родных и близких, а также ради сохранения социальных отношений. *Властно-лидирующую стратегию поведения* предпочитают респонденты, обладающие успешной приспособленностью в социуме, выраженной враждебностью и макиавеллизмом, высоким уровнем самооценки и субъективного благополучия. У них отмечаются высокие показатели по шкалам «Личностного дифференциала». Аналогичные социально-психологические характеристики демонстрируют лица, предпочитающие *независимо-доминирующий стиль* межличностных взаимоотношений. Представителей этой группы отличает атеистическая направленность, удовлетворительное самочувствие, благополучная социальная приспособленность, выраженный эмоциональный контроль и маскулинная ориентация. *Прямолинейно-агрессивную стратегию* преимущественно используют в своем поведении лица, демонстрирующие высокие показатели по шкалам: «враждебность», «макиавеллизм» и «маскулинность». Необходимо отметить, что субъекты, предпочитающие данную стратегию, как правило, не удовлетворены системой сложившихся отношений с окружением.

Что касается особенностей использования лжи в межличностных взаимодействиях, можно констатировать, что лица, ориентированные на *властно-лидирующую, независимо-доминирующую, прямолинейно-агрессивную стратегию поведения* прибегают ко лжи чаще, чем остальные, и применяют ее для достижения личных целей. *Недоверчиво-скептической стратегии* в своем поведении придерживаются соматически ослабленные субъекты, имеющие проблемы с семейным и социальным окружением, демонстрирующие в связи с этим высокую тревожность, выраженные враждебные и макиавелистические тенденции. Респонденты лгут часто и по самым разнообразным причинам. По нашему мнению, факт ярко выраженного недоверия к окружению связан с влиянием феномена каузальной атрибуции, а также с проекцией характеристик собственного поведения на особенности межличностного восприятия («я лгу – все лгут»).

В процессе детального анализа корреляционных связей между показателями социально-психологических характеристик личности респондентов было установлено, что их эмпатийные тенденции отрицательно связаны с высоким уровнем социально-психологической адаптации. Высокая степень субъективного благополучия личности⁶, напротив, положительно коррелирует с её успешной приспособленностью. Показатели шкалы «Оценка» по методике «Личностный дифференциал» отрицательно связаны с макиавелистической направленностью в поведении. Это означает, что испытуемые, анонимно признающие наличие у себя макиавелистических установок или способов поведения, понимают, что последние несовместимы с социально одобряемыми нравственными качествами личности. Возможные причины этого кроются в том, что на субъективной шкале ценностей респондентов порядочность, правдивость, доброжелательность и другие моральные категории занимают далеко не первые ранговые позиции, что выражается в невозможности оценить себя как носителя позитивных, социально-желательных качеств. Данное предположение подтверждается и тем фактом, что высокие показатели по Мак-шкале прямо пропорционально связаны с количеством лжи в межличностных отношениях. Характер использования лжи определяется предпочитаемыми стратегиями поведения, которые, в свою очередь, значимо связаны с рядом личностных и социально-психологических характеристик испытуемых (в частности, с религиозностью и макиавелизмом личности). В ходе анализа также была обнаружена обратная пропорциональная зависимость между количеством лжи и религиозностью респондентов. Полученные данные свидетельствуют о том, что по мере возрастания социально-психологической адаптированности у субъектов будет повышаться уровень субъективного благополучия и макиавелизма, а также снижаться степень их религиозности и эмпатии, что непосредственно отразится на увеличении количества лжи в их социальных контактах.

Таким образом, данные, полученные в ходе исследования, позволяют утверждать, что основными решающими моментами при



определении роли, количества, специфики инструментального использования лжи являются показатели макиавеллистических ориентаций и религиозной направленности личности. Так, субъекты, демонстрирующие высокую религиозность взглядов, мыслей и поступков, редко прибегают ко лжи и используют в основном ее альтруистическую разновидность. Лица, имеющие высокие показатели по Мак-шкале, используют ложь в межличностных взаимодействиях в сугубо личных интересах и делают это значительно чаще других респондентов. Характер лжи и ее частота также непосредственно связаны со стратегиями поведения, сфера предпочтения которых определяется совокупностью социально-психологических характеристик личности респондентов. Указанные особенности имеют тесную взаимосвязь со спецификой приспособленности личности в различных сферах жизнедеятельности. Показатели субъективного благополучия, самооценки и уровня притязаний, эмпатии, «силы» и «активности» имеют ряд значимых связей с показателями социально-психологической адаптации. Данные характеристики, с нашей точки зрения, являются особо показательными при определении уровня фактической адаптированности студенческой молодежи.

В заключение можно сделать выводы. Представления о лжи – это социально-психологическое явление, включающее оценочные суждения личности о морально-нравственной ориентации поступков человека. Играя существенную роль в определении направленности поведения, они характеризуют ценности и установки личности, а также сложившиеся способы взаимодействия с окружающими. Общей тенденцией для современной студенческой молодежи является отсутствие четкого отторжения лжи из социального пространства. Отмечается благосклонное отношение ко лжи, носящей адаптивный, социальный характер, не причиняющей окружающим значимого вреда.

Одним из средств достижения социально-психологической адаптации, а также сохранения накопленного адаптационного потенциала является ложь. Степень адаптированности личности определяет характер ис-

пользования лжи в адаптивном поведении личности. Так, применение лжи на *низком уровне адаптации* является ригидным и вынужденным, так как служит инструментом самозащиты. Смысл стратегии социального поведения состоит в том, чтобы с помощью лжи либо овладеть ситуацией и разрешить ее, либо смягчить, а иногда и уклониться от нее. Употребление лжи в целях сохранения социальных отношений, преимущественно на *среднем уровне адаптации*, представляется гибким и дифференцированным, так как служит альтруистическим целям и предназначено для сохранения накопленного адаптационного потенциала. Целенаправленным и манипулятивным является использование лжи респондентами с *высокими показателями социально-психологической адаптации* как инструмента социального воздействия на окружение во имя достижения собственных целей.

Лица, имеющие различный уровень адаптации, демонстрируют выраженные различия ряда социально-психологических свойств, предпочитаемых стратегий поведения и характера использования лжи. Так, респонденты, демонстрирующие *высокие показатели социально-психологической адаптации*, предпочитают властно-лидирующую или независимо-доминирующую стратегию поведения, что во многом определяется их общительностью, стрессоустойчивостью, уравновешенностью, уверенностью в себе. Имея выраженную макиавеллистическую ориентацию, в межличностных взаимодействиях субъекты часто прибегают ко лжи и делают это преимущественно ради достижения цели. Представители *среднего уровня адаптированности* ориентированы на сотрудничающе-конвенциональный и ответственно-великодушный стиль поведения. Они общительны, дружелюбны, стремятся помогать окружающим. Их ложь носит альтруистический характер и не направлена на извлечение выгоды. Основным мотивом искажения действительности является сохранение социальных отношений, а также защита близких и родных. Лица, имеющие *низкий уровень социально-психологической адаптации*, проявляют себя как замкнутые, неуверенные и тревожные нату-



ры, что определяет их покорно-застенчивую или зависимо-послушную стратегию поведения. Они используют ложь как инструмент самозащиты.

Примечания

¹ См.: Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. СПб., 2006.

² См.: Акименко А.К. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности / А.К. Акименко // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер. Психол. науки. Акмеология образования. 2008. Т.14, №1. С.169–173.

³ Знаков В.В. Классификация психологических признаков истинных и неистинных сообщений в коммуникативных ситуациях / В.В. Знаков // Психол. журн. 1999. №2. С.54–65.

⁴ См.: Симоненко С.И. Психологические основания оценки ложности и правдивости сообщений / С.И. Симоненко // Вопр. психол. 1998. №3. С.78–84.

⁵ См.: Акименко А.К. Взаимосвязь представлений о лжи и стратегий поведения в системе социально-психологической адаптации личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05: защищена 9.10.2008; утв. 19.12.2008 / Акименко Анастасия Константиновна; науч. рук. Р.М. Шамионов. Саратов, 2008.

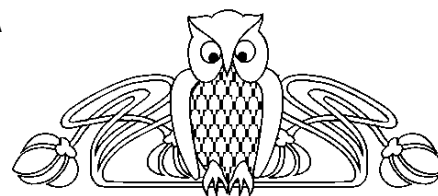
⁶ См.: Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности / Р.М. Шамионов. Саратов, 2004.

УДК 159.9:331.101.3

СУБЪЕКТНЫЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И УСПЕШНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ВЕДУЩИХ ТЕОРИЙ ЛИЧНОСТИ

И.В. Арендачук

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: arend-irina@yandex.ru



В контексте теорий личности А. Адлера, Г.С. Салливана, А. Маслоу, К. Роджерса и А. Бандуры выявляется система условий, значимых для профессиональной успешности субъекта научно-педагогической деятельности, анализируются представления «успешных» и «неуспешных» преподавателей высшей школы о факторах, необходимых для достижения профессионализма, рассматривается их обусловленность деятельностью подсистем психики в соответствии с функциональной моделью психики личности, разработанной Р.Х. Тугушевым.

Ключевые слова: личность, профессионализм личности, профессиональная успешность, преподаватель высшей школы, научно-педагогическая деятельность, ее компоненты, подсистемы психики, обуславливающие научно-педагогическую деятельность.

Subject Conditions of Professionalism and Success of the Teacher of Higher School in the Context of Leading Theories of the Person

I.V. Arendachuk

In a context of theories of person of A. Adler, G.S. Sullivan, A. Maslow, K. Rogers and A. Bandura the system of conditions, significant for professional success of the subject of scientific and pedagogical activity comes to light, representations of «successful» and «unsuccessful» teachers of the higher school about the factors necessary for achievement of professionalism are analyzed, their conditionality by activity of subsystems of mentality according to functional model of psyche of the person developed by R.H. Tugushev is considered.

Key words: person, professionalism of the person, professional success, teacher of the higher school, scientific and pedagogical activity, its components, subsystems of psyche causing scientific and pedagogical activity.

Выявление условий, значимых для достижения профессионализма и определяющих успешность личности в научно-педагогической деятельности, по нашему мнению, можно осуществить при анализе общепсихологических теорий личности. Поскольку они позволяют сформулировать пути психологического анализа системы личностных особенностей, необходимых для профессионального развития субъекта, отметить и выделить условия, определяющие все проявления человека и полноценность его жизни, полагаем, что положения о ведущих детерминантах личностного развития могут быть перенесены и на процесс становления профессионала. При этом теоретический аспект изучения проблемы профессионализма и, возможно, измерения его уровня близко соприкасается с концепциями А. Адлера, А. Бандуры, А. Маслоу, К. Роджерса, Г.С. Салливана.

Обращение к опыту индивидуальной психологии А. Адлера позволяет выделить важные теоретические положения, касающиеся условий развития профессионализма личности. Применительно к нашему исследованию представляются важными условия,



которые, по мнению А. Адлера, существенно влияют на поведение и продуктивность деятельности личности: *чувство неполноценности и компенсация*, возникающие в связи с переживанием социальной или психологической несостоятельности; *стремление к превосходству*, т.е. к совершенной исполненности, к достижению наибольшего из возможного; *социальный интерес* как врожденное стремление человека вступать во взаимные социальные отношения сотрудничества, подчиняя частные выгоды общему благу; *жизненный стиль* или «*комплекс личной философии*» данного индивидуума, характерных для него верований и взглядов на жизнь», стержень его личности; *креативное (творческое) Я* – активное начало человеческой жизни, создающее цель и средства достижения ее смысла¹.

Концепция А. Адлера о существенной роли социальных процессов в развитии личности получила свое продолжение и в теории межличностных отношений Г.С. Салливана. Ее главный принцип заключается в том, что личность, являясь динамическим центром различных психических процессов, не может быть оторвана от межличностных ситуаций, поэтому межличностное поведение является собой все, что может быть рассмотрено как личность². Иными словами, личность образуется не внутриспсихическими, а межличностными отношениями и обнаруживается только тогда, когда человек ведет себя так или иначе по отношению к другим. В то же время личность является когнитивной системой, главная работа которой состоит в снижении тревоги и напряжения посредством работы – открытой или скрытой активности, в результате чего появляется чувство удовлетворения. Именно *удовлетворение потребностей личности в социальном контексте* является движущей силой ее развития³.

Идея о значимости потребностей в профессиональной деятельности нашла свое научное обоснование в трудах А. Маслоу, который рассматривал человека через иерархию потребностей, среди которых важнейшая – стремление актуализироваться. При этом самоактуализирующимся людям присущ целый комплекс психических свойств, к

которым А. Маслоу относит: *более эффективное восприятие реальности; принятие себя, других и их природы*; непосредственность, простоту, естественность; центрированность на проблеме; независимость; *свежесть восприятия*; вершинные или пиковые переживания; общественный интерес; глубокие межличностные отношения; демократические ценности; разграничение целей и средств их достижения; философское чувство юмора; *креативность, творческое восприятие мира*⁴.

Исходя из положения о том, что самоактуализирующаяся личность в достаточной степени достигла удовлетворения базовых потребностей, позитивно использует свои возможности и мотивирована некоторыми ценностями, к которым она стремится, А. Маслоу определил следующие ее свойства: *преданность делу, призванию, долгу, любимой работе* («вне самих себя»); *совпадение внутренней необходимости с необходимостью внешней*. При этом «внутренняя необходимость» переживается как потворство своим желаниям, а «внешняя необходимость» – как реакция на то, что внешний мир, окружение, ситуация, проблема требуют от человека, побуждая ощущать его чувство долга, ответственность, иметь обязательства и действовать независимо от того, что он запланировал или желает; *трансценденция дихотомии «работа – игра»*, когда заработок, увлечения, хобби, отпуск и т.п. определяются заново на более высоком уровне; *тенденция идентифицироваться со своей работой, делать ее определяющей характеристикой своего Я*, когда работа становится частью Я; *преданность делу*, рассматриваемая как воплощение внутренних истинных ценностей⁵.

Раскрытие закономерностей и механизмов формирования высших потребностей позволяет выявить условия развития социально активной личности, настойчиво продвигающейся к самоактуализации в профессиональной деятельности. Потому что «по мере того, как человек поднимается в иерархии потребностей, он становится все более свободным в выборе направления личностного роста и, следуя выбранным направлениям, обязательно не просто меняется, а разви-



вается как индивид, как личность и как субъект деятельности (прежде всего как профессионал)»⁶.

Гуманистический подход к человеку, подчеркивающий признание свободы воли, спонтанности, ответственности и творческой силы, столь характерный для А. Маслоу, нашел свое дальнейшее развитие в работах К. Роджерса, автора концепции клиент-центрированной психотерапии. Разделяя позицию А. Маслоу о присущей каждому человеку потребности в самоактуализации, К. Роджерс считал, что эта тенденция дана ему от природы и сводится к стремлению актуализировать, сохранять и расширять самого себя⁷.

Для нашего исследования актуальны представления К. Роджерса о полноценно функционирующей личности, которая характеризуется следующими свойствами: *демонстрирует открытость к переживаниям* (прислушивается к себе и к внутренним переживаниям; свободно проживает свои чувства и осознает их наличие); *реализует «экзистенциальный» способ жизни* (стремится наиболее полно прожить каждый момент, не убегая от настоящего в воспоминания о прошлом или в мечты о будущем); *проявляет «организмическое доверие»* – способность опираться в решении проблем на интуицию, полагаться на внутреннюю очевидность того, что правильно или неправильно в данной конкретной ситуации; *обладает «эмпирической свободой»*, т.е. свободой выбора, субъективное переживание которой порой может вступать в противоречие с объективной детерминированностью поступков; *обладает высоким уровнем проявления творческой способности*⁸.

Согласно представлениям А. Маслоу и К. Роджерса, психически здоровая личность является зрелой, всегда стремится к непрерывному развитию и творчески активному отношению к миру, и полнота человеческой жизни характеризуется ее социальными успехами.

Именно социальная составляющая жизни человека, по мнению основоположника социально-когнитивной теории А. Бандуры, является определяющей для его личностного развития и поведения. В контексте нашего

исследования представляются важными выделенные А. Бандурой факторы, которые, по его мнению, существенно влияют на поведение и продуктивность деятельности личности: *целеполагание* как способность предвидеть будущее и самомотивация; *когнитивные компетентности* как способность решать задачи и справляться с жизненными проблемами; *мотивационные процессы*, включающие в себя наличие системы внутренних стандартов и самоподкрепления для оценивания своего поведения и поведения других людей; *саморегуляция деятельности* как способность ставить перед собой цели и вознаграждать себя за их достижение; и *самоэффективность* как осознанная способность справляться со специфическими трудностями, главная детерминанта выбора человеком той или иной деятельности⁹.

Исследования самоэффективности, проведенные Р. Шварцером и М. Ерусалемом, показали, что при высоких ее показателях облегчается процесс принятия решений, развиваются разнообразные общие способности, включая академические достижения. Люди с высокой самоэффективностью предпочитают браться за более сложные задачи, они ставят перед собой более высокие цели и упорнее их добиваются. Кроме того, это качество имеет позитивные социальные последствия: оно связано с более высокими достижениями и лучшей социальной интеграцией¹⁰.

Таким образом, изучение психологических теорий личности, авторами которых являются А. Адлер, Г.С. Салливан, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Бандура, позволило выделить ряд условий, которые могут, на наш взгляд, влиять на успешность профессиональной деятельности преподавателя вуза. Они были положены в основу экспертного опроса преподавателей высшей школы для выявления степени их значимости в научно-педагогической деятельности.

Анализ результатов экспертного опроса преподавателей высшей школы позволил выявить 13 субъектных условий, которые, по представлениям респондентов, наиболее значимы в их профессиональной деятельности: 1) способность к самомотивации; 2) способность решать задачи, относящаяся к когни-



тивными компетентностям и навыкам; 3) внутренние стандарты, определяющие мотивационные процессы личности; 4) стремление к достижению результатов, составляющее основу самооффективности личности; 5) более эффективное восприятие реальности; 6) принятие себя, других и их природы; 7) свежесть восприятия; 8) креативность, творческое восприятие мира; 9) преданность делу, долгу, работе; 10) совпадение внутренней необходимости с необходимостью внешней; 11) высокий уровень проявления творческой способности; 12) наличие жизненного стиля; 13) креативное (творческое) Я.

Валидность данных экспертного опроса определялась путем нахождения корреляций между условиями профессиональной успешности, предложенными для оценивания, и шкалами опросника личностной ориентации Э. Шострома¹¹, основу которого составляет концепция самоактуализирующейся личности А. Маслоу. Результаты корреляционного анализа подтверждают конвергентную валидность анкетного опроса, поскольку 100% утверждений достоверно коррелируют, как минимум, с тремя и более (до 9) из 12 шкал опросника личностной ориентации. В целом выявлена достаточно высокая интегрированность утверждений анкетного опроса со шкалами опросника личностных ориентаций (значимые корреляционные связи составляют 54,99% от общего числа).

Корреляционный анализ выделенных условий показал наличие различий в группах «успешных» и «неуспешных» преподавателей как в их количестве, так и в структуре взаимовлияния (рис. 1). У «успешных» преподавателей высшей школы *творческий компонент* научно-педагогической деятельности (НПД) включает три условия, необходимых для самоактуализации личности в профессии: «стремление к достижению результатов», «высокий уровень проявления творческой способности» и «креативное (творческое) Я» (см. рис. 1, а). Элементы, характеризующие собственно творческий аспект НПД у этой группы преподавателей, по сути, представляют собой единое целое, объясняющее их активность в профессии. *Мировоззренческий компонент* включает систему

взглядов, позволяющих личности занимать достойное место в обществе, в профессиональном сообществе, в коллективе. Мировоззрение, будучи способом осознания действительности, включает принципы жизни, обуславливающие характер деятельности, поэтому система взглядов личности, наличие у нее тех или иных мировоззренческих принципов, по мнению преподавателей, является важным структурным компонентом их профессиональной деятельности. Об этом свидетельствует выбор таких компонентов, как «жизненный стиль (комплекс личной философии)» и «внутренние стандарты». Включение этих составляющих в систему условий, значимых для НПД, свидетельствует о личностной зрелости «успешных» преподавателей, так как они понимают, что в высшей школе их деятельность всегда носит мировоззренческий характер. *Когнитивный компонент* содержит условия, связанные со «способностью решать различные задачи», с «эффективностью восприятия реальности», с «принятием личностью себя, других и их природы», с «творческим восприятием мира». Данные факторы закономерно оказались объединены в один логический блок, поскольку восприятие как целостное отражение действительности обеспечивает ориентацию личности в окружающем мире, и чем адекватнее это отражение, тем более эффективным оказывается восприятие. Способность личности воспринимать, понимать и оценивать других людей отличается от восприятия неодушевленной действительности более ярко выраженной оценочной и ценностной окраской. При этом умение целно видеть и понимать глубинные противоречия человеческой природы способствует позитивному межличностному восприятию, а самовосприятие выполняет роль постоянного внутреннего мониторинга реакций личности на жизненные ситуации.

Представления о взаимосвязи значимых для профессиональной деятельности условий у «неуспешных» преподавателей существенно отличаются от представлений «успешных». В системе представлений этой группы респондентов выделились две корреляционные плеяды, содержательно характеризующие



творческий и когнитивный компоненты НПД (см. рис. 1, б). Анализ структуры *творческой компонента* позволяет отметить у «неуспешных» преподавателей большее, чем у «успешных», количество условий, необходимых для творческой самореализации в профессии. Основу данной составляющей образуют тесно взаимосвязанные факторы: «креативность, творческое восприятие» – «высокий уровень проявления творческой способности» – «креативное (творческое) Я», на степень выраженности которых непосредственно влияет «способность личности к самомотивации». При этом можно отметить, что уровень проявления творческой способности обусловлен также «стремлением личности к достижению результатов», на которую, в свою очередь, влияет фактор «преданность делу, долгу, работе». Причем чрезмерная значимость данного фактора для субъек-

та НПД, судя по системе обратных связей, препятствует и развитию творческого восприятия личности, и ее стремлению к самомотивации, позволяющей определять наиболее значимые для себя цели профессиональной деятельности. *Когнитивный компонент* представлен всего двумя необходимыми факторами – «способность решать различные задачи» и «свежесть восприятия», что ограничивает продуктивность познавательной деятельности личности, ориентированной только на новизну при восприятии событий и ситуаций окружающего мира. Судя по представлениям преподавателей высшей школы, менее успешных в НПД, достижению высокого уровня профессионализма также препятствует недооценка личностью мировоззренческой составляющей в профессиональной деятельности.

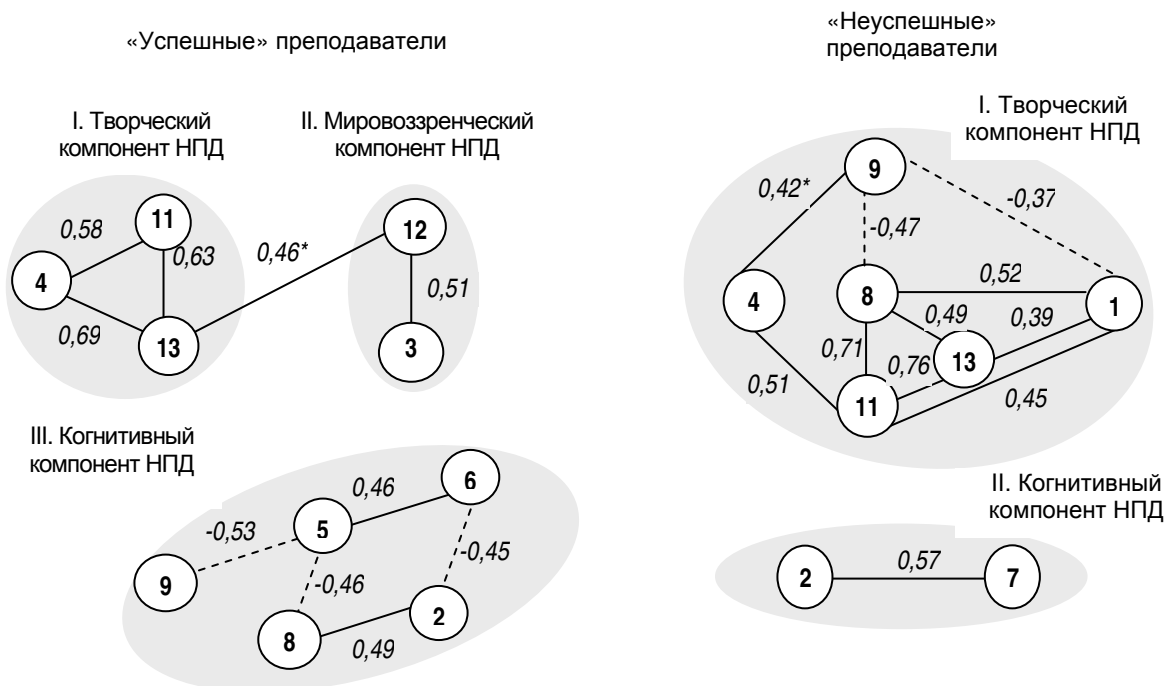


Рис. 1. Корреляционные плеяды, отражающие взаимосвязь условий, значимых для научно-педагогической деятельности. Условия, значимые для НПД: 1 – способность к самомотивации; 2 – способность решать различные задачи; 3 – внутренние стандарты; 4 – стремление к достижению результатов; 5 – более эффективное восприятие реальности; 6 – принятие себя, других и их природы; 7 – свежесть восприятия; 8 – креативность, творческое восприятие мира; 9 – преданность делу, долгу, работе; 10 – совпадение внутренней необходимости с необходимостью внешней; 11 – высокий уровень проявления творческой способности; 12 – наличие жизненного стиля (комплекса личной философии); 13 – креативное (творческое) Я. Корреляционные связи (* – величина коэффициента корреляции ($p < 0,01$)): — — прямые; - - - обратные

В связи с задачами исследования нами проведено изучение *функциональной обусловленности НПД психической деятельностью ее субъекта*, в основу которого была

положена функциональная модель психики личности, разработанная Р.Х. Тугушевым¹². Оно позволило выявить структуру связей между подсистемами психики, сравнить сте-



пень их активности у «успешных» и «неуспешных» преподавателей высшей школы и показать отчетливые различия в структуре данных связей в зависимости от их профессиональной успешности.

Так, было установлено, что у «успешных» преподавателей подсистемы психики функционируют более связано и активно, о чем свидетельствует большее количество функциональных связей между ними (рис. 2). Взаимосвязь структурных компонентов НПД, обеспечивающая более высокий уровень профессионализма, у этой группы преподавателей обусловлена функционированием связей (на уровне $p < 0,01$) между следующими подсистемами психики (см. рис. 2, а):

«общее функционирование сознания – волевая регуляция деятельности»: $S_{12} \leftrightarrow S_{10}$ ($r = 0,63$), «волевая регуляция – реализация потребностей социальной среды»: $S_{10} \leftrightarrow S_8$ ($r = 0,58$), что обеспечивает творческий компонент НПД;

«общее функционирование сознания – реализация потребностей социального порядка»: $S_{12} \leftrightarrow S_8$ ($r = 0,46$), «эмоциональная регуляция – реализация потребностей социального порядка»: $S_9 \leftrightarrow S_8$ ($r = 0,51$), что определяет содержание мировоззренческого компонента НПД, где наиболее важной является подсистема S_8 , в структуре которой доминирует ориентация личности на внутренние стандарты и комплекс личной философии, что позволяет говорить о наличии внутреннего локуса контроля при оценке и планировании взаимодействий личности профессионала с внешним миром;

«общее функционирование сознания – анализ наличной информации и её оценки – реализация потребностей социального порядка» $S_{12} \leftrightarrow S_6 \leftrightarrow S_8$: ($r = 0,46$); «интеллектуальная активность личности, определяющаяся взаимодействием подсистем S_4 и S_6 (S_9): ($r = 0,49$), что в совокупности обеспечивает когнитивный компонент НПД.

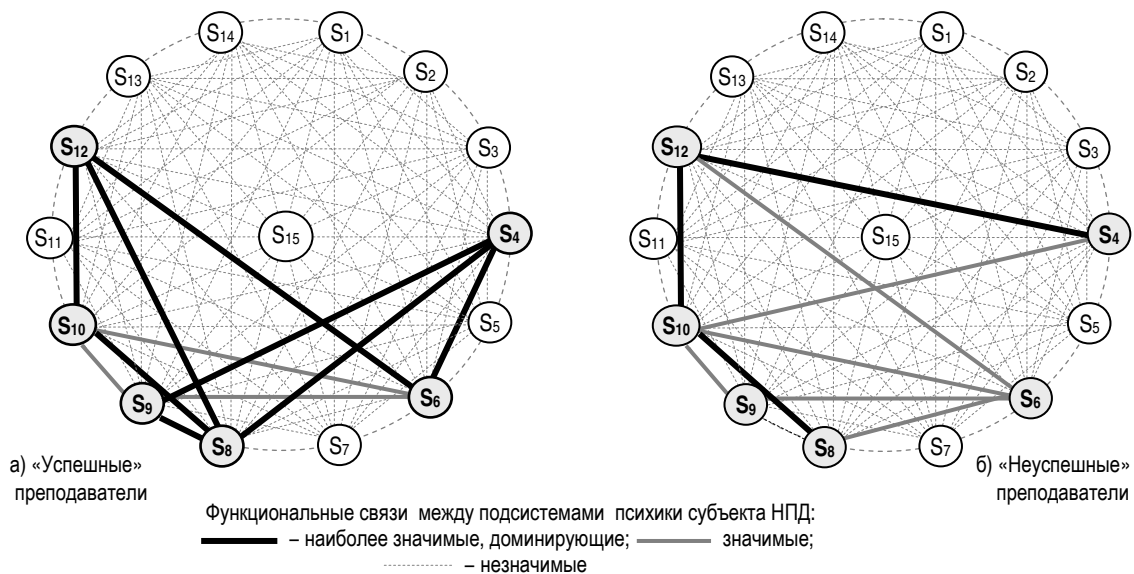


Рис. 2. Система динамических связей подсистем психики, обеспечивающих выполнение научно-педагогической деятельности. Подсистемы функциональной модели организации психики личности: S_1 – темперамента; S_2 – сенсорики; S_3 – простого кодирования входной информации; S_4 – сложного кодирования входной информации; S_5 – памяти; S_6 – декодирования и анализа наличной информации и ее оценки; S_7 – потребностей физического жизнеобеспечения; S_8 – потребностей социальной среды; S_9 – эмоциональной регуляции; S_{10} – волевой регуляции; S_{11} – хранения эталонов генетически заданных реакций на стимулы; S_{12} – общего функционирования сознания; S_{13} – выходной экстериоризации психики; S_{14} – полевых форм взаимодействия; S_{15} – бессознательного

У «неуспешных» преподавателей, вследствие приоритетов творческого и когнитивного компонентов НПД, подсистемы психики «работают» на обеспечение познаватель-

но-творческой активности личности в зависимости от внешних условий и факторов (см. рис. 2, б). При этом доминирующей становится подсистема общей психической коорди-



нации (S_{12}), которая связана с подсистемами волевой (S_{10}) и когнитивной (S_4, S_6) регуляции деятельности (соответственно $r=0,76$; $r=0,71$; $p < 0,01$), а функциональные связи между другими подсистемами, обеспечивающие НПД, выражены слабо ($r=0,35-0,42$).

Исключение идентичных связей в структуре психической деятельности у «успешных» и «неуспешных» преподавателей позволило выявить, что профессиональная успешность личности в НПД детерминирована более тесной связью подсистем, обеспечивающих интеллектуальную деятельность как между собой, так и с другими доминирующими подсистемами психики, а также ориентацией личности на формирование мировоззрения и достижение социально значимых результатов, о чем свидетельствует активность функционирования подсистемы реализации социальных потребностей.

Содержательный анализ структуры условий, субъективно значимых для научно-педагогической деятельности, позволил заключить: 1) *творческий компонент* детерминирован способностью личности к активному проявлению творчества, степенью ее креативности и стремлением к достижению результатов; увеличение количества факторов в структуре данного компонента обуславливает снижение уровня профессионализма у преподавателей высшей школы; 2) *мировоззренческий компонент*, структуру которого составляет система установок, сформированных на основе внутренних стандартов и комплекса личной философии, является необходимым условием профессиональной успешности личности в НПД и обуславливает проявление творческого компонента; 3) доминантой *когнитивного компонента* является способность личности решать различные задачи во взаимосвязи с креативным восприятием окружающей действительности, при этом имеет место тенденция к снижению данной способности при чрезмерно выраженной чувствительности восприятия мира и людей.

Результаты проведенного исследования также позволяют заключить, что профессионализм личности в научно-педагогической

деятельности детерминирован развитостью в структуре психики функциональных связей между подсистемой общей сознательной координации психической деятельности и подсистемами, обеспечивающими: а) эмоциональную и волевою регуляцию творческой активности, б) реализацию социальных потребностей, в) интеллектуальную деятельность личности. При этом на *творческую активность* субъекта научно-педагогической деятельности доминантно влияет подсистема волевой регуляции поведения и деятельности. *Мировоззренческая активность* определяется доминированием подсистемы реализации социальных потребностей личности. *Интеллектуальную деятельность* обеспечивают функционально взаимосвязанные подсистемы сложного кодирования, многомерных преобразований и оценки наличной информации. Реализация личностью мировоззренческого и интеллектуального компонентов НПД связана также с функционированием подсистемы эмоциональной регуляции психической деятельности.

Примечания

¹ См.: Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. СПб., 2000.

² См.: Холл К.С. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей. М., 1997. С.162.

³ См.: Холл К.С. Указ. соч. С.170.

⁴ См.: Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. СПб., 1999.

⁵ См.: Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. М., 1999.

⁶ Бодалев А.А. Как становятся великими или выдающимися? / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. М., 2003. С.174.

⁷ См.: Rodgers C.R. Client-centered therapy / C.R. Rodgers. Boston, 1951. P.487.

⁸ См.: Первин Л.А. Психология личности: теория и исследования / Л.А. Первин, О.П. Джон. М., 2000.

⁹ См.: Первин Л.А. Указ соч. С.440–446.

¹⁰ См.: Jerusalem M. Self-efficacy: as a racecourse factor in stress appraisal process / M. Jerusalem, R. Schwarzer // Self-efficacy: Thought control of action. Washington, 1992. P.195–213.

¹¹ См.: Шостром Э. Опросник личностной ориентации (ЛиО). Практическое руководство / Э. Шостром. М., 2002.

¹² См.: Тугушев Р.Х. Системная персонология: количественный и качественный анализ / Р.Х. Тугушев. Саратов, 1998.



УДК 316.6

КОНСТРУИРОВАНИЕ ОБРАЗА БУДУЩЕГО УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖЬЮ КАК АСПЕКТ ИХ СОЦИАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Е.Е. Бочарова

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: bocharova-e@mail.ru

В статье изложены результаты исследования образа будущего учащейся молодежи в аспекте её социального самоопределения. Представлены результаты эмпирического исследования соотношения образа представлений и социальной идентичности личности.
Ключевые слова: образ будущего, социальные представления, идентичность, самоопределение.

Designing of an Image of the Future of Learning Youth as Aspect of their Social Self-Determination

E.E. Bocharova

In article results of research of an image of the future of learning youth in aspect of their social self-determination are stated. Results of empirical research of a parity of an image of representations and social identity are submitted to of the person.

Key words: image of the future, social representations, identity, self-determination.

Высокий темп социальных изменений в различных областях общественной практики, нарастание количества ранее не возникавших, неопределенных социальных ситуаций, иными словами, та новая социальная реальность, которая сегодня уже традиционно определяется как социальная нестабильность, неминуемо предъявляют повышенные требования к ее субъекту в плане активности. Именно поэтому исследование механизмов конструирования социального мира, построения человеком своей социальной и личностной идентичности, когнитивных механизмов, обеспечивающих индивидуальные стратегии самоопределения в изменяющихся социальных обстоятельствах, т.е. того, что в целом можно определить как активность личности в процессе социализации, является на сегодняшний день значимым для социальной практики.

Идея самоконструирования во временной перспективе распространяется и на исследования тех идентификационных структур, которые традиционно считались четко заданными, а именно – социальной идентичности. В определенной степени это связано с



тем, что социальные самоопределения личности (отражаемые в концепте социальной идентичности) феноменологически проявляются через наблюдаемые паттерны «решения проблем»¹. В итоге, в структуру «социального Я» включаются как прошлые, реализованные социальные самохарактеристики, так и прогнозируемые, будущие социальные выборы.

В теории социальных представлений делается упор на такую характеристику индивидуальной когнитивной активности субъекта, как конструирование социального мира, в котором люди реально существуют и функционируют. С. Московичи высказывает мысль об организации сознания индивида по типу идентификационной матрицы как специфической категориальной системы знаний субъекта, которая связывает поступающую информацию с определенными социальными категориями, наделяя объект представления соответствующими значением и смыслом². Именно, в социальном представлении, как отмечает Г.М. Андреева, отражается значимость объекта для субъекта, тем самым оно является как бы результатом взаимопроникновения субъекта и объекта, в котором сливаются воедино образ и значение³. Осознание человеком своей принадлежности к группе, эмоциональная значимость для него этой группы обуславливают построение «образа Я» как компонента социального мира, а сам мир воспринимается именно через эту принадлежность. Иными словами, доминирующая в данный момент идентичность или группа идентичностей во многом определяет содержание идентификационной матрицы, отражает определенный взгляд на мир. Таким образом, социальная идентичность выступает элементом конструирования окружающего мира: субъект и в этом случае не



противопоставляется объекту, но оба они взаимодействуют в построении образа мира.

Обращаясь к категории образа, С.Д. Смирнов предлагает рассматривать образы как специфический сплав отражения реального объекта, воспринятого субъектом, и предшествующего собственного опыта субъекта по восприятию подобных объектов и взаимодействию с ними. Предшествующий опыт формирует некоторые ожидания или, иначе говоря, идеалы, эталоны, которые, соединяясь с опытом, создают образ, более или менее совпадающий с реальностью. Это совпадение никогда не бывает полным и абсолютно точным, так как образ – это лишь отражение реальности в сознании человека, а не сама реальность. Но, отразившись в сознании и зафиксировавшись в том или ином виде, образ сам становится реальностью, влияющей на последующее осознание действительности, определяющей направленность на отражение не только того, что есть, но и того, что будет в ближайшем или более отдаленном будущем⁴.

В то же время важнейшим компонентом конструирования окружающего мира, по мнению Г.М. Андреевой, являются представления о характере отношений между произошедшими, происходящими и предстоящими событиями собственной жизни человека в соотношении с событиями, изменениями в жизни общества. Это, в свою очередь, позволяет рассматривать проблему временной идентичности личности⁵. Она заключается в том, что для человека раскрывается перспектива помещения себя в различные категории не только в силу того, что он одновременно является членом различных групп, но и потому, что он способен увидеть различия в своей групповой принадлежности в прошлом, настоящем и будущем. Единство таких временных идентичностей позволяет говорить о существовании так называемых «возможных Я» или «возможных идентичностях», фиксирующих не только то, кем человек считает себя сегодня, но и то, каким он воспринимал себя вчера, а также вероятность того, кем он будет осознавать себя завтра.

По мнению Н.И. Леонова, личность мыслит себя одновременно в трех временных измерениях, оценивая, таким образом, свое

прошлое, настоящее и будущее с точки зрения их соответствия возможностям развития (самореализации, личностного и профессионального развития). В этом плане каждое время наделяется определенной степенью значимости, представляя, тем самым, субъективную ценность⁶. Как отмечает автор, возможно преобладание ценности индивидуального прошлого личности по сравнению с настоящим и будущим. Человек оценивает свое прошлое, свою личность в нем, объективные и субъективные обстоятельства прошлого как наиболее способствующие самореализации в тех или иных сферах. Однако может быть преобладание и ценности индивидуального будущего, которое, по мнению человека, содержит гораздо более благоприятные перспективы личностного или профессионального роста, чем настоящее⁷.

Вместе с тем проблема временных аспектов идентичности задает несколько иной фокус анализа, когда центральным становится осознание человеком своей изменчивости. Тем самым акцент ставится на осознании возможности взаимосвязи разных «ипостасей» Я, задавая итоговое представление о «себе-во-времени». Как отмечает Е.П. Белинская, традиционная проблема «времени Я-концепции» в ее мотивационном значении все более реализуется через исследования так называемой проспективной идентичности, т.е. тех идентификационных характеристик личности, которые отнесены в будущее. Проспективная идентичность в общем понимается как образ «Я-в-будущем», включающий в себя будущую персональную и социальную идентичность субъекта⁸.

Рассматривая проблему самоопределения с точки зрения временной перспективы, М.Р. Гинзбург отмечает, что успешное самоопределение характеризуется, прежде всего, наличием сочетания компонентов психологического настоящего, выполняющих функцию саморазвития (самопознания и самореализации), и психологического будущего, обеспечивающих смысловую и временную перспективу⁹.

В этой связи важно провести анализ соотношения характеристик образа будущего и проспективной идентичности у представителей учащейся молодежи. Изучение аспектов



образа представлений о будущем интересно не только с точки зрения изучения данной возрастной группы, но и для объяснения перспектив развития общества в целом.

С целью выявления специфики характеристик образа будущего в соотношении с характеристиками проспективной идентичности применялся комплекс психодиагностических методик: модифицированный вариант методики «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпарланда. В нашем случае испытуемым предлагалось ответить 5 раз на вопросы «кто я в настоящем», «кто я в будущем» (в средней перспективе); проводился ассоциативный эксперимент (испытуемым поэтапно предлагалось написать первые пришедшие на ум десять слов, ассоциируемых с понятием-стимулом «мое настоящее», «мое будущее»); использовался метод незаконченных предложений; для уточнения полученных данных проводилась беседа.

В исследовании принимали участие студенты-психологи 3 курса Педагогического института Саратовского государственного университета ($n = 50$; 19–20 лет). Обратимся к результатам исследования реальной идентичности учащейся молодежи. Эмпирический материал был подвергнут контент-анализу. На основании полученных результатов был составлен перечень дескрипторов (описаний), включающий 58 пунктов.

Социальная идентичность в структуре реальной идентичности молодежи имеет большую представленность, нежели личностная (69,3%; 30,7%) на достоверно значимом уровне ($\varphi^* = 1,87$; $p < 0,05$).

В структуре социальной идентичности наибольшую выраженность имеют *учебно-профессиональная* («студентка/студент», «второкурсник», «будущий специалист», «будущий профессионал»), *семейная* («дочь/сын», «родственник», «член семьи», «внучка», «сестра/брат»), *узкогрупповая* идентичность («член танцевальной группы», «спортсмен», «вокалистка и т.д.») (47,7%; 43%; 37%). Данный факт свидетельствует о том, что основными сферами проявления активности молодых людей являются сферы учебно-профессиональной деятельности, семьи и увлечений.

Половая, возрастная и гражданская идентичности имеют меньшую представленность (15,8%; 10,2%; 8%).

В структуре личностной идентичности наибольшую выраженность имеют группы признаков, связанных с морально-нравственными чертами («вежливая», «воспитанный», «искренний», «порядочный», «добрый» и т.д.) (42,2%); межличностными свойствами («подруга», «друг», «приятель», «общительный», «влюбленный») (37%); физическими характеристиками, точнее, характеристиками внешней привлекательности («красивая», «привлекательная», «симпатичная», «кругленькая», «хрупкая», «блондинка-рыжая» и т.д.) (22%). Немногочисленную группу составили признаки, отражающие интеллектуальные способности (13%) («способный», «умная», «сообразительная», «отличница» и т.д.). Иначе говоря, превалирование группы признаков, связанных с морально-нравственными чертами в структуре личностной идентичности, свидетельствует о сформированности морально-нравственной позиции представителей молодежи.

Кроме того, у 69% респондентов наблюдается проявление субъективно-позитивной идентичности, в то время как субъективно-негативная идентичность представлена у 32% испытуемых ($\varphi^* = 1,88$; $p < 0,05$).

Таким образом, в структуре реальной идентичности у представителей молодежи доминирующими являются учебно-профессиональная, семейная, узкогрупповая идентичности, а также превалирование группы признаков, связанных с морально-нравственными чертами.

Анализ слов-реакций позволил выявить соотношение эмоционально-оценочных и содержательных характеристик представлений о настоящем в исследуемой выборке. Так, категорию эмоционально-оценочных характеристик составляют 54% дескрипторов и 46% – составляющих содержательные характеристики представлений. Статистическая проверка полученных данных, проведенная по φ^* -критерию Фишера, достоверно значимых различий между показателями не выявила.



В эмоционально-оценочных характеристиках представлений о настоящем у молодых людей проецируется преимущественно амбивалентное отношение с небольшим преобладанием положительного фона (54% и 46%). Оно конкретизируется в таких признаках, как «интересное» (0,069), «динамичное», «стремительное» (0,068; 0,065), «прагматичное» (0,052), «зависимое» (0,036), «насыщенное» (0,033), «радостное» (0,028), «проблемное» (0,024), «мутное» (0,021), «конкретное» (0,019), «яркое» (0,015), «независимое» (0,008), «солнечное» (0,006), «мне нравится» (0,006).

Использование метода группировки содержательных характеристик представлений о настоящем позволило выделить следующие смысловые группы: «настоящее в будущем», «образование», «увлечения», «динамические характеристики настоящего», «трудности в настоящем».

Наиболее выраженной в представлениях о настоящем оказалась такая смысловая группа как «*настоящее в будущем*» (84%). Ее содержательные характеристики представлены следующими дескрипторами: «продолжение настоящего – будущее» (0,076), «это завтра», «настоящее – это будущее» (0,067), «начало карьеры» (0,063), «будущий специалист», «будущий профессионал» (0,057), «думаю о будущем» (0,043), «это планы на будущее» (0,04), «мои возможности» (0,022), «вперед» (0,019) и т.д. Представленность данной смысловой группы свидетельствует об устремленности в будущее, осознании молодыми людьми будущего с позиций настоящего. Необходимо отметить, что наиболее выраженной является связь настоящего и будущего, которая проецируется в профессионально-карьерной сфере, что свидетельствует, с одной стороны, о её значимости для представителей молодежи, с другой – о стремлении к профессиональным достижениям.

Содержательные характеристики «*образование*» (72%) представлены следующими дескрипторами: «высшее образование» (0,072), «учеба» (0,063), «получение знаний» (0,057), «корочки» (0,056), «библиотека» (0,043), «вуз – институт» (0,041), «получить диплом» (0,037), «сессия» (0,026), «лекции» (0,012),

«зубрежка» (0,006) и др. Очевидно, что для молодых людей важными являются не только формальные моменты образования, связанные с наличием диплома, получением образовательного статуса, но и получение знаний, которые могут выступать и как самостоятельная цель, и как средство достижения других целей, связанных с его использованием.

Смысловая группа «*увлечения*» (66%) формируется признаками «это мои друзья» (0,058), «общение» (0,047), «новые знакомства» (0,045), «любовь» (0,037), «хобби» (0,03), «музыка» (0,027), «комп» (0,024), «тусовка» (0,019), «спорт» (0,007) и т.д.

О событийной наполненности настоящего, об активности молодежи свидетельствует наличие «*динамических характеристик настоящего*» (46%), которые формируются признаками «стремительное» (0,047), «всего так много» (0,042), «время» (0,038), «движение» (0,035), «ничего не успеваю» (0,033), «много событий» (0,03), «спешка» (0,021), «активное» (0,019), «все так быстро» (0,007), «ожидание» (0,006), «часы» (0,006) и т.д. Очевидно, что настоящее воспринимается представителями молодежи как стремительное и насыщенное.

Следующий блок «*трудности в настоящем*» (42%) характеризуются категориями «безработица» (0,043), «материальные трудности» (0,034), «малообеспеченное» (0,03), «дорого» (0,027), «проблемы с родителями», «устал от родителей» (0,024), «конкуренция» (0,017) и др. Иначе говоря, трудности молодых людей в настоящем связаны преимущественно с материальными проблемами и напряженными отношениями с родителями.

Таким образом, в представлениях о настоящем наблюдается, с одной стороны, проекция наиболее значимых сфер жизнедеятельности молодых людей и их активности, с другой – планирование, создание эскиза будущего, связанного преимущественно с профессиональной деятельностью.

Перспективная идентичность учащейся молодежи представлена меньшим количеством дескрипторов (44 пункта) в будущем, нежели в настоящем ($F^* = 1,87$; $p < 0,05$). В структуре перспективной идентичности со-



циальная и личностная идентичности имеют почти одинаковую выраженность (52% и 49%).

Сравнительный анализ соотношения социальной и личностной идентичности в настоящем и будущем показал достоверность различий в пользу перспективной идентичности ($\varphi^* = 1,76$; $p < 0,05$). Вместе с тем, наблюдаются существенные различия и в структуре как социальной, так и личностной идентичностей. Так, в структуре будущей социальной идентичности наибольшую выраженность имеют *профессионально-деловая* (67,7%) («психолог», «специалист», «профессионал», «работающий человек», «состоявшийся специалист») и *семейная* (32,3%) («жена/муж», «отец/мать», «глава семьи», «мать двоих детей», «хозяйка» и т.д.) идентичности. В сравнении с «реальным Я» наблюдается меньшее количество идентификационных характеристик «возможных Я» ($p < 0,05$). Это позволяет говорить о некотором сужении перспективы и ограничении проявления будущей активности в других жизненных сферах. Об этом же свидетельствует и факт отсутствия выраженности иных типов социальной идентичности. Возможно, это связано с динамичностью социальных процессов, создающих сложности социального самоопределения в будущем. Вместе с тем у представителей молодежи отмечается абсолютное доминирование субъективно-позитивной идентичности, что свидетельствует о желании достичь её позитивной оценки и избежать негативной в будущем.

В личностной идентичности достаточно равномерно представлены следующие группы признаков: связанные с морально-нравственными чертами («добрый», «вежливая», «воспитанный», «совестливая», «порядочный» и т.д.) (39,2%); отражающие достижение образовательного уровня («образованный», «грамотный», «эрудированный» и т.д.) (37,3%); статусно-ролевые характеристики («богатый», «с достатком», «обеспеченная», «состоятельный» и т.д.) (36,2%); межличностные свойства («подруга», «друг», «приятель», «общительный», «коммуникабельный») (32%). Соотношение качественных и количественных характеристик личностной

идентичности в настоящем и будущем свидетельствует об ее усложнении в будущем.

Анализ слов-реакций позволил выявить соотношение эмоционально-оценочных и содержательных характеристик представлений о будущем в исследуемой выборке. Так, категорию эмоционально-оценочных характеристик составляют 62% дескрипторов и 38% – составляющих содержательные характеристики представлений ($\varphi^* = 1,87$; $p < 0,05$).

В эмоционально-оценочных характеристиках представлений о будущем у молодых людей проецируется абсолютное доминирование позитивного отношения. Это отношение конкретизируется в таких признаках, как «интересное» (0,079), «успешное» (0,068), «независимое», «счастливое» (0,065; 0,065), «благополучное» (0,052), «радостное» (0,049), «самостоятельное» (0,043), «удачное» (0,036), «насыщенное» (0,028), «доброе» (0,024), «хорошее» (0,021), «будет лучше» (0,019), «не хуже, чем сейчас» (0,015) и т.д. Иначе говоря, в данных характеристиках проецируется стремление молодежи к достижению успеха, максимальной автономии и независимости, желание контролировать события собственной жизни на фоне оптимистического отношения к ней.

Метод группировки содержательных характеристик представлений о будущем позволил выделить следующие смысловые группы: «*ожидаемые достижения*», «*будущее в настоящем*», «*ожидаемые трудности*».

Наиболее выраженной в представлениях о будущем оказалась такая смысловая группа как «*ожидаемые достижения*» (74%). Ее содержательные характеристики описываются следующими дескрипторами: «успех в работе» (0,083), «работа» (0,078), «моя семья» (0,077), «создание семьи» (0,077), «замужество» (0,067), «дети» (0,065), «карьера» (0,063), «признание коллег» (0,057), «престиж» (0,043), «востребованность» (0,043), «мой дом» (0,04), «уважение окружающих» (0,022) и т.д. Иначе говоря, представленность данной смысловой группы свидетельствует о том, что ожидаемые достижения связаны преимущественно с самореализацией в сферах профессиональной деятельности и се-



мейной при отсутствии проявления интереса к общественно-политической деятельности.

«Будущее в настоящем» (46%) представлены такими характеристиками, как: «если я получу образование, то найду работу» (0,062), «буду больше времени уделять учебе, то буду классным специалистом» (0,052), «будет диплом – будет больше возможности заработать» (0,042), «сначала замуж, потом работа» (0,022), «надо постараться, чтобы было лучше» (0,017) и т.д. Из этих данных видно, что желание реализовать то или иное «возможное Я» актуализирует у молодых людей представления о возможных стратегиях достижения определенной социальной идентичности. Таким образом, в содержании представлений о будущем наблюдаются «идущие из настоящего» Я-образы.

Следующий блок – «ожидаемые трудности» (32%) – характеризуется категориями «боюсь безработицы» (0,043), «материальные трудности» (0,034), «малообеспеченное» (0,03), «отсутствие жилья» (0,027), «конкуренция» (0,017) и др. Иначе говоря, опасения молодых людей в будущем связаны преимущественно с поиском работы и материальными проблемами.

Обобщенная интерпретация полученных результатов позволяет констатировать, что образ будущего конструируется на основе рефлексии реальных жизненных событий и

связан с переструктурированием совокупности идентификаций в новую конфигурацию посредством отказа от некоторых из них и принятия других. Вместе с тем в представлениях молодых людей проецируется меньшее количество идентификационных характеристик «возможных Я», что свидетельствует о некоторой «смутности» и неопределенности представлений о своем будущем, обусловленных, на наш взгляд, достаточно выраженной динамичностью, противоречивостью социальных процессов, создающих сложность социального самоопределения в будущем.

Примечания

¹ См.: Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. М., 2000.

² См.: Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психол. журн. 1995. Т.16, №1. С.3–18.

³ См.: Андреева Г.М. Указ. соч.

⁴ См.: Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. М., 1985.

⁵ См.: Андреева Г.М. Указ. соч.

⁶ См.: Леонов Н.И. Психология социального мира / Н.И. Леонов, М.М. Главатских. Ижевск, 2006.

⁷ Там же.

⁸ См.: Белинская Е.П. Временные аспекты Я-концепции и идентичности / Е.П. Белинская // Мир психологии. 1999, №3. С.40–46.

⁹ См.: Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопр. психол. 1999. №3. С.43–52.

УДК 159.9:37.01

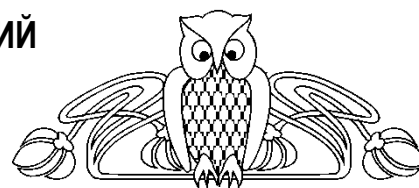
ИССЛЕДОВАНИЕ СТЕРЕОТИПНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИМИДЖЕ УЧИТЕЛЯ

А.А. Калюжный

Актюбинский государственный университет им. К. Жубанова, Казахстан
E-mail: kalyshny@rambler.ru

Исследование проблемы имиджа социального субъекта актуально в свете тех преобразований, которые происходят в жизни нашего общества. Проблемы формирования имиджа, его сущности, природы и технологии построения, а также инструментарий имиджелогии и особенности его использования в педагогической деятельности остаются недостаточно исследованными. Это требует систематизации различных подходов в общем проблемном поле.

Ключевые слова: имидж, позиционирование, манипулирование, мифологизация, эмоционализация, детализация, метафоризация, вербализация, визуализация, дистанционирование, акцентирование информации, опрос общественного мнения, внедрение моделей восприятия, нейролингвистическое программирование.



Research of Stereotypes on Teacher's Image

A.A. Kalyzhny

Today the investigation of social personal image has a big practical and theoretical importance, caused by the transformations in our social life. The problems of tools and peculiarities of imagology in the field of pedagogy are not investigated sufficiently and are actual today. It requires the systematization of different approaches in this field.

Key words: image, positioning, manipulation, mythologization, emotionalization, specification, metaphORIZATION, verbalization, visualization, remote diagnosis, emphasis of information, public opinion poll, inoculation of sense perception models, neuroLinguistic programming.



Имидж профессии учителя, под которым нами понимается образ-стереотип, функционирующий в общественном и групповом сознании и объединяющий в себе наиболее общие эстетические (внешний вид, одежда, выразительные движения), личностные и поведенческие характеристики, а также эмоционально-чувственный компонент, меняется в зависимости от некоторых экономических, политических и социально-психологических факторов. Согласно исследованиям Е.А. Петровой, в сознании старшеклассников существуют различающиеся по смысловому наполнению имиджи «хорошего», «плохого» и «среднего» учителя. «Хорошему» современному учителю школьники приписывают такие качества личности, как миролюбивый, веселый, тактичный, откровенный, активный, щедрый, уверенный, сотрудничающий, организованный, трудолюбивый, умный, приятный.

Объектом нашего исследования являются учителя и учащиеся школ различного типа (гимназии, лицеи, общеобразовательные школы) г. Актюбинска № 1, № 3, № 9, № 11, № 17, № 20, № 23, № 27. Предмет исследования – содержательные имиджевые характеристики профессии учителя, сформированные в групповом сознании школьников различных типов школ. Цель – изучить содержание стереотипных представлений о личности и профессиональной деятельности современного учителя, сформированных в сознании учащихся школ, как компоненте имиджа применительно к этой профессии.

Для выявления профиля современного стереотипного учителя, соответствующего представлениям и ожиданиям школьников разного возраста и представляющего набор наиболее значимых характеристик, было проведено исследование с использованием методов психосемантики, традиционно применяющихся при изучении имиджей различных профессий¹.

Пилотажное исследование методом ассоциативного эксперимента с применением модифицированного варианта техники репертуарных решеток (Дж. Келли) позволило получить набор категорий имидж-характеристик,

наиболее релевантных для создания образа современного учителя в групповом сознании школьников. Имидж-характеристики, воспроизведенные респондентами, т.е. современными школьниками, соответствуют полученным ранее в исследованиях Е.А. Петровой структурным компонентам: индивидуально-личностные качества, коммуникативные особенности, особенности профессиональной деятельности и внешний облик². На основании полученных характеристик был разработан вариант семантического дифференциала, являющийся основным методом выявления системы значений, личностных смыслов, опосредующих процесс социального восприятия и оценки любых объектов. Семантический дифференциал связан с социальными представлениями и установками, стереотипами, отношениями и другими эмоционально насыщенными, слабо структурированными и в разной степени осознаваемыми формами обобщения, оперативной формой представления которых является многомерное семантическое пространство. Такой дифференциал традиционно применяют для исследования общественного и группового сознания, используют при построении семантических пространств в изучении социальных групп, объединенных по какому-то контролируемому признаку, например, полу, возрасту, профессии и т.д.

Основная схема исследования состояла в том, что каждый испытуемый должен был оценить тестируемый объект с названием «Большинство учителей Республики Казахстан» по градуированной пятибалльной шкале, задаваемой пятнадцатью имидж-характеристиками: знает свой предмет, выглядит современно, мудрый, справедливый, умеет учить, высококультурный, образованный и эрудированный, проводит интересные уроки, доброжелательный, веселый, имеет аккуратный и деловой вид, требовательный, умеет правильно оценить знания ученика, любит детей, привлекательный и симпатичный.

Таким образом выявлялись характеристики, приписываемые имиджу современного учителя, и определялась степень их значения для профессионального имиджа педаго-



гической профессии. Кроме того, нами была обозначена задача – представить имидж профессии учителя с использованием основных факторов: «Статус», «Оценка», «Психологическая значимость», выделенных Е.А. Петровой³. В связи с этим экспертным путем были сформулированы еще три категории, необходимые для итоговой оценки: отношение общества к профессии учителя («Статус»), степень привлекательности профессии лично для меня («Оценка»), мое желание стать учителем («Значимость»).

В основу факторного анализа легла матрица корреляций между восемнадцатью шкалами методики «Имидж современного учителя», построенная по результатам шкалирования испытуемыми объекта-стимула «Большинство учителей страны». Полученная факторная структура объясняет 60,5% общей дисперсии и отражает три измерения семантического пространства имиджа профессии учителя в групповом сознании школьников. Факторы были нами интерпретированы исходя из наименований шкал, имеющих наибольший вес по данному фактору. Аналогичная работа проводилась в научно-практических исследованиях Е.А. Петровой и Н.М. Шкурко⁴.

Ведущий фактор, объясняющий 39,5% дисперсии, получил наименование «*Особенности профессиональной деятельности и общения*». С максимальными факторными нагрузками в него вошли такие характеристики, как: интересно проводит уроки (0,65), умеет учить учиться (0,62), справедливый (0,65), доброжелательный (0,70), хорошо знает свой предмет (0,75), выглядит современно (0,65), мудрый (0,65), умеет правильно оценить знания ученика (0,60), любит детей (0,60), привлекательный и симпатичный (0,55). Учитель как профессионал, в первую очередь, оценивается учениками-респондентами через процессуальную составляющую имиджа, которая проявляется в особенностях проводимых им уроков, в общении и отношении к ученикам и даже в выразительном внешнем облике.

Выделение данного фактора свидетельствует о преимущественно нерасчлененной оценке имиджа учителя, заключающейся в

сравнении по принципу «совпадает – не совпадает» со стереотипом «хорошего учителя».

Второй фактор, объясняющий 12% дисперсии признаков, интерпретирован как «*Учитель как личность*». Он включает внутреннюю составляющую его имиджа и объединяет представления респондентов об интеллектуальном развитии, уровне общей и профессиональной культуры, деловитости, требовательности учителя к себе и другим. С максимальными факторными нагрузками в этот фактор вошли такие характеристики, как: требовательный (0,80), культурный (0,55), образованный и эрудированный (0,62), имеет аккуратный и деловой вид (0,58).

Третий фактор, объясняющий 8,5% дисперсии, получил название «*Психологическая близость профессии учителя*». Он отражает не только степень близости респондентам профессии учителя по принципу «мое – не мое», «принятие или отвержение профессии», но и содержит компонент эмоциональной оценки. Данный имиджевый фактор восприятия и оценки этой профессии является одним из главных в самоопределении учащихся в качестве будущих педагогов.

Проведение процедур факторного анализа имиджа учителя в разных половозрастных группах позволило проверить гипотезу об устойчивости основных факторов в факторной структуре имиджа учителя, а также выявить особенности возрастных факторных структур.

При факторизации оценок респондентов в возрасте 16–17 лет по методике «Имидж современного учителя» получена четырехфакторная структура, объясняющая 65,5% общей дисперсии.

Ведущий фактор, объясняющий 34,5% дисперсии, назван нами «*Особенности профессионального общения*». С максимальными факторными нагрузками в него вошли такие характеристики, как веселый (0,70), привлекательный и симпатичный (0,65), доброжелательный (0,64), проводит интересные уроки (0,57), выглядит современно (0,65), любит детей (0,63), справедливый (0,51).

Второй фактор, объясняющий 11,25% дисперсии, интерпретирован как «*Учитель как личность*». С максимальными фактор-



ными нагрузками вошли такие характеристики, как высококультурный (0,65), образованный и эрудированный (0,68), требовательный (0,75), имеет аккуратный и деловой внешний вид (0,68).

Третий фактор, объясняющий 9,2% дисперсии, получил название «*Психологическая близость профессии учителя*». Его образуют признаки «мое желание стать учителем» (0,68) и «привлекательность профессии лично для меня» (0,75).

Четвертый фактор, объясняющий 6,5% дисперсии, называется «*Учитель как носитель научных знаний по преподаваемому предмету*». Его образуют признаки «знает свой предмет» (0,75), «мудрый» (0,65) и «умеет учить учиться» (0,56).

При факторизации оценок респондентов по методике «Имидж современного учителя» получена четырехфакторная структура, объясняющая 63% общей дисперсии.

Ведущий фактор, объясняющий 35,5% дисперсии, получил наименование «*Особенности профессиональной деятельности и общения*». С максимальными факторными нагрузками в него вошли такие характеристики, как: интересно проводит уроки (0,70), справедливый (0,71), умеет правильно оценить знания ученика (0,71), доброжелательный (0,69), умеет учить учиться (0,60), веселый (0,61), привлекательный и симпатичный (0,59), выглядит современно (0,60), любит детей (0,61), мудрый (0,59).

Второй фактор, объясняющий 10,5% дисперсии, интерпретирован как «*Учитель как личность*». С максимальными факторными нагрузками в него вошли такие характеристики, как высококультурный (0,70), требовательный (0,71), имеет аккуратный и деловой вид (0,61).

Третий фактор, объясняющий 9,1% дисперсии, получил название «*Психологическая близость профессии учителя*». Его образуют признаки «мое желание стать учителем» (0,68) и «привлекательность профессии лично для меня» (0,64).

Четвертый фактор, объясняющий 5,1% дисперсии, получил название «*Статус профессии*», его образует признак «отношение общества к профессии» (0,75).

При факторизации оценок респондентов 14–15 лет по методике «Имидж современного учителя» получена четырехфакторная структура, объясняющая 62,8% общей дисперсии.

Первый фактор описывает 37,9% дисперсии – «*Особенности профессионального общения и деятельности*». С максимальными факторными нагрузками в него вошли характеристики: веселый (0,72), доброжелательный (0,71), интересно проводит уроки (0,71), привлекательный и симпатичный (0,52), любит детей (0,60), справедливый (0,62), умеет правильно оценить знания ученика (0,62).

Второй фактор, объясняющий 8,5% дисперсии, интерпретирован как «*Психологическая близость профессии учителя*». Его образуют признаки «мое желание стать учителем» (0,70) и «привлекательность профессии лично для меня» (0,65).

Третий фактор, объясняющий 8,5% дисперсии, получил название «*Требовательный учитель*». С максимальными факторными нагрузками в него вошли такие характеристики, как требовательный (0,75), имеет аккуратный и деловой вид (0,61).

Четвертый фактор, объясняющий 6,0% дисперсии, получил название «*Учитель как носитель научных знаний по преподаваемому предмету*». Его образуют признаки: знает свой предмет (0,67), образованный и эрудированный (0,69), умеет учить учиться (0,65), высококультурный (0,61).

При факторизации оценок респондентов в возрасте 13–14 лет по методике «Имидж современного учителя» получена шестифакторная структура, объясняющая 65,2% общей дисперсии.

Первый фактор описывает 25,6% дисперсии – «*Справедливый учитель*». С максимальными факторными нагрузками в него вошли характеристики: справедливый (0,82), любит детей (0,65), доброжелательный (0,61) умеет правильно оценить знания ученика (0,60), мудрый (0,60), знает свой предмет (0,69).

Второй фактор, объясняющий 10,5% дисперсии, интерпретирован как «*Требовательный и деловой учитель*». С максималь-



ными факторными нагрузками в него вошли такие характеристики, как требовательный (0,80), имеет аккуратный и деловой вид (0,68).

Третий фактор, объясняющий 8,5% дисперсии, получил название «*Психологическая близость профессии учителя*», его образуют признаки «мое желание стать учителем» (0,76) и «привлекательность профессии лично для меня» (0,65).

Четвертый фактор, объясняющий 6,9% дисперсии, получил название «*Учитель как эталон культуры и образования*», его образуют признаки «образованный и эрудированный» (0,71), «высококультурный» (0,70).

Пятый фактор (6,9%) – «*Привлекательный и симпатичный учитель*». Фактор носит характер эмоциональной оценки внешности учителя, его стиля общения и его уроков. С максимальными факторными нагрузками в него вошли такие характеристики, как: привлекательный и симпатичный (0,75), выглядит современно (0,60), веселый (0,61), интересно проводит уроки (0,58).

Шестой фактор (6,5%) назван «*Статус профессии*», его образует признак «отношение общества к профессии» (0,76).

Факторный анализ оценок респондентов в возрасте 12–13 лет по методике «Имидж современного учителя» выделил пять факторов – 66% общей дисперсии.

Первый фактор описывает 30,1% дисперсии – «*Особенности профессиональной деятельности и общения*». С максимальными факторными нагрузками в него вошли характеристики: умеет правильно оценить знания ученика (0,71), умеет учить учиться (0,68), интересно проводит уроки (0,71), справедливый (0,62), любит детей (0,67), доброжелательный (0,61).

Второй фактор, объясняющий 14% дисперсии, интерпретирован как «*Оценка и статус профессии учителя*». С максимальными факторными нагрузками в него вошли такие характеристики, как: степень привлекательности профессии для меня (0,72), привлекательный и симпатичный (0,71), веселый (0,67), отношение общества к профессии (0,61).

Третий фактор, объясняющий 12,1% дисперсии, получил название «*Требовательный*

и деловой учитель», его образуют признаки: «имеет аккуратный и деловой вид» (0,68), «требовательный» (0,71).

Четвертый фактор, объясняющий 8% дисперсии, получил название «*Психологическая близость профессии учителя*», его образует признак «мое желание стать учителем» (0,76).

Пятый фактор (6,4%) – «*Учитель как эталон культуры и образования*». С максимальными факторными нагрузками в него вошли такие характеристики, как: мудрый (0,67), высококультурный (0,71), образованный и эрудированный (0,70), знает свой предмет (0,53).

Факторный анализ оценок респондентов в возрасте 11–12 лет по методике «Имидж современного учителя» выделил семь факторов – 78,7% общей дисперсии.

Первый фактор описывает 32,8% дисперсии – «*Особенности профессиональной деятельности и общения*». С максимальными факторными нагрузками в него вошли характеристики: справедливый (0,78), умеет учить учиться (0,79), интересно проводит уроки (0,71), веселый (0,61), доброжелательный (0,70).

Второй фактор, объясняющий 12,8% дисперсии, интерпретирован как «*Знающий предмет и деловой учитель*». С максимальными факторными нагрузками в него вошли такие характеристики, как: знает свой предмет (0,80), имеет аккуратный и деловой вид (0,76).

Третий фактор, объясняющий 9,8% дисперсии, получил название «*Мудрый и привлекательный учитель*», его образуют признаки «привлекательный и симпатичный» (0,81), «мудрый» (0,71), «высококультурный» (0,60).

Четвертый фактор, объясняющий 8,5% дисперсии, получил название «*Требовательный учитель*».

Пятый фактор, объясняющий 7,6% дисперсии, получил название «*Статус и оценка профессии учителя*», его образуют признаки «отношение общества к профессии» (0,85), «привлекательность профессии лично для меня» (0,69).



Шестой фактор, объясняющий 6,9% дисперсии, назван «Психологическая близость профессии учителя».

Седьмой фактор (6,3%) – «Любит детей».

Факторный анализ оценок респондентов в возрасте 10–11 лет по методике «Имидж современного учителя» выделил шесть факторов – 67,7% общей дисперсии.

Первый фактор описывает 30,8% дисперсии – «Требовательный и деловой учитель». С максимальными факторными нагрузками в него вошли характеристики: требовательный (0,78), имеет аккуратный и деловой вид (0,73), высококультурный (0,66).

Второй фактор, объясняющий 13% дисперсии, интерпретирован как «Привлекательный учитель».

Третий фактор, объясняющий 8,6% дисперсии, назван «Оценка профессии учитель», его образуют признаки «степень привлекательности профессии для меня лично» (0,78), «мое желание стать учителем» (0,54).

Четвертый фактор, объясняющий 7,1% дисперсии, получил название «Современный учитель», его образуют признаки «выглядит современно» (0,67), «интересно проводит уроки» (0,68), «мудрый» (0,56).

Пятый фактор, объясняющий 7% дисперсии, получил название «Особенности профессиональной деятельности учителя». С максимальными факторными нагрузками в него вошли характеристики: знает свой предмет (0,71), умеет учить учиться (0,65), справедливый (0,52), отношение общества к профессии (0,51).

Шестой фактор (5,9%) назван «Любит детей», его образуют признаки: «любовь к детям» (0,73) и «веселый» (0,65).

Существуют сходные факторы восприятия и оценки имиджа профессии учителя в разных группах школьников. Так, главные

компоненты во всех рассмотренных ранее факторных структурах описывают особенности профессиональной деятельности и общения учителя. При кластеризации восприятия и оценки имиджа профессии учителя в разновозрастных группах школьников выделяется группа факторов, несущая личностный смысл для реципиентов – учитель как личность. Во всех факторных структурах были выделены факторы оценки учителя как эталона культуры и образования, при этом в старших (девятом и одиннадцатом) классах учитель рассматривается школьниками как носитель научных знаний по преподаваемому предмету.

Особенностью оценки имиджа учителя в пятом и шестом классах является более сложное восприятие личности учителя, важным для школьников является оценка степени требовательности педагога, привлекательности его внешности и любви к детям.

Полученные результаты показывают, что существует несколько типов имиджа профессии учителя в сознании современных школьников. Изучение этих типов имиджа необходимо как с познавательной целью, так и с практической – для решения задач профессионального отбора и профессиональной ориентации учащихся школ.

Примечания

¹ См.: Петренко В.Ф. Семантический анализ профессиональных стереотипов / В.Ф. Петренко // Психол. журн. 1987. Т.8, №6. С.21–36; Петрова Е.А. Знаки общения / Е.А. Петрова. М., 2001; Калужный А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калужный. М., 2004; Шкурко Н.М. Имидж учителя в современной России / Н.М. Шкурко. М., 2006.

² См.: Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. М., 2003.

³ См.: Петрова Е.А. Указ. соч.

⁴ См.: Петрова Е.А. Указ. соч.; Шкурко Н.М. Указ. соч.

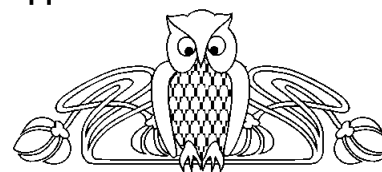


УДК [316.346.32-053.81:316.6](470+571)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МОЛОДЕЖИ И СКЛОННОСТЬ К РИСКУ

М.А. Кленова

Саратовский государственный университет
E-mail: milena_d@bk.ru



В статье обсуждаются результаты анализа места и роли риска в системе социально-психологической адаптации представителей молодого поколения. Изучена структура социально-психологической адаптации во взаимодействии с готовностью и склонностью к риску.

Ключевые слова: личность, риск, склонность к риску, социально-психологическая адаптация.

Social Adaptation-Psychological of Youth and Propensity to Risk

М.А. Klenova

In the article results of the analysis of a place and a role of risk in system of social adaptation-psychological of the person of representatives of young generation are discussed. The structure of social adaptation-psychological in interaction with readiness and propensity to risk is studied.

Key words: person, risk, propensity to risk, social adaptation-psychological.

Социально-психологическая адаптация представляет собой сложный целостный и системный процесс, характеризующий взаимодействие человека, прежде всего, с социальной средой. Если рассматривать процесс адаптации, отталкиваясь от системного подхода, то можно отметить, что в данном направлении были выделены две основные характеристики, объединяющие психофизиологический, психологический и социально-психологический уровни адаптации и детерминирующие их: психическое состояние и отношение человека¹. По поводу первой характеристики еще И.М. Сеченов писал, что состояние является общим фоном, который влияет «не только на рабочую деятельность, но даже и на психику человека»².

Отношения человека в исследованиях Л.Г. Дикой и А.Л. Журавлева рассматриваются под углом зрения теории отношений В.Н. Мясищева³, согласно которой вся психическая деятельность людей в значительной мере определяется отношением человека к объектам и процессам действительности, к другим людям, к самому себе. Оно – центральная, системообразующая характеристи-

ка всего компонентного состава психической адаптации. Его проявления как характеристики сознания – это отношение к окружающей действительности; как характеристики самосознания – саморегуляция, самоконтроль, самооценка, т.е. установление равновесия между внешними влияниями, внутренним состоянием и формами поведения человека⁴.

Рассматривая социально-психологическую адаптацию совместно с понятием риска, необходимо обратить внимание на объективно-субъективный характер изучаемых явлений. Так, Т.В. Корнилова, позиционируя риск как субъективную категорию, утверждает, что он есть акт мыслительной деятельности и является осознанной, осмысливаемой и просчитываемой категорией. Степень рациональности поведения индивида зависит от его когнитивной способности⁵. Что же касается социально-психологической адаптации, то можно заметить, что это явление также носит субъективный характер, на что указывают Н. Никитина, С.Д. Артемов, Т.Н. Вершинина, В.Д. Колесов и др. И.А. Милославова отмечает объективно-субъективный характер адаптации (приспособление и приспособляемость) и указывает, что благодаря социальной адаптации «человек усваивает необходимые для жизнедеятельности стандарты, стереотипы, с помощью которых активно приспособляется к повторяющимся обстоятельствам жизни»⁶.

Таким образом, и риск, и адаптация связаны с личным отношением конкретного индивида. Рассматривая связь психического состояния как характеристики адаптации и риска, можно сказать, что принятие ситуации риска непосредственно зависит от психического состояния человека. То же самое касается и отношения человека к окружающей действительности, к самому себе в каждый



момент времени. Склонность к риску, представления о риске обусловлены различными сторонами отношений человека.

Таким образом, изучение отношения к риску с точки зрения социально-психологической адаптации является важной задачей современной социальной психологии. Психическое состояние и отношение человека как характеристики адаптации тесно связаны с представлениями о риске и последующим поведением человека в ситуации риска.

Цель нашего исследования заключается в изучении структуры социально-психологической адаптации во взаимосвязи с готовностью и склонностью к риску. Для проверки теоретических гипотез нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 154 человека в возрасте от 18 до 25 лет.

Для выявления уровня социально-психологической адаптации личности была использована «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда, которая позволяет определить степень психологической приспособленности человека к окружающей его среде на основе внутренних и внешних факторов.

Склонность к риску изучалась при помощи двух методик: «Диагностика уровня личностной готовности к риску» Шуберта и «Диагностики личностной креативности» Е. Туник.

Для того, чтобы дифференцированно рассмотреть готовность к риску, все вопросы методики были разделены нами на три группы: *риск как преодоление себя, своих физических и психологических возможностей* (Могли бы вы совершить прыжок с парашютом? и др.); *риск как социальные отношения, основанные на доверии к окружающим* (Вошли бы вы вместе с укротителем в клетку со львами при его заверении, что это безопасно? и др.); *риск как инструмент для извлечения выгоды* (Взялись бы вы за опасную работу, если бы за нее хорошо платили? и др.).

Результаты эмпирического исследования обрабатывались методами описательной статистики. Достоверность различий по средним величинам определялась с помощью F-критерия Фишера и t-критерия Стьюдента. Использовался корреляционный анализ (по Пирсону).

Анализ и интерпретация данных, полученных эмпирическим путем, осуществлялись по трем основным направлениям: уровням адаптации, склонности к риску и взаимосвязи этих явлений.

Обратимся к данным, отражающим степень социально-психологической адаптации. У большинства молодых людей преобладает высокий уровень адаптивности (64%), это прослеживается практически по всем шкалам предложенной методики. Так, высокие показатели отмечаются по шкалам: принятие себя (66,7%); принятие других (57,8%); эмоциональный комфорт (51,1%). Адаптивность наряду с эмоциональным комфортом и принятием себя представляет собой психическое состояние респондентов. Исходя из полученных данных, мы можем говорить о благоприятном психическом состоянии большинства молодых людей. Кроме того, можно судить и о достаточно высоком уровне их социально-психологической адаптации. Поскольку адаптационные процессы сопровождаются активизацией когнитивных, личностных, поведенческих качеств и свойств человека, то можно предположить, что в юности этот процесс происходит активно, молодой человек находится в процессе постоянного взаимодействия со средой. Анализ половых различий позволил выявить более высокий уровень адаптивности у девушек (86,4%); юноши характеризуются меньшей адаптивностью (61,4%). Подобная картина также отмечается и по шкалам «принятие себя» (81,5% – у девушек, 43,4% – у юношей); «принятие других» (61,2% – у девушек, 32,1% – у юношей); «ведомость» (31,3% – у девушек, 62,2% – у юношей). Такую разницу в показателях юношей и девушек можно объяснить, в первую очередь, тем, что большинство опрошенных – студенты педагогического вуза, т.е. представители так называемых «социальных профессий». Возможно, это связано с тем, что юноши, оказавшись в окружении подавляющего большинства девушек, чувствуют некий дискомфорт, зависимость от окружения, поэтому юноши более склонны к ведомости, в отличие от девушек, склонных к доминированию. По шкале «непринятие себя» юноши показали также высокий результат (36,4%), в отличие от девушек



(5,8%). Неприятие себя как психологическое состояние свойственно большинству юношей педагогического вуза. Объяснить это можно неудовлетворенностью выбором профессии, ощущением несостоятельности в социальном окружении. Однако если обратить внимание на шкалу «эмоциональный комфорт», то можно заметить, что и юноши и девушки обнаруживают довольно высокий результат (51,5% – девушки, 54,7% – юноши).

Проанализировав данные готовности к риску, мы получили следующие результаты. Излишне осторожными и не готовыми к риску в большинстве случаев оказались 25,9% всех опрошенных (среди них 46,7% юношей и 27,5% девушек). Склонность к риску наблюдается у 19,4% всех испытуемых (среди них 27,5% девушек, 15,5% юношей). Как следует из полученных данных, юноши в большинстве случаев оказываются более осторожными и не склонными к риску. Отметим, что показатели в двух группах испытуемых (юношей и девушек по критерию Фишера) значимо отличаются, что говорит о том, что эти группы статистически относятся к разным выборкам по представленному признаку. Рассмотрим средние показатели готовности к риску молодежи по результатам методики Шуберта (таблица).

Средние значения показателей по шкале склонности к риску

Возраст	Общий показатель готовности к риску	Риск как преодоление себя, своих физических и психологических возможностей	Риск как социальные отношения, основанные на доверии к окружающим	Риск как инструмент для извлечения материальной выгоды
Девушки	-0,5686	-0,6862	2,5098	-0,8321
Юноши	-7,1359	-5,1262	-1,3107	-2,0776
t-критерий Стьюдента	2,27*	2,02*	2,41*	2,09*

Примечание: Принято следующее обозначение уровня значимости: * – 0,01.

Общий показатель готовности к риску у юношей и девушек существенно отличается: юноши менее готовы к принятию ситуаций риска. Это наблюдается в ответах на все группы вопросов. Девушки характеризуются высокой степенью готовности к риску в социальных отношениях (см. таблицу). Если

сравнить эти показатели с данными по результатам экспресс-диагностики доверия (по шкале Розенберга), у девушек обнаруживается более высокий показатель доверия (33,12% девушек, 15,68% юношей). Сопоставление этих данных позволяет судить о том, что доверие в социальных отношениях девушек играет весомую роль при принятии ситуаций риска ($r=0,209^{**}$).

Переходя к результатам изучения личностной креативности, отметим, что в данном случае мы обращаем внимание на одну из предлагаемых шкал – склонность к риску. В нашем исследовании склонность к риску свойственна 62,14% девушек и 37,25% юношей. Эти данные подтверждают меньшую склонность к принятию ситуаций риска последними.

Корреляционный анализ позволил обнаружить ряд связей между показателями социальной адаптации и склонности к риску. Положительные корреляции склонности к риску получены со следующими показателями: «адаптивность» ($r = 0,390^{**}$); «принятие себя» ($r = 0,305^{**}$); «принятие других» ($r = 0,277^{**}$); «эмоциональный комфорт» ($r = 0,309^{**}$); «внутренний контроль» ($r=0,315^{**}$).

Обнаружены также и отрицательные корреляции склонности к риску с «дезадаптивностью» ($r = -0,237^{**}$); неприятием себя ($r = -0,304^{**}$); «эмоциональным дискомфортом» ($r = -0,256^{**}$).

Связь склонности к риску и адаптивности, казалось бы, не вызывает никаких сомнений. Действительно, чем более человек адаптирован в социальном мире, тем более он склонен к риску. Готовность к риску как психологическое состояние проявляется при наличии эмоционального комфорта, что подтверждается нашими данными. Важно отметить, что риск представляет собой не только поведение человека в кризисных, экстремальных ситуациях, при которых не может быть речи о каком-либо эмоциональном комфорте. Можно говорить о риске как инструменте получения какой-то пользы: будь то материальная выгода, преодоление себя и расширение своих возможностей, эмоциональное удовлетворение (если говорить о риске как о хобби) и пр. На этом и основыва-



ется связь эмоционального комфорта и склонности к риску, т.е. позитивное эмоциональное состояние является условием принятия решения рискнуть.

О склонности к риску можно говорить и в случае положительного отношения человека к себе, так как она обнаруживается у молодых людей с высокими показателями по шкале принятия себя. Уверенность в себе, в правильности принимаемых решений отражается на готовности человека к риску.

Немаловажен тот факт, что при выраженном внутреннем контроле высокой оказывается и склонность к риску. Таким образом, риск – это, прежде всего, осмысленная, осознаваемая и контролируемая деятельность человека. Связь склонности к риску и принятия других подтверждает наше мнение о том, что доверие к социальному окружению оказывает влияние на человека в ситуации риска. Действительно, доверяя мнению других, положительно относясь к окружающим, человек в некоторых жизненных ситуациях более склонен к риску, нежели при отсутствии такого доверия.

Подведем некоторые итоги: наше исследование показало, что юноши и девушки, осваивающие социальные профессии, демонстрируют высокий уровень адаптации. Принимая адаптацию как целостный, системный процесс, можно говорить о том, что молодое поколение в современных условиях характе-

ризуется активным и позитивным взаимодействием с социальной средой.

Следует отметить, что юноши несколько менее адаптированы и склонны к ведóмости в социальных отношениях, в отличие от девушек. Девушки являются более готовыми к принятию риска и показывают более высокий уровень доверия в социальных отношениях.

Изучив склонность к риску с точки зрения социально-психологической адаптации, можно отметить, что такие компоненты структуры адаптации как: адаптивность, принятие себя, эмоциональный комфорт, принятие других, внутренний контроль являются условиями для принятия решения о риске. Другими словами, готовность к риску зависит от уровня адаптации: чем он выше, тем выше и склонность к риску.

Примечания

¹ См.: Дикая Л.Г. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М., 2007. С.27–52.

² Сеченов И.М. Избр. произв.: в 2 т. / И.М. Сеченов. М., 1952. Т.1. С.571.

³ См.: Дикая Л.Г. Указ. соч.

⁴ См.: Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев Л., 1960.

⁵ См.: Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений / Т.В. Корнилова. М., 2003. С.167–169.

⁶ Милославова И.А. Роль социальной адаптации / И.А. Милославова. Л., 1984. С.132.

УДК 159.923.2

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ С САМОПОВРЕЖДАЮЩИМ ПОВЕДЕНИЕМ

Н.А. Польская

Педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: polna7@rambler.ru

В статье обсуждаются результаты исследования самоповреждающего поведения и взаимосвязи самооценки с самоповреждениями на примере неформальных молодежных субкультур.

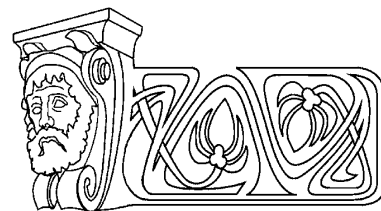
Ключевые слова: самоповреждающее поведение, самооценка, молодежная субкультура.

Correlation between Self-Esteem and Self-Injurious Behaviour

N.A. Polskaya

The article considers the results of the research of self-injurious behaviour and correlations between self-esteem and self-injuries in informal youth subcultures.

Key words: self-injurious behavior, self-esteem, youth subculture.



Проблема самоповреждающего поведения представляет интерес как для зарубежных, так и для отечественных исследователей¹. Изучаются причины, факторы и механизмы, поддерживающие модель самоповреждения, разрабатываются концепции формирования психологической предрасположенности к данному типу поведения².

Сложность исследований самоповреждающего поведения обуславливает тот факт,



что в его организации участвует широкий круг факторов и причин социального, клинического, психологического и онтогенетического характера. Весьма трудно определить приоритет и вес каждого из этих факторов в модели самоповреждения, так как не столько сами факторы, сколько их сочетание определяет готовность к самоповреждению как практике, которая закрепляется в индивидуальной модели поведения человека. Самоповреждающее поведение часто наблюдается у психически здоровых подростков и молодых людей и связано с преодолением эмоционально сложных, травматических переживаний. Подобные самоповреждения трудно выявить, так как обычно они утаиваются и тщательно маскируются под случайные травмы или «модификации тела».

В статье мы обсудим некоторые результаты исследования самоповреждающего поведения в молодежных субкультурах. Проведение исследования было инициировано немногочисленными работами, в которых самоповреждение рассматривается как важный атрибут некоторых субкультур, нередко оцениваемых как маргинальные³. Выбор молодежных субкультур был неслучаен. Именно молодой возраст называется исследователями фактором риска самоповреждающего поведения⁴, что объясняется как психофизиологическими проблемами взросления, так и социально-психологическими проблемами выбора жизненной позиции и формирования идентичности.

Исследование самоповреждающего поведения в молодежных субкультурах включало в себя оценку разных психологических параметров, связанных с Я-концепцией, эмоциональным интеллектом, враждебностью, алекситимией. В данной статье обсуждаются результаты взаимосвязи фактов самоповреждения с самооценкой на основе шкалы самооценки Т.Ф. Heatherton, J. Polivy⁵ в переводе А.Ю. Развальяевой; авторского инструментария: анкеты, направленной на выявление фактов самоповреждающего поведения и шкалы оценки самоповреждающего поведения⁶.

Шкала самооценки включает в себя 20 пунктов с выбором ответа из указанных: «никогда», «редко», «иногда», «часто», «всегда». На основе этой шкалы выделяют три фактора самооценки: оценка действий, социальное самоуважение и оценка внешности. Шкала применялась в рамках её адаптации на русскоязычной выборке.

Анкета, направленная на выявление признаков самоповреждающего поведения, включает 18 пунктов, описывающих самоповреждения в форме сознательного повреждения тканей тела, а также действия саморазрушающего характера (например, употребление психоактивных веществ). Шкала самоповреждающего поведения была разработана на основе вышеназванной анкеты и представляет собой тип лайкертвской шкалы с четырьмя вариантами ответа. В пунктах шкалы приводятся высказывания, касающиеся фактов самоповреждения, и респондент должен выбрать наиболее соответствующий ему вариант: «никогда», «лишь однажды», «иногда», «часто», характеризующий частоту реализации указанной практики.

В исследовательскую выборку было включено 144 респондента, проживающих в крупных российских городах. Группа I – представители субкультур: «эмо», «готы», «панки» (n = 72); из них 35 (48,6%) – девушки и 37 (51,4%) – юноши в возрасте от 17 до 22 лет. Группа II включила подростков и молодых людей, не идентифицирующих себя с какой-либо неформальной молодежной субкультурой (n = 72); из них 34 (47,2%) – девушки и 38 (52,8%) – юноши в возрасте от 17 до 21 года. Исследование проходило анонимно, как при непосредственной встрече, так и с использованием интернет-ресурсов. Эмпирическая часть исследования и первичная обработка данных были осуществлены А.А. Масловой и Ф.А. Алешиным. Статистический анализ данных осуществлялся с помощью статистического пакета SPSS-14 for Windows.

Согласно результатам анкетирования, направленного на выявление фактов самоповреждения, в группе представителей субкультур была выявлена высокая частота самоповреждений (табл. 1).



Таблица 1

Частота утвердительных ответов по фактам самоповреждения

Самоповреждения	Группа I		Группа II	
	n=72	%	n=72	%
Самопорезы	34	47,2	14	19,4
Выдергивание волос	25	34,7	21	29,2
Самоудары о твердые поверхности	47	65,3	30	41,7
Самоожоги	26	36,1	4	5,6
Препятствие заживлению ран	19	26,4	19	26,4
Удары по собственному телу	33	45,8	14	19,4
Расчесывание кожи до крови	40	55,6	14	19,4
Наличие татуировок, пирсинга	31	43,1	12	16,7
Наличие специально сделанных шрамов	38	52,8	11	15,3

Результаты анкетирования демонстрируют тот факт, что респонденты, относящие себя к неформальным молодежным субкультурам, и те, кто не идентифицирует себя с какой-либо субкультурной группой, прибегают к практикам самоповреждения как радикального, саморазрушительного характера (например самопорезы), так и к более скрытым самоповреждениям, имеющим характер «вредной привычки» (например препятствие заживлению ран, расчесывание кожи). Однако следует заметить, что интенсивность самоповреждений в субкультурной выборке более выражена; причем это характерно как для аутоагрессивных самоповреждений (самопорезы, самоожоги, самостоятельно сделанные шрамы), так и для тех, которые носят социально-легитимный характер (татуирование, пирсинг).

Определение взаимосвязи между факторами самооценки и самоповреждениями с помощью коэффициента сопряженности выявило статистически значимые результаты (табл. 2).

Данные результаты позволяют говорить о лично обусловленном характере самоповреждающего поведения и об использовании акта самоповреждения в качестве инструмента управления собственной идентичностью. Это красноречиво характеризует парадоксальность периода взросления: когда самоповреждение выполняет конструктивную функцию поддержки некоего стабильного и

Таблица 2

Коэффициент сопряженности факторов самооценки и актов самоповреждения в группе I

Акты самоповреждения/ факторы самооценки	Значение	Приблизительная значимость
Самопорезы/оценка действий	0,56	0,04
Самопорезы/оценка внешности	0,6	0,05
Самоудары/оценка внешности	0,64	0,01
Самоожоги/оценка внешности	0,6	0,05
Самоудары/социальное самоуважение	0,65	0,04
Татуировки, пирсинг/социальное самоуважение	0,67	0,03

приемлемого для конкретной личности уровня самопринятия и социальной самопрезентации.

Для оценки межгрупповых различий использовались результаты, полученные по шкале самоповреждающего поведения, имеющей, в отличие от анкеты, порядковые, а не номинальные переменные. В данную шкалу помимо основных пунктов, характеризующих акты самоповреждения, было введено два дополнительных, касающихся субъективной оценки частоты ситуаций, сопряженных с психологическим давлением («В моей жизни были ситуации, когда я чувствовал(а) невыносимое психологическое давление») и с совершением поступков, расцениваемых как высокорискованные («Случалось, я совершал рискованные поступки, которые могли привести к серьезным последствиям»). Для сравнения был использован непараметрический критерий Манна-Уитни (табл. 3), определивший значимость различий по показателям «расчесывание кожи» и «высокорискованные поступки»; по другим показателям значимых различий выявлено не было.

Средние показатели самооценки представлены ниже (табл. 4). По критерию Манна-Уитни были выявлены значимые различия по двум факторам самооценки: «оценка действий» и «социальное самоуважение» (табл. 5).

На завершающем этапе оценки результатов исследования взаимосвязи самоповреждений с самооценкой был применен клас-



Таблица 3

**Значимые межгрупповые различия
по шкале самоповреждающего поведения
(критерий Манна-Уитни)**

Переменные	Средний ранг (группа I / группа II)	Статистика U Манна-Уитни	Z	Асимптотическая значимость (двухсторонняя)
Расчесывание кожи	34,73 / 26,27	323,000	-2,077	0,038
Рискованные поступки	34,67 / 26,33	325,000	-1,914	0,056

Таблица 4

**Средние показатели по шкале самооценки
в группах I, II**

Факторы самооценки	N	Группа I		Группа II	
		Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение
Оценка действий	72	23,75	5,21	26,19	3,91
Социальное самоуважение	72	23,41	5,74	25,0	4,93
Оценка внешности	72	21,36	4,45	22,18	4,31

Таблица 5

**Значимые межгрупповые различия
по шкале самооценки (критерий Манна-Уитни)**

Переменные	Средний ранг (группа I / группа II)	Статистика U Манна-Уитни	Z	Асимптотическая значимость (двухсторонняя)
Оценка действий	62,62 / 82,38	1880,500	-2,850	0,04
Социальное самоуважение	65,62 / 79,38	2096,500	-1,985	0,047

терный анализ как в каждой группе отдельно, так и в выборке в целом. Наибольший интерес представляют данные, полученные в общей выборке. На основе кластеризации К-средними было получено два кластера (табл. 6), которые разделили всю выборку на две группы: «группа А» и «группа Б».

Различие между группами было проведено на основе факторов самооценки и выраженности показателей самоповреждения. Группа «А» характеризуется более низкими относительно группы «Б» значениями по показателям самоповреждения, более высокими

Таблица 6

Результаты кластерного анализа

Переменные	Кластер	
	Группа А	Группа Б
Самопорезы	0,50	0,67
Выдергивание волос	0,42	0,62
Самоудары о твердые поверхности	0,80	0,98
Самоожоги	0,18	0,38
Препятствие заживлению ран	0,46	0,52
Удары по собственному телу	0,36	0,75
Расчесывание кожи до крови	0,46	0,88
Рискованные поступки	1,18	1,04
Психологическое давление	1,06	1,38
Оценка действий	27,64	21,10
Социальное самоуважение	27,32	20,81
Оценка внешности	24,28	19,17
Число наблюдений в каждом кластере	70	74

оценками своего поведения как поведения повышенного риска и более высокой самооценкой по всем факторам. Соответственно, группу «Б» отличают более высокие показатели самоповреждения, более высокий уровень частоты жизненных ситуаций, оказывающих психологическое давление, и более низкий уровень самооценки. Частотное распределение респондентов показало, что в группу «А» вошло 32 (44,4%) респондента из субкультурной группы и 45 (62,5%) респондентов из группы сравнения. В группу «Б» вошло соответственно 40 (56,6%) и 27 (37,5%) респондентов.

Для респондентов группы «А», имеющих более высокий уровень самооценки, самоповреждение, по всей видимости, вписывается в поведение социально приемлемых форм риска и может расцениваться как средство поддержания субъективно приемлемого уровня самоуважения, а также как реактивный эмоциональный ответ на неблагоприятную, психотравмирующую ситуацию.

Для респондентов группы «Б», характеризующихся более низким уровнем самооценки, самоповреждение выступает в качестве привычного ресурса совладания с неблагоприятными обстоятельствами, обладает большей частотой, интенсивностью, сочетанием различных форм и аутодеструктивной направленностью.



Полученные результаты позволяют говорить о двойственном характере самоповреждения: с одной стороны, обеспечивающем стабильность самооценки и принятия себя как активной, привлекательной и достойной уважения личности, с другой стороны, как об аутодеструктивной форме поведения, сопряженной с личностными дисфункциями.

В молодежных субкультурах мы обнаруживаем более высокую частоту актов самоповреждения и их интенсивность по сравнению с аналогичными группами подростков и молодых людей, не относящих себя к неформальным группам. На наш взгляд, данная особенность объясняется тем, что в неформальных группах мы встречаемся с феноменом самоповреждения в его наиболее открытой и социально демонстрируемой форме, тогда как сам феномен следует отнести к явлениям общекультурного и социального характера, имеющим глубокую психологическую основу.

Попытка установить взаимосвязь между самоповреждением и самооценкой показала, что самоповреждение может быть включено в конструирование субъективно приемлемого уровня самопринятия. Однако этот конструктивный, с точки зрения социализации, аспект самоповреждения не исключает его аутодеструктивности. Аутодеструктивная модель поддерживается частотой и разнообразием актов самоповреждения, сниженными показателями самооценки и оценкой собственных жизненных ситуаций, оказывающих значительное психологическое давление.

В заключение отметим, что акты самоповреждения социальны по своей направленности, коммуникативны, ибо представляют собой сообщение, адресованное вовне, и, безусловно, символичны, ибо в знаково-опосредованной форме выражают индивидуально значимые смыслы посредством разметки сугубо индивидуальной границы соб-

ственной личности. Определение уровня и особенностей самооценки при самоповреждающем поведении может служить индикатором характера самоповреждений: аутодеструктивным или социально ориентированным (просоциальным).

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант №10-06-00511а).

Примечания

¹ См.: *Попов Ю.В.* Концепция саморазрушающего поведения как проявления дисфункционального состояния личности / Ю.В. Попов // *Обзорные психиатрии и медицинской психологии.* 1994. №1. С.6–13; *Рван А.А.* Аутоагрессивный паттерн личности / А.А. Рван // *Ананьевские чтения – 98.* СПб., 1998. С.52–54; *Favazza A.R.* Bodies under siege: Self-mutilation in Culture and Psychiatry. 2th ed. / A.R. Favazza. Baltimore; L., 1996.

² См.: *Польская Н.А.* Предикторы и механизмы самоповреждающего поведения (по материалам исследований) / Н.А. Польская // *Психол. журн.* 2009. Т.30, №1. С.96–105.

³ См.: *Favazza A.R.* Op. cit.; *Clarke L.* Self-mutilation: culture, contexts and nursing responses / L. Clarke, M. Whittaker // *J. of Clinical Nursing.* 1998. Vol.7. P.129–137; *Jeffreys S.* Body Art and Social Status: Cutting, Tattooing and Piercing from a Feminist Perspective / S. Jeffreys // *Feminism and Psychology.* 2000. Vol.10, iss.4. P.409–430; *Phillipov M.* Self harm in Goth youth subculture: Study merely reinforces popular stereotypes / M. Phillipov // *BMJ.* 2006. Vol.332. P.1215–1216; *Young R.* Prevalence of deliberate self-harm and attempted suicide within contemporary Goth youth subculture: longitudinal cohort study / R. Young, H. Sweeting, P. West // *BMJ.* 2006. Vol.332. P.1058–1061.

⁴ См.: *Hawton K.* Repetition of deliberate self-harm by adolescents: the role of psychological factors / K. Hawton, S. Kingsbury, K. Steinhardt [et al.] // *J. of Adolescence.* 1999. Vol.22, №3. P.369–378; *Klonsky E.D.* Self-injury: A research review for the practitioner / E.D. Klonsky, J.J. Muehlenkamp // *J. of Clinical Psychology: In Session.* 2007. Vol.63, №11. P.1045–1056; *Whitlock J.L.* The Virtual Cutting Edge: The Internet and Adolescent Self-Injury / J.L. Whitlock, J.L. Powers, J. Eckenrode // *Developmental Psychology.* 2006. Vol.42(3). P.407–417.

⁵ См.: *Heatherton T.F.* Development and validation of a scale for measuring state self-esteem / T.F. Heatherton, J. Polivy // *J. of Personality and Social Psychology.* 1991. Vol.60. P.895–910.

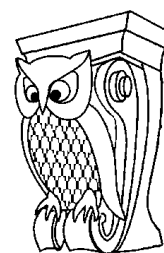
⁶ Анкета и шкала оценки самоповреждающего поведения являются авторскими разработками, основаны на самоотчете (использованы номинальная и порядковая типы шкал) и нацелены на выявление конкретных актов самоповреждения и определения их частоты.



УДК 316.613

ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА ЭКСПЛИЦИТНОЙ ГРУППОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В США

Ю.В. Ставропольский

Саратовский государственный университет
E-mail: StJulius@yandex.ru

Исследование представляет собой факторный анализ эксплицитной групповой идентичности американских респондентов. За основу для предложенной испытуемым анкеты был взят опросник Multigroup Ethnic Identity Measure (автор Дж. Финни). Выявлена степень влияния установленных факторов на этнокультурную идентичность.

Ключевые слова: герметичность, транспарентность, структура, фактор, групповой, идентичность.

Explicit Group Identity Factorial Structure in the USA

Yu.V. Stavropolsky

The research represents a personal identity «self-aspects» factorial structure of American respondents. The basis for a questionnaire offered to respondents is constituted by Multigroup Ethnic Identity Measure by J. Phinney. Degree of the defined factors' influence on ethno-cultural identity has been detected.

Key words: impermeability, transparency, structure, factor, group, identity.

Эмпирическую базу исследования составили данные серии исследований, проведенных автором в течение 2001–2006 гг. Всего нами были опрошены в 2001 г. 202 респондента в США. Предложенная испытуемым анкета объединила опросник Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM) (автор Дж. Финни)¹. Общий план эмпирического исследования согласуется с моделью измеренных этнических коррелятов, принятой в кросскультурной психологии².

Полученные методом анкетного опроса данные были подвергнуты статистической обработке при помощи компьютерной программы SPSS for MS WINDOWS Release 6.1. Определялись значения средних величин и стандартных отклонений для переменных из этих опросников. Нами был применен метод главных компонент, позволяющий выделить факторы из массива данных. В SPSS for MS WINDOWS Release 6.1 предусмотрена проверка теста Бартлетта (Bartlett) о сферичности распределения данных. Его проверка подтвердила многомерную нормальность распределения полученных нами данных. Для

повышения интерпретируемости факторов методом варимаксного вращения (нормализация по Кайзеру) была улучшена контрастность матрицы факторных нагрузок.

Эксплицитная групповая идентичность американских респондентов формируется на основе двух факторов: фактор 1 – «герметичность/транспарентность» границ ингруппы (табл. 1); фактор 2 – «толерантность» к этнорасовым аутгруппам (табл. 2).

Фактор «герметичность/транспарентность» наиболее существенно связан с переменной 4.3 «Афроамериканцы не должны вступать в браки с латиноамериканцами» и с переменной 4.2 «Белые не должны вступать

Таблица 1

**Матрица факторных нагрузок
фактора «герметичности/транспарентности»
после вращения факторов (VARIMAX)**

№ переменной	Название переменной	Значение факторной нагрузки
4.3	Афроамериканцы не должны вступать в браки с латиноамериканцами	0,91
4.2	Белые не должны вступать в браки с афроамериканцами	0,90
4.4	Американцы азиатского происхождения не должны вступать в браки с белыми американцами	0,88
4.9	Люди разных рас не должны иметь близких отношений друг с другом	0,82
4.8	Я бы женился на представительнице другой расы (вышла замуж за представителя другой расы)	-0,30
4.7	Я бы встречался (встречалась) с представителем (представительницей) другой расы	-0,33
4.6	Я с одобрением относился бы (относилась бы) к тому, чтобы мой ребенок встречался с представителем (представительницей) другой расы	-0,50
4.5	Я одобрил(а) бы брак моего ребенка с представителем (представительницей) другой расы	-0,56
4.1	В межрасовых браках нет ничего плохого	-0,78



Таблица 2

Матрица факторных нагрузок фактора «толерантность» после вращения факторов (VARIMAX)

№ переменной	Название переменной	Значение факторной нагрузки
4.8	Я бы женился на представительнице другой расы (вышла замуж за представителя другой расы)	0,89
4.7	Я бы встречался (встречалась) с представителем (представительницей) другой расы	0,87
4.6	Я одобрил(а) бы брак моего ребенка с представителем (представительницей) другой расы	0,78
4.5	Я с одобрением относился бы (относилась бы) к тому, чтобы мой ребенок встречался с представителем (представительницей) другой расы	0,66
4.1	В межрасовых браках нет ничего плохого	0,50
4.3	Афроамериканцы не должны вступать в браки с латиноамериканцами	-0,34
4.9	Люди разных рас не должны иметь близких отношений друг с другом	-0,35
4.4	Американцы азиатского происхождения не должны вступать в браки с белыми американцами	-0,380
4.2	Белые не должны вступать в браки с афроамериканцами	-0,381

Таблица 3

Корреляционные связи переменной 4.2 «Белые не должны вступать в браки с афроамериканцами»

№ переменной	Название переменной	Значение коэффициента корреляции
4.3	Афроамериканцы не должны вступать в браки с латиноамериканцами	0,96
4.4	Американцы азиатского происхождения не должны вступать в браки с белыми американцами	0,96
4.9	Люди разных рас не должны иметь близких отношений друг с другом	0,83
4.8	Я бы женился на представительнице другой расы (вышла замуж за представителя другой расы)	-0,64
4.7	Я бы встречался (встречалась) с представителем (представительницей) другой расы	-0,64
4.5	Я с одобрением относился бы (относилась бы) к тому, чтобы мой ребенок встречался с представителем (представительницей) другой расы	-0,72
4.6	Я одобрил(а) бы брак моего ребенка с представителем (представительницей) другой расы	-0,73
4.1	В межрасовых браках нет ничего плохого	-0,87

в браки с афроамериканцами», т.е. для американского общества наибольшее значение имеет прежде всего открытость/закрытость неафроамериканских этнорасовых и этнокультурных групп по отношению к афроамериканцам. Представляют интерес корреляционные связи переменной 4.2 «Белые не должны вступать в браки с афроамериканцами» (табл. 3) и переменной 4.3 «Афроамериканцы не должны вступать в браки с латиноамериканцами» (табл. 4) с остальными переменными, образующими структуру эксплицитной групповой идентичности американских респондентов.

Анализ корреляционных связей выявил практически тождественную картину: данные переменные сильнее всего коррелируют друг с другом, что указывает, во-первых, на серьезную важность отношений с афроамериканской этнорасовой группой в современном американском обществе для других этнорасовых и этнокультурных групп. Степень открытости/закрытости ингруппы квалифицируется прежде всего по готовности этой ингруппы принять в себя афроамериканцев.

Таблица 4

Корреляционные связи переменной 4.3 «Афроамериканцы не должны вступать в браки с латиноамериканцами»

№ переменной	Название переменной	Значение коэффициента корреляции
4.2	Белые не должны вступать в браки с афроамериканцами	0,96
4.4	Американцы азиатского происхождения не должны вступать в браки с белыми американцами	0,93
4.9	Люди разных рас не должны иметь близких отношений друг с другом	0,82
4.8	Я бы женился на представительнице другой расы (вышла замуж за представителя другой расы)	-0,59
4.7	Я бы встречался (встречалась) с представителем (представительницей) другой расы	-0,60
4.6	Я одобрил(а) бы брак моего ребенка с представителем (представительницей) другой расы	-0,72
4.5	Я с одобрением относился бы (относилась бы) к тому, чтобы мой ребенок встречался с представителем (представительницей) другой расы	-0,72
4.1	В межрасовых браках нет ничего плохого	-0,84



Во-вторых, переменные 4.2 «Белые не должны вступать в браки с афроамериканцами» и 4.3 «Афроамериканцы не должны вступать в браки с латиноамериканцами» положительно коррелируют с двумя другими, описывающими герметичность/транспарентность границ этнорасовых ингрупп в США – это переменные 4.4 «Американцы азиатского происхождения не должны вступать в браки с белыми американцами» и 4.9 «Люди разных рас не должны иметь близких отношений друг с другом».

В-третьих, переменные 4.2 «Белые не должны вступать в браки с афроамериканцами» и 4.3 «Афроамериканцы не должны вступать в браки с латиноамериканцами» отрицательно коррелируют со всеми переменными фактора «толерантность к этнорасовым группам», прежде всего потому, что на вопросы, образующие структуру фактора «герметичность/транспарентность» границ ингруппы, и на вопросы, образующие структуру фактора «толерантность к этнорасовым аутгруппам», большинством американских респондентов в нашей выборке были даны антонимичные ответы, свидетельствующие о том, что современное американское общество характеризуется прозрачностью и проницаемостью границ этнорасовых ингрупп, в первую очередь, в отношении чернокожих американцев, т.е. этнорасовые ингрупповые границы подвергаются размыванию и диффузии в психологии современных американцев, по крайней мере, в том аспекте, который связан с эксплицитной самоидентификацией.

С другой стороны, современные американцы толерантны к этнорасовым и этнокультурным аутгруппам на уровне эксплицитной ингрупповой самоидентификации. Это подтверждается анализом корреляционных связей переменной 4.7 «Я бы встречался (встречалась) с представителем (представительницей) другой расы» (табл. 5) и переменной 4.8 «Я бы женился на представительнице другой расы (вышла замуж за представителя другой расы)» (табл. 6), с которыми наиболее существенным образом связан фактор «толерантность к этнорасовым аутгруппам», с другими переменными, образующими структуру эксплицитной групповой идентичности американских респондентов.

Таблица 5

**Корреляционные связи переменной 4.7
«Я бы встречался (встречалась) с представителем
(представительницей) другой расы»**

№ переменной	Название переменной	Значение коэффициента корреляции
4.8	Я бы женился на представительнице другой расы (вышла замуж за представителя другой расы)	0,85
4.6	Я одобрил(а) бы брак моего ребенка с представителем (представительницей) другой расы	0,75
4.1	В межрасовых браках нет ничего плохого	0,68
4.5	Я с одобрением относился бы (относилась бы) к тому, чтобы мой ребенок встречался с представителем (представительницей) другой расы	0,68
4.3	Афроамериканцы не должны вступать в браки с латиноамериканцами	-0,60
4.9	Люди разных рас не должны иметь близких отношений друг с другом	-0,61
4.4	Американцы азиатского происхождения не должны вступать в браки с белыми американцами	-0,62
4.2	Белые не должны вступать в браки с афроамериканцами	-0,64

Таблица 6

**Корреляционные связи переменной 4.8
«Я бы женился на представительнице другой расы
(вышла замуж за представителя другой расы)»**

№ переменной	Название переменной	Значение коэффициента корреляции
4.7	Я бы встречался (встречалась) с представителем (представительницей) другой расы	0,85
4.6	Я одобрил(а) бы брак моего ребенка с представителем (представительницей) другой расы	0,80
4.1	В межрасовых браках нет ничего плохого	0,67
4.5	Я с одобрением относился бы (относилась бы) к тому, чтобы мой ребенок встречался с представителем (представительницей) другой расы	0,66
4.9	Люди разных рас не должны иметь близких отношений друг с другом	-0,56
4.3	Афроамериканцы не должны вступать в браки с латиноамериканцами	-0,59
4.4	Американцы азиатского происхождения не должны вступать в браки с белыми американцами	-0,64
4.2	Белые не должны вступать в браки с афроамериканцами	-0,64



Таблица 7

Значения средних величин и стандартных отклонений

№ пункта анкеты	Формулировка	Средние величины	Стандартные отклонения
4.9	Люди разных рас не должны иметь близких отношений друг с другом	3,92	0,85
4.2	Белые не должны вступать в браки с афроамериканцами	3,86	0,81
4.3	Афроамериканцы не должны вступать в браки с латиноамериканцами	3,86	0,82
4.4	Американцы азиатского происхождения не должны вступать в браки с белыми американцами	3,83	0,86
4.8	Я бы женился на представительнице другой расы (вышла замуж за представителя другой расы)	2,38	0,99
4.6	Я одобрил(а) бы брак моего ребенка с представителем (представительницей) другой расы	2,32	0,88
4.7	Я бы встречался (встречалась) с представителем (представительницей) другой расы	2,19	0,90
4.5	Я с одобрением относился бы (относилась бы) к тому, чтобы мой ребенок встречался с представителем (представительницей) другой расы	2,15	0,76
4.1	В межрасовых браках нет ничего плохого	2,05	0,78

Анализ корреляционных связей выявил, что эти переменные сильнее всего коррелируют друг с другом и с другими переменными, входящими в состав фактора «толерантность к этнорасовым аутгруппам», следовательно, на эксплицитном групповом уровне идентификации современные американцы весьма толерантны к этнорасовым и этнокультурным аутгруппам.

В связи с эксплицитной групповой идентичностью американцев оправданными представляются следующие утверждения:

определяющим показателем проницаемости групповых границ в США является готовность любой этнорасовой ингруппы принять в себя афроамериканцев;

определяющим показателем толерантности к этнорасовым аутгруппам в США является готовность представителей доминантной американской культуры – белых американцев – толерантно относиться к небелым аутгруппам.

Можно заключить, что эксплицитная групповая этнорасовая идентичность в США в большой степени формируется и испытывает на себе влияние отношений между белыми американцами и афроамериканцами.

В целом эксплицитную ингрупповую идентичность американских респондентов можно охарактеризовать как достаточно диффузную при относительно высокой степени ингрупповой расово-этнической толерантности. Об этом говорят средние значения каждого фактора – они противоположны (табл. 7): среднее значение для фактора «герметичности/транспарентности» 3,87 (в среднем респонденты выбирали ответ «не согласен»); а среднее значение для фактора «толерантности» 2,22 (в среднем респонденты выбирали ответ «согласен»).

В состав фактора «герметичности/транспарентности» и фактора «толерантности» эксплицитной групповой этнокультурной идентичности американских респондентов входят только культурно-специфические (эмические) переменные. Поскольку они направлены на социальную дифференциацию этнокультурных групп, повышая у членов этих групп осознание уникальности культу-

ры собственной этнической или расовой ингруппы, в отличие от культурно-общих (этических) переменных, которые направлены на социальную ассимиляцию этнокультурных групп в общую, совокупную американскую культуру, мы склонны сделать вывод, что эксплицитная групповая этнокультурная идентичность американских респондентов в целом не стабильна и лишена культурно-общего (этического) противовеса.

Примечания

¹ *Phinney J.* The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Adolescents and Young Adults from Diverse Groups / *J. Phinney // J. of Adolescent Research.* 1992. №7. P.156–176.

² *Phinney J.P.* Research Paradigm for Studying Ethnic Minority Families Within and Across Groups / *J.P. Phinney, J. Landin // Studying Minority Adolescents. Conceptual, Methodological and Theoretical Issues.* Mahwah; New Jersey; L., 1998. P.89–111.

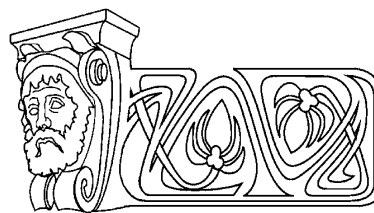


УДК 159.9:316.6

МАКРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭМИГРАЦИОННЫХ НАМЕРЕНИЙ МОЛОДЕЖИ

С.В. Фролова

Саратовский государственный университет
E-mail: frolovasv71@mail.ru



Предпринятый в статье макропсихологический анализ позволяет рассмотреть эмиграционные намерения как проявления новых способов переживания жизни, возникающих в ответ на глобальные изменения, захватывающие все общество. Среди особых психологических феноменов жизни современного человека автор выделяет привязанность к высокоскоростному темпу жизни, возникновение новых искусственных потребностей, изменение ценностной сферы, социальную амнезию и другие.

Ключевые слова: макропсихологический подход, эмиграционные намерения, привязанность к высокоскоростному темпу жизни, искусственные потребности, ценностная сфера, социальная амнезия, спутанность идентичности, переживание условности происходящего.

Macropsychological Analysis of Young People's Emigratory Intentions

S.V. Frolova

Macropsychological analysis described in this article allows to examine emigratory intentions as manifestations of some new modes of existential experience arising from global changes engulfing all society. Among the particular psychological phenomena the author distinguishes attachment to high-speed life tempo, initiation of new artificial necessities, changes in the sphere of values, social amnesia and some others.

Key words: macropsychological approach, emigratory intentions, attachment to high-speed life tempo, artificial necessities, sphere of values, social amnesia, identity confusion, feeling of the occurrences' conventionality.

Одним из главных факторов, определяющих состояние науки, является ее социальная ситуация развития. История психологии знает немало примеров, когда появление тех или иных отраслей или принятие и распространение новых теорий было обусловлено сложившимися в обществе настроениями, установками или ожиданиями. Современная социокультурная ситуация характеризуется изменениями, захватывающими все общество, а не только отдельные его слои или некоторые государства. К таким изменениям эксперты относят глобальную информатизацию; ускорение темпов технического развития, влекущее за собой быстрые социальные перемены; возрастание мобильности в современном мире, выражающейся, в частности, во всевозможных формах миграции; забыва-

ние традиционных ценностей как одно из проявлений социальной амнезии; доминирование индивидуалистских тенденций и формирование установок эгоистического потребительства¹. Все эти проблемы, не являясь чисто психологическими, имеют четко выраженные психологические аспекты.

Современная психологическая наука не может остаться в стороне от происходящих глобальных социальных изменений, одним из свидетельств чего является развитие макропсихологического подхода, определяемого А.Л. Журавлевым и А.В. Юревичем как «психологическое изучение социальных процессов, соразмерных обществу в целом, а не более традиционным для психологии уровням отдельных психических процессов, личности, малой и большой группы»². Такие процессы, характерные для всего общества и имеющие свои четко выраженные психологические аспекты, получают в современной науке название макропсихологических процессов. Задачами макропсихологии является проведение качественно-количественных исследований психологических характеристик общества и формирование конкретных рекомендаций по его оптимизации и конструированию социальных практик.

К макропсихологическим изменениям современного мира наряду с другими относятся и возрастающие миграционные процессы, имеющие свои особенности как на уровне жизни общества, так и на уровне отдельной личности, и попадающие в предметное поле исследователей различных стран³. *Миграция* широко понимается как перемещение, переселение людей внутри страны или из одной страны в другую. С.К. Бондырева определяет миграцию как «многомотивное общественное явление потребностного характера, возможное благодаря мобильности человека и реализующееся как в физическом, так и виртуальном пространстве»⁴.



Одним из видов миграции является *эмиграция* (от лат. *émigré* – выселяюсь, переселяюсь), определяемая как выезд из одной страны в другую на постоянное (иногда – на неопределенно длительное время) проживание, как правило, с изменением гражданства⁵. Среди причин эмиграции выделяют экономические, социальные (в том числе неудовлетворенность социальным статусом), военно-политические, этнические, демографические (например выход замуж), эколого-географические (техногенные катастрофы, стихийные бедствия), религиозные и др. Последствия эмиграции могут быть самыми различными: изменение демографической, национальной, конфессиональной, общей численности населения; создание дефицита трудовых ресурсов; неблагоприятные перемены в жизни и в быту семей эмигрантов. Дискуссии о значении эмиграции в современном мире характеризуются довольно большими различиями во мнениях ученых. Одни воспринимают эмиграцию как совершенно нормальный естественный процесс жизни современного общества, как способ оптимизации развития мировой науки⁶. Другие же, опираясь на статистические данные и анализируемые факты, заключают, что эмиграция представляет большую опасность для национальной интеграции и безопасности⁷. Американский консерватор П. Дж. Бьюкенен видит в миграции главную проблему современной эпохи, связанную с экзистенциальным кризисом цивилизации, среди признаков которого известны такие, как «гибель веры, разложение морали, презрение к старым ценностям, коллапс культуры»⁸.

В последнее десятилетие явление российской миграции так часто попадает в проблемное поле исследований в различных областях гуманитарного знания, что нашло свое отражение в книжной летописи⁹. Однако в психологии это явление остается еще недостаточно изученным. С точки зрения прогноза и регулирования социальных изменений наибольший интерес представляет изучение психологических аспектов становления эмиграционных намерений. До сих пор эмиграционные намерения преимущественно исследовались в экономике и рассматривались как следствие влияния экономических факторов, определяющих «главные мотивы

выезда за границу»¹⁰. Между тем, эмиграционные намерения в современном мире, на наш взгляд, возникают в результате взаимодействия социально-экономических, этнокультурных и личностных психологических процессов, генезис и механизм которых остается в психологии еще не достаточно раскрытым.

В макропсихологическом изучении эмиграционных намерений особое значение приобретает качественный психологический анализ того, каким образом глобальные изменения в общественной жизни отражаются в переживаниях современного человека, и как это может влиять на становление жизненной стратегии субъекта, в частности, выезд за пределы своей страны. Среди новых способов переживания жизни особо можно выделить *привязанность к высокоскоростному темпу, возникновение новых искусственных потребностей и изменение ценностной сферы, переживание условности происходящих событий, социальную амнезию, спутанность идентичности*.

Привязанность к высокоскоростному темпу жизни. Психологию человека во многом определяет характер эпохи. Психология мигрантов – «новой расы кочевников», по выражению Э. Тоффлера¹¹, – порождена процессом адаптации к глобальным переменам в обществе, ускорение темпов которых становится неоспоримым фактом современности, значительно влияющим на изменения внутренней психической организации человека. Ускорению темпов перемен в истории способствовали сначала появление письменности, стремительно повышающей эффективность передачи информации; затем экономическое развитие, технический прогресс, индустриальная революция, изобретение технологий, приводящих к возрастанию скорости передвижения человека по миру; ускорение темпов изобретений, самым главным из которых становится изобретение компьютера, позволяющее ускорять приобретение знаний. Возникает необходимость очень быстро находить способы адаптации к меняющимся ситуациям.

Тоффлер создает новую теорию адаптации, вводя понятие «футуршока» или «шока перед будущим». Данное понятие служит для описания «разрушительного стресса и дез-



ориентации, которые вызывают у индивидов слишком большие перемены, происходящие за слишком короткое время»¹². Футуршок характеризуется внезапной утратой чувства реальности, страхом перед близким будущим и потерей контроля над собственной жизнью. Человек, малоприспособленный к меняющейся реальности, ущемлен, и, чтобы избежать футуршока, он должен, по мнению Тоффлера, перестроить свою психику. В качестве адаптации к переменам у части людей возникает привязанность к высокоскоростному темпу жизни, они живут в условиях «высокой временности», не привязываясь ни к определенным отношениям, ни к вещам, ни к месту проживания. «Никогда еще отношения человека с местом проживания не были столь хрупкими и недолговечными...», – констатирует Тоффлер, ссылаясь при этом на исследования своего соотечественника, американского ученого Дж. А. Уилсона, обнаружившего, что притягательность быстрого темпа жизни – один из скрытых мотивов «утечки мозгов» – массовой миграции европейских ученых в США и Канаду¹³.

Возникновение новых искусственных потребностей и изменение ценностной сферы. Человек постоянно ищет в окружении, хотя порой и бессознательно, модели для подражания. В век мощного развития технологии его все чаще окружают искусственные предметы и машины. Тем самым создаются условия, как отмечал Э. Фромм, для идентификации с неживыми объектами, возникновения все большей любви к ним и снижения ценностей естественной природы и человеческого общения¹⁴.

Транслируемая в обществе идеология рыночных и конкурентных отношений, обширный поток рекламы, воздействующий на уровне сознания и подсознания, способствуют возникновению новых искусственных потребностей обладания все более новыми и престижными материальными благами. Одним из главных макропсихологических итогов формирования новых искусственных потребностей является становление не «человека-созидателя», а «человека-потребителя», для которого погоня за богатством и наслаждениями становится нормой жизни, принимающей «законный и морально-одобренный» характер. Такая мораль погружает об-

щество в состояние, когда побудительными мотивами становятся эгоизм, стремление преумножить свой капитал, а высокие человеческие качества приносятся в жертву.

Исследования смыслообразования суверенных эмиграционных намерений (детерминированных свободным выбором личности) указывают на роль в этом процессе такого внутреннего психологического фактора, как индивидуалистически ориентированная система ценностей личности¹⁵, которая способна вытеснять нравственные нормы, основанные на коллективизме и учете влияния своих действий на окружающих. Возрастающее индивидуалистическое отношение к своим действиям ослабляет социальные связи, снимает ряд таких ограничений при принятии решения об эмиграции, как чувство долга, ответственности, ощущение принадлежности к определенной группе.

Очень многие понятия, ранее имевшие как большое индивидуальное ценностное значение в культуре, так и глубокий индивидуальный смысл в жизни человека, становятся практически ничего не значащими при современных способах переживания меняющейся действительности. Подобное происходит, например, с понятиями Родины, любви, совести, ответственности. Наши исследования, в частности, показывают, что лица, желающие безвозвратно эмигрировать, дают более низкие субъективные оценки значимости социокультурных и климатогеографических факторов жизни своей страны и более высоко оценивают иные культуры, экзотические ландшафты и социально-экономические особенности других стран¹⁶.

Переживание условности происходящего. Благодаря высокой скорости и повсеместности распространения информации в современном мире возникает унификация жизненной реальности. Человек легко становится наблюдателем событий, происходящих в данный момент в других странах, на других континентах, но сталкивается с невозможностью непосредственно, активно реагировать на них и вмешиваться в ход их развития. Такие события приобретают для нас характер некоторой условности. Появляется новый способ пассивного, «не включенного» восприятия мира, который настолько часто используется, что начинает переноситься на



восприятие вполне реальных и происходящих рядом событий. Например, будучи свидетелем уличного происшествия, человек может пассивно наблюдать его, как на экране телевизора, игнорируя при этом возможность какой-либо активности. Подлинное переживание себя и мира начинает подменяться искусственным, условным, виртуальным. Человек становится все более осведомленным и менее «включенным» в саму жизненную ткань «со-бытия».

Переживание условности, искусственности происходящего, пассивное, отстраненное восприятие мира проявляет себя и в способах совладания с трудными жизненными ситуациями. Как показали наши исследования, потенциальные эмигранты чаще других прибегают к стратегии «бегство-избегание» при столкновении с жизненными трудностями¹⁷, не принимая сложившийся ход событий и не пытаясь что-либо изменить, веря в то, что существует где-то мир гораздо лучше, комфортнее, мир без проблем, куда можно убежать.

Социальная амнезия. Частью социального опыта, усваиваемого индивидом в процессе социализации, является тот, который накоплен предыдущими поколениями. Это не только создает основу для социальной и творческой самореализации, но и способствует более успешной социальной адаптации и обретению объективных жизненных смыслов. Социальное наследие может наполнять жизнь человека особыми смыслами.

Одной из проблем преемственности социального наследия в современном обществе становится утрата социальной памяти – *социальная амнезия*. Медицинский термин «амнезия», означающий ослабление или потерю памяти, перенес в социологию П. Сорокин. Он использовал это понятие для обозначения «забывчивости» ученых, касающейся научных открытий своих предшественников¹⁸. Социальная амнезия в современной научной мысли понимается как феномен массовой утраты памяти об историческом опыте, забывание современным поколением или отдельными социальными группами материального и духовного наследия.

Социальная амнезия непосредственно связана с социальными представлениями и может выступать в различных формах: ума-

ление значения исторических и национальных ценностей, их негативная оценка; отсутствие интереса к сохранению и распространению достижений отечественной культуры; незнание традиций и обычаев народа, географии страны; поиск будущих моделей развития в чужих образцах и примерах¹⁹. Препятствием для передачи социального наследия помимо социальной амнезии является еще и нигилизм – не просто негативное отношение к наследию, а проявление к нему активной нетерпимости.

Как показывают наши исследования, становление эмиграционного намерения в юношеском возрасте связано со снижением ценностей социальных, этнокультурных, климатогеографических факторов жизни своей страны, и ему предшествует дефицит восприятия сказочно-мифологических образов родной культуры в детском возрасте²⁰. Социальная амнезия как фактор, сопутствующий росту эмиграционных намерений, проявляется в уходе в прошлое таких традиционных форм социализации как народные сказки, дворовые игры, традиции семьи. Общеизвестно, что мощными факторами, определяющими систему социальных представлений, одним из состояний и процессов динамики которой является социальная амнезия, становятся современные информационные технологии, различная кино- и видеопродукция. Значительную роль в построении системы социальных представлений играет образовательная среда. Наши исследования показали, что становление эмиграционных намерений студентов и старшеклассников связано с содержанием образовательной среды (и не зависит при этом от социально-экономического уровня жизни региона их проживания)²¹. Акцентирование родиноведческого компонента в содержании образования связано с более ценностным отношением ее субъектов к этнокультурным, социальным и климатогеографическим факторам страны рождения и проживания. В условиях ослабления этого компонента в образовательной среде наблюдаются возрастание эмиграционных намерений, снижение ценности родной культуры и возрастание интереса и привлекательности жизни в других странах, образы которых вызывают более положительные переживания, чем отечество. Приобще-



ние к родной культуре посредством расширения знаний о ней не только усиливает интерес, но и снижает эмиграционные тенденции молодежи, обогащая «образную сферу»²² личности и создавая более широкие возможности для построения образов своего будущего в пределах родной страны.

Спутанность идентичности. Наряду с социальной амнезией, проявляющейся в утрате части социальных представлений, мир современного человека характеризуется столь быстрыми изменениями и смешениями различных по форме и содержанию потоков информации, что его непостоянная многозначная реальность становится угрозой целостности и идентичности человека. В пространстве жизни российских граждан все оживленнее отмечаются праздники, привнесенные из культуры других народов, а дети все чаще играют в игры и игрушки, пришедшие из зарубежной детской субкультуры. С экранов телевизора российские дети воспринимают огромный поток иностранной кинопродукции, подростки впитывают новые образцы получения удовольствий из агрессивно насаждаемой рекламы, формирующей новые потребности для потребления зарубежных товаров. Как обыденные звучат то и дело слова «европейский уровень», «зарубежное качество», «диплом международного образца». Так или иначе, у молодого человека возникает сомнение: сможет ли он в пространстве России в достаточной мере воспользоваться существующими в мире материальными возможностями и благами. Сомнения подкрепляются иной раз родительскими разочарованиями и желанием сделать жизнь своих детей более счастливой. Сложно устоять в такой ситуации от соблазна хотя бы строить планы реализации своей судьбы в другой стране, ведь отрочество и юность – пора мечтаний и надежд. Однако такие мечты нередко связаны с проблемами самоопределения и формирования самоидентичности, которые могут проявляться в устойчивом состоянии тревоги, в пренебрежительном отношении ко всему отечественному, ожидании чего-то неопределенного и иррациональном предпочтении всего иностранного. Как показывает В.Ю. Хотинец, успешное развитие идентичности в раннем юношеском возрасте зависит от приобщенности к культурным ценностям своего народа²³.

Качественный макропсихологический анализ особенностей переживаний человеком глобальных изменений в общественной жизни с опорой на экспериментальные исследования позволяет подойти к пониманию генеза становления жизненных стратегий субъекта через эмиграцию. С одной стороны, такой анализ позволяет констатировать культ новизны в современном обществе, с другой – обнаружить психологические риски проблем человечества глобального масштаба. Если в прошлом общество базировалось на постоянстве, то в будущем его характерной чертой станет стремление к изменениям. Жизнеспособность общества и здоровье человека, не испытывающих ни малейшего дискомфорта по поводу стремительных преобразований, оставляют сомнения. Возможна ли вообще какая-либо организация жизни, исключающая постоянство, закрепляемое нормами, принципами, правилами и ценностями? Не потеряет ли человек с отсутствием привязанностей, являющихся одной из основ формирования ценностей, свою человеческую сущность? И возможно ли будет становление личностной и социальной идентичности – важного условия сохранения целостности и здоровья – для человека, мотивируемого новизной и быстрыми темпами перемен?

Развитие и поведение человека управляется не только устремленностью в будущее, но и опорой на прошлое. Психическое развитие личности, согласно Выготскому, может быть представлено как история переживаний, ядром которых выступает эмоционально испытываемое постижение смыслов и ценностей культуры²⁴. Приобщение к традициям, преданиям, сказкам, мифам, являющимся воплощением «духовной коллективности» народа, вызывает у его представителей похожие переживания и способствует гармонизации процесса идентичности в юношеском возрасте²⁵. Именно усвоение материала традиции как механизма передачи социокультурного наследия включает в себя основной смысл детства и делает нас, по мнению В.В. Зеньковского, людьми в истинном смысле слова²⁶. Усвоение культурного наследия не только способствует обретению жизненных смыслов, но и служит основой построения субъективной картины мира и успешной социальной адаптации.



Состояние духовного мира человека во многом определяется взаимосвязями его прошлого, настоящего и будущего. Потеря связи с прежним состоянием нарушает целостность, идентичность человеческой жизни, а сосредоточенность лишь на настоящем способствует развитию безответственности перед прошлым и будущим. Искусственное выставление барьеров между прошлым, настоящим и будущим приводит к разрыву не только связи времен, но и целостности социального самосознания, нарушению культурной идентичности народа. Единство прошлого и настоящего, рационального и традиционного является надежным и постоянным условием стабильного и нормального развития любого социального организма.

Изучение закономерностей образования и механизмов регулирования суверенных миграционных намерений в современном мире является перспективным с точки зрения прогнозирования личностных рисков и конструирования социальных практик. Формированию нового сознания, нужного человеку для контроля над переменами и их гуманизации, а также регулированию миграционных процессов могут способствовать новые социально-психологические службы, осознанное избирательное отношение к содержанию создаваемых и транслируемых образов в искусстве, массовых коммуникациях, а также система образования, обращенная в будущее с опорой на прошлое. Образовательная среда является частью информационной среды, в которую погружен человек, и способна предоставлять материал для формирования образной сферы личности, тем самым участвуя в регулировании таких ее внутренних процессов, как построение жизненных перспектив и становление отношения к различным сторонам действительности.

Примечания

¹ См.: Курсак В.А. Переходное общество: наследие, традиции, опыт / В.А. Курсак. М., 1999; Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. М., 2002; Фельдштейн Д.И. О развитии фундаментальных психологических исследований / Д.И. Фельдштейн. М.; Воронеж, 2006 и др.

² Макропсихология современного российского общества / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М., 2009. С.5.

³ См.: International migration, economic development & policy / Ed. Ç. Özden, M. Schiff. Washington; Basingstoke; N.Y., 2007; Emigration and brain drain: evidence from the Caribbean / Prep. by P. Mishra. Washington, 2006.

⁴ Бондырева С.К. Миграция (сущность и явление) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. М.; Воронеж, 2004. С.3.

⁵ См.: Юдина Т.Н. Миграция: словарь основных терминов: Учеб. пособие / Т.Н. Юдина. М., 2007. С.332.

⁶ См.: Леденева Л.И. Молодежные аспекты проблемы «утечки умов» в России в контексте современных европейских тенденций / Л.И. Леденева // Миграция специалистов России: причины, последствия, оценки: программа по исследованию миграции. Вып. VI. М., 1994. С.66–99.

⁷ См.: Аняньев А.Н. Управление трудовыми ресурсами в условиях развития рыночных отношений / А.Н. Аняньев, А.Н. Антонов, И.Н. Бухтерева; под ред. Л.С. Морозовой. М., 2007. С.79.

⁸ Бьюкенен П.Дж. На краю гибели / П.Дж. Бьюкенен; пер. с англ. М. Башкатова. М., 2008. С.13.

⁹ См.: Пронин А.А. Российская эмиграция разных волн и регионов рассеяния в авторефератах диссертаций, изданных в РСФСР–России в 1998–2003 гг.: на основе государственных библиографических указателей: Книжная летопись. Доп. выпуск / А.А. Пронин. Екатеринбург, 2006.

¹⁰ См.: Леденева Л.И. Указ. соч.

¹¹ См.: Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер: пер. с англ. М., 2002. С.89.

¹² Тоффлер Э. Указ. соч. С.16.

¹³ Там же. С. 51, 89.

¹⁴ Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. М., 1992. С.42–43.

¹⁵ См.: Фролова С.В. Смыслообразующие факторы эмиграционных намерений студентов / С.В. Фролова // Психол. журн. 2006. Т.27, №3. С.58–67.

¹⁶ См.: Фролова С.В. Указ. соч.

¹⁷ Фролова С.В. Указ. соч.; Фролова С.В. Роль образовательной среды в становлении отношения личности к эмиграции / С.В. Фролова // Мир психологии. 2009. №3. С.103–109 и др.

¹⁸ Сорокин П. Амнезия и новые Колумбы / П. Сорокин // Рубеж: Альманах социальных исследований. 1994. №4. С.48.

¹⁹ См.: Курсак В.А. Указ. соч. С.63.

²⁰ См.: Фролова С.В. Традиционные детские игры и сказки как факторы психического развития личности / С.В. Фролова // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т.9, вып.2. С.98–102.

²¹ См.: Фролова С.В. Роль образовательной среды...

²² Гостев А.А. Психология вторичного образа / А.А. Гостев. М., 2007.

²³ См.: Хотинец В.Ю. Психологические характеристики этнокультурного развития человека / В.Ю. Хотинец // Вопр. психол. 2001. №5. С.60–72.

²⁴ См.: Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. М., 1984. Т.4. С.383.

²⁵ См.: Хотинец В.Ю. Указ. соч. С.71.

²⁶ См.: Зеньковский В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. Екатеринбург, 1995. С.314.



ПЕДАГОГИКА

УДК 17.37.01

ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Е.Н. Гудкова

Саратовский государственный аграрный университет
E-mail: aporia@inbox.ru

В статье рассматриваются вопросы формирования нравственно-правовой культуры несовершеннолетних, средства, методы, формы индивидуального воздействия.

Ключевые слова: нравственно-правовая культура, система нравственно-правовой культуры, компоненты системы.

Explanation of the System of Forming Moral and Lawful Culture among Juveniles

E.N. Gudkova

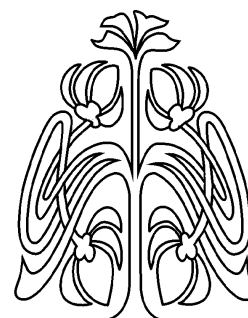
The article covers the problem of juveniles moral and lawful culture, digesters, methods, forms of personal influence.

Key words: moral and lawful culture, system of moral and lawful culture, system components.

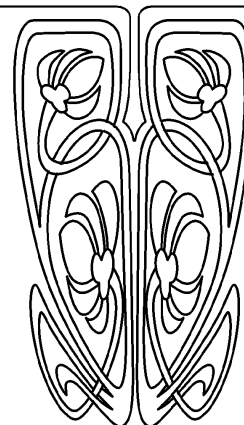
На современном этапе развития общества усложняются задачи и организация нравственно-правового воспитания молодежи, сужается круг органов и лиц, которые активно участвуют в нравственной и правовоспитательной деятельности молодежи.

Входя в целостную систему нравственно-правового воспитания как систему более высокого порядка и находясь в строго определенных отношениях координации и субординации с другими направлениями воспитательной работы, система формирования нравственно-правовой культуры в то же время обладает известной самостоятельностью, определенной степенью свободы функционирования. Во-первых, это проявляется в специализации нравственно-правовой культуры, в специфике её содержания, внутренней структуры, методов и форм нравственного и правовоспитательного процесса. Во-вторых, она обладает основными системными свойствами. Диалогическое взаимодействие системы более высокого порядка с подчиненной ей представляет собой комплекс внутренних структурно-функциональных связей последней. Для того чтобы раскрыть эти связи, необходимо изучить её внутреннее строение, т.е. установить из каких компонентов она образована, каковы её структура и функции, а также силы и факторы, обеспечивающие её целостность и относительную самостоятельность.

Структура предложенной нами системы формирования нравственно-правовой культуры, как и всякой целостной, рассматривается, исходя из её основных системообразующих признаков, т.е. целей, субъектов, содержания, организации и результатов функционирования. Её целостность обеспечивается



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





структурой, причем связь между элементами не носит жесткого характера, т.е. всегда существует возможность инвариантного выбора. Система носит открытый характер и фактически выполняет сервисную функцию в социуме, так как окружена средой с иными активностями и модальностями. В соответствии с этим в ней можно выделить следующие компоненты: целевой, субъектный, содержательный, организационный (средства, методы, формы формирования нравственно-правовой культуры, применяемые для достижения цели), диагностический и результативный.

Системообразующим элементом, обладающим свойством, которым её структурные компоненты по отдельности не обладают, является *цель*. Цели, как известно, могут формироваться с учетом: а) внутренних процессов интеллектуального, эмоционального, личностного развития ученика; б) учебной деятельности учащихся; в) изучаемого содержания; г) деятельности учителя.

Ставя во главу угла авторской системы формирования нравственно-правовой культуры лицеистов *цель* «формирование нравственного и правового сознания, навыков высоконравственного правового поведения», мы так должны осуществлять педагогический процесс, чтобы ученики усваивали систему способов целенаправленной нравственной и правовой деятельности по отношению к себе, обществу, природе, науке, искусству, технике. Для осуществления этой деятельности необходимы упорядоченные нравственные и правовые знания, выступающие в качестве инструмента, регулирующего мышление и поведение, так как количество неупорядоченных знаний не гарантирует правомерного поведения учащегося. Упорядоченные знания, на основании которых формируются конкретные умения и навыки в области морали и права, определяют *содержательный* компонент проектируемой нами системы. В её основе находится *принцип диалектического взаимодействия, взаимовлияния морали, нравственности и права*.

При этом необходимо обратить внимание на два принципиально важных обстоятельства. Во-первых, во взаимном влиянии

норм права и морали нельзя искать причинно-следственные связи, ибо каждая из них порождается и детерминируется одной и той же изначальной системой – общественным бытием.

Во-вторых, взаимодействие норм права и морали должно опираться на аналогичные (сходные) признаки, наличие которых мы рассматриваем как условие для взаимодействия и именуем взаимосвязью права и морали. Внутри зоны взаимной связи морального и правового сознания в качестве однопорядковых гносеологических величин выступают нормы – принципы морали и правовые нормы, принадлежащие одному и тому же уровню отражения – теоретическому. На эмпирическом уровне нормам практической морали нет соответствующих правовых нормативов. Поэтому они соотносятся непосредственно не с нормами нрава, а с результатом их применения, ибо эмпирическое правовое сознание не обладает самостоятельной правотворческой ролью. На этом основании становится ясным, почему любые правовые требования, даже лежащие вне моральной сферы, в процессе их применения подвергаются моральной оценке.

Научное руководство и управление формированием нравственно-правовой культуры несовершеннолетних предполагает четкое представление о *субъектах* нравственного и правового воспитательного взаимодействия. В качестве таковых в условиях инновационного учебного заведения выступают его педагогические работники (администрация лицея, классные воспитатели и воспитатели общежития, учителя права, литературы, обществознания и истории). Кроме того, необходимо также учитывать возможности социокультурного пространства учебного заведения, в связи с чем субъектами проектируемой системы выступают также работники социальных органов, обеспечивающих законность и правопорядок (прокуратура, суд, органы юстиции, внутренних дел), общественные организации, работники учреждений культуры.

Формирование нравственно-правовой культуры лицеистов осуществляется разными *средствами, методами и формами*. Фор-



мы формирования выступают как способ внешнего выражения содержания и могут быть представлены как с точки зрения вида занятий, так и с точки зрения организации учебной деятельности лицеистов. С точки зрения вида занятий выделяются: специализированный элективный курс «Право»; скорректированные в целях формирования нравственно-правовой культуры лицеистов учебные курсы «Обществознание», «Литература». «История»; комплекс внеурочных форм работы: тематические цикловые лекции, функционирование правового клуба «Щит и меч»; классные часы; мероприятия нравственно-правовой направленности. С точки зрения организации учебной деятельности должны учитываться единство и различия индивидуальных, групповых, фронтальных и массовых форм нравственно-правового воспитания.

Использование тех или иных *методов* формирования определяется необходимостью выстраивания субъект-субъектных отношений в рамках проектируемой нами системы, в связи с чем особое значение придается активным методам (дидактическим играм, анализу конкретных ситуаций, моделированию), а также методам индивидуального взаимодействия, к которым относятся беседы, проводимые педагогами, сотрудниками органов внутренних дел, вовлечение лицеистов в социально полезные занятия трудового, общественного, спортивного, культурно-нравственного и иного характера, в творческий поиск педагога и воспитуемого по решению нравственно-правовых проблем, переосмысление и метарефлексия которых являются механизмами культурного самовоспитания и саморазвития.

Средства формирования нравственно-правовой культуры служат каналами передачи нравственного содержания правовоспитательной работы и соответствуют тем формам и методам работы, в рамках которых они применяются. К числу предлагаемых относятся:

комплекс правовых задач и нравственно-правовых ситуаций, используемый, в большей степени, в рамках элективного курса «Право»; отдельные задачи и ситуации

могут быть применимы при проведении классных часов, индивидуальных бесед с учащимися;

правовые тексты (используемые при изучении курса «Право»); тексты, отражающие нравственную атмосферу и юридическую (используемые при изучении дисциплин гуманитарного профиля и при проведении внеурочных мероприятий);

учебные пособия по курсу «Право»;

видеоматериалы нравственно-правовой направленности.

Методы, средства, формы, приемы, которые применяет преподаватель, учитель и использует в качестве инструмента достижения цели, должны отвечать следующим критериям: допустимость, безопасность, избирательность.

Поскольку нравственно-правовая сфера личности – это феномен, относящийся к процессам смыслостроительства и потому принципиально неопределяемый, опосредуемый деятельностью по саморефлексии состояний, принципов, сознания, самосознания, поведения и потому интенсивно развивающийся, то для того, чтобы каждый молодой человек обладал нравственными и правовыми убеждениями, недостаточно только внешних средств и форм воздействия: необходимо стимулирование его собственной нравственной и правовой активности и творческих усилий. Социально-психологической наукой установлено, что успешность внешнего воздействия зависит не только от отношения человека к нему, но и от отношения к самому себе и к своей деятельности, собственной нравственной, внутренней работе. Кроме того, вся система формирования нравственно-правовой культуры должна основываться на принципах связи теории с практикой, всесторонности и эффективности воспитания, означающих необходимость учета всех факторов, положительно или отрицательно влияющих на уровень правового и нравственного сознания, базирующихся на индивидуальном подходе к воспитуемым. Реализация этих принципов позволяет эффективно формировать высокие моральные качества, повышать уровень организованности и дисциплины, укреплять чувство граж-



данского долга, уважение к законам и правилам общежития, актуализировать культурное саморазвитие, духовно-нравственное становление личности.

Сложность *диагностики* сформированности компонентов нравственно-правовой культуры заключается в уникальности, многоаспектности и полисциентичности данного феномена. Принципиально важным для нашего исследования, с точки зрения методологии, является изучение эффективности нравственной и правовоспитательной деятельности для того, чтобы выявить закономерности и тенденции развития нравственно-правовой сферы личности воспитуемого и чтобы, опираясь на эту основу, можно было разработать и дать практический прогноз дальнейшего развития этой сферы, обоснованные предположения о последствиях и результатах тех или иных нравственно-правовых решений. Самым первым и очень важным, на наш взгляд, шагом на этом пути является поиск ответа на вопрос: на основании чего те или иные нравственные и правовые изменения в личности можно расценивать как прогрессивные или регрессивные, т.е. речь идет о поиске критериев, показателей и диагностического инструментария сформированности нравственно-правовой культуры.

Очевидно, что прогрессивное нравственно-правовое развитие личности представляет собой поступательное движение от наличного состояния нравственно-правовой жизнедеятельности субъекта к целевому или вообще – от менее развитого, менее сложного к более сложному, от низшего к высшему. Любая оценка уровня нравственно-правовой действительности производится с позиции целевого состояния нравственно-правовой культуры путем, прежде всего, выявления траектории её прогрессивного движения, к следующей, более высокой ступени. Необходимым этапом исследования является выделение показателей сформированности нравственно-правовой культуры на основе учета её структурного состава, где происходит процесс накопления, преемственности позитивных качеств, достижений нравственной и правовой мысли и практики.

Поступательное движение к качественно иному (более высокому) уровню обеспеченности нравственно-правовой свободы может быть зафиксировано лишь после анализа произошедших изменений как в отдельных компонентах подсистемы, так и во всей системе нравственно-правовой культуры. Одним из важнейших методов оценки эффективности этого процесса, интегрирующим в себе наблюдение, сравнение и измерение, является образное моделирование, сопутствующее любому познанию. Используемые при моделировании логические средства, иллюстрации результатов моделирования схемами, рисунками, формулами наглядно объясняют измеряемый процесс, служат источником получения информации, отражающей уровни эффективности. Отличительной особенностью образной (мысленной) модели как метода оценки эффективности нравственно-правового развития следует считать её свойство быть аналогом некоторых скрытых от исследователя, накопленных в объекте без видимого проявления и не поддающихся измерению иными способами результатов достижения цели.

Сущность измерения с этих позиций может быть выражена в виде шестиэтапного процесса: 1) образное представление достижения цели и уточнение формулы эффективности; 2) квалификация целей и результата; 3) вычленение «чистого» результата нравственно-правового формирования; 4) математическое измерение; 5) сравнение полученных результатов с предыдущими; 6) оформление выводов для принятия мер по повышению эффективности.

Из проведенного выше анализа известно, что: а) эффективность формирования нравственно-правовой культуры определяется достижением тождества между целью, которая поставлена перед субъектом, и практическим результатом; б) цель – это идеально сформулированный результат, отвечающий потребностям общества, к которому должна привести нравственно-правовая деятельность образовательного учреждения. Следовательно, проблема измерения эффективности происходит путем сравнения и оценки соотношений фактически выявленного результата с



результатом идеальным – целью. Последняя же выступает инструментом математической эффектометрии.

Формула измерения эффективности может быть выражена как $\mathcal{E} = P : Ц$, где P – результат, $Ц$ – цель. Чтобы цель могла служить эталоном оценки эффективности, её необходимо не только уточнить и конкретизировать, но и квантифицировать т.е. придать ей формальную определенность. Цель нравственно-правового развития состоит в формировании: системы нравственно-правовых знаний у несовершеннолетних; нравственной и правовой убежденности; привычек и мотивов правомерного социально активного поведения. Обозначив каждую из целей буквами a , b , c , назвав эффективность буквой \mathcal{E} , мы получим $\mathcal{E} = a + b + c$, т. е. ту эффективность в широком смысле, которой общество ожидает от нравственно-правового развития и которая наступает после реализации всех целей. С помощью этой формулы, однако, нельзя измерить результативность достижения цели, и подобное состояние можно представить лишь теоретически. Фактически же в области нравственно- и правовоспитательной деятельности, где не применимы в полной мере такие измеряемые категории, как, например, рентабельность, экономичность, реализуемость, время, а категории «правовые и нравственные убеждения, нравственные и правовые знания, мотивация поведения, ценностные ориентации» и т.д. не поддаются непосредственной фиксации и наблюдению, представляется возможным иной подход: косвенное измерение и моделирование на основе перевода понятий «цель» и «результат» в форму, позволяющую их наблюдать, сравнивать, измерять и получать вероятностные оценочные данные об эффективности нравственно-правового развития. Показателем эффективности будут состояния, когда каждый последующий уровень нравственно-правовых знаний, убеждений, социально-правовой и нравственной активности окажется выше каждого предыдущего. Это можно сделать при помощи оценочной шкалы в виде координатной прямой, которая имеет некоторые эталонные отрезки (оценочные интервалы), соответствующие непосред-

венно решаемым задачам. Проведенное исследование показало, что метод образного логико-математического моделирования достижения цели позволяет: а) полнее описать и объяснить сущность эффективности нравственно-правового развития, четче представить её уровни, наметившуюся тенденцию развития, количественно охарактеризовать связи между нравственно- и правовоспитательной деятельностью и достигнутыми результатами; б) придать целям нравственно-правового развития формально-логическую определенность и «измеряемый» вид; в) разработать эмпирически фиксируемые индексы эффективности (количественные показатели), характеризующие результаты нравственно-правовоспитательной деятельности в динамике, поэтапно, из года в год; г) осуществить замеры эффективности в конце каждого этапа и на этой основе сравнить её уровни в различные периоды (применительно к одному объекту воздействия); д) получить определенную систему оценочных суждений о различных уровнях эффективности, о том, насколько успешно, как быстро достигаются намеченные цели.

Данный подход представляет собой возможно несколько упрощенную схему измерения эффективности. Однако надо помнить, что всякая модель – это упрощенная и символическая схема, предназначенная для объяснения какой-либо реальности. Модель проще оригинала, она отвлекается от деталей, частных и этим помогает решению познавательной задачи. В практическом аспекте важно то обстоятельство, что и при таком упрощении, руководствуясь правилами аналогии и подобия, располагая конкретными статистическими данными о достижении конкретной цели, результаты моделирования можно перевести и математическую формулу, а затем путем деления результата на цель получить количественные показатели эффективности.

С целью определения уровней сформированности нравственно-правовой культуры лицеистов нам необходимо было выделить показатели, характеризующие её структурные компоненты. При несомненном значении всех структурных компонентов главное



значение имеют содержательный и деятельностный. В качестве показателей, отражающих формирование нравственно-правового сознания и нравственно-правовой деятельности, мы выделяем следующие:

глубина знания правовых норм и норм морали;

характер (позитивная или негативная направленность) эмоционально-психического переживания;

предрасположенность лицеиста определенным образом реагировать на различные явления правовой действительности, а также склонности или готовности к определенным нравственным и юридически значимым действиям;

характер нравственно-правовой активности.

Мы проанализировали *структурные компоненты функционально устойчивой открытой системы, находящейся в статичных для нее условиях*. Но предложенная нами система непрерывно вынуждена приспособля-

ваться к изменяющимся внешним условиям (развивающимся материальным, экономическим, политическим, культурным процессам), ассимилирует воздействия внешней среды и выступает, таким образом, активной динамической системой.

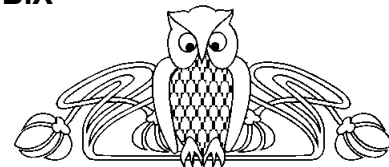
С точки зрения динамизма моральной и правовой жизни поведение воспитуемого является элементом, составляющим ту результирующую тенденцию, которая переводит систему из одного состояния в другое и делает её саморегулирующейся. Таким образом, в поведении системы наблюдаются две противоречивые тенденции: стремление к устойчивости как средству стабилизации и уравновешенности со средой и тяготение к изменчивости как приспособлению к развивающейся среде. В суммарном выражении эти тенденции могут быть охарактеризованы как активный способ динамизма, сочетающего функционирование (динамику) и эволюцию (развитие) системы.

УДК 378.14

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ, ОСНОВАННОЙ НА СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОНЦЕПЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Е. Лапшева

Саратовский государственный университет
E-mail: lapsheva@yandex.ru



Статья посвящена проектированию и реализации педагогической технологии, основанной на современных информационных концепциях образования. Приводится анализ апробации авторской технологии при проведении занятий по дисциплине «Новые информационные технологии в учебном процессе». Представленная технология разработана на основе дидактической системы MOODLE.

Ключевые слова: педагогическая технология, новые информационные технологии в образовании.

Nature and Content of Educational Technology Based on Modern Information Conceptions of Education

E.E. Lapsheva

The article is devoted to the design and implementation of educational technology based on modern concepts of information education. An analysis of the validation of this technology conduct lessons on the subject «New information technologies in educational process». The presented technology is based on the didactic system MOODLE.

Key words: educational technology, new information technologies in education.

Переход современного общества к пост-индустриальному (информационному) направлению развития требует нового осмысления содержания и методов подготовки специалистов, которым предстоит строить будущее страны. В настоящий момент в образовательной практике эти задачи решаются с использованием различных педагогических технологий. Появление этого термина в образовательной практике связывают с началом применения технологического подхода к решению задач обучения, воспитания и развития субъектов педагогического процесса. Педагогическая технология – категория поэтапного и воспроизводимого процесса достижения поставленной педагогической цели¹.



Проблемы проектирования реализации педагогических технологий в своих трудах рассматривают такие авторы как В.П. Беспалько, Б.Т. Лихачев, И.П. Волков, Г.К. Селевко, В.М. Монахов, М.В. Кларин и др.

Педагогическую технологию ученые рассматривают в качестве:

- науки, изучающей наиболее рациональные пути построения обучения;
- системы способов, принципов и норм, применяемых в обучении;
- реального процесса обучения.

В данном контексте заслуживает внимания точка зрения В.С. Кукушина, который включает в структуру педагогической технологии:

- 1) концептуальную основу;
- 2) содержательную часть, подразумевающую общие и конкретные цели обучения и содержание учебного материала;

3) процессуальную часть – собственно сам технологический процесс, который, в свою очередь, состоит из следующих компонентов:

- организация учебного процесса;
- методы и формы учебной деятельности;
- методы и формы работы преподавателя;
- деятельность преподавателя по управлению процессом усвоения материала;
- диагностику учебного процесса².

Основываясь на идеях отечественных и зарубежных ученых о проектировании и реализации педагогических технологий, учитывая современную образовательную практику в информационном обществе, опираясь на собственный опыт педагогической деятельности, мы предложили модель педагогической технологии, основанной на современных информационных концепциях образования.

Разработанная и реализованная в Саратовском государственном университете технология обучения студентов на основе системы дистанционного обучения MOODLE показала перспективы использования инновационных решений в образовательном процессе вуза. В ходе её реализации был сделан акцент не только на оптимизации самого процесса обучения, но и на повышении познавательной активности и творческой самостоятельности студентов.

Исходя из этого, обучение осуществляется через общение студента с преподавателем и сокурсниками как на очных занятиях, так и посредством информационно-коммуникационных технологий. Взаимодействие субъектов этого процесса носит диалоговый характер и происходит по следующим направлениям: преподаватель – студент, преподаватель – студенты, студент – студент, студент – компьютер. Представленная технология предполагает оптимальное сочетание индивидуальной и групповой работы.

В процессе экспериментальной работы было выявлено, что для успеха необходимы: проблематизация учебного материала; активность обучающегося; связь с будущей профессией. Главной особенностью данной технологии является наличие информационной среды, включающей пространство для коллективной работы и работы в парах, а также большое количество справочной информации. Для преподавателя информационная среда является местом накопления и систематизации учебной информации, пространством для связи с обучающимися, средством диагностики и контроля.

Для обучающегося информационная среда – это:

- поле для совместной работы в группе и в парах по созданию собственного творческого продукта;
- пространство для связи с преподавателем, получения консультаций;
- источник учебной информации;
- наглядное пособие (с возможностями мультимедиа);
- тренажер.

Экспериментальное апробирование авторской педагогической технологии произошло в 2008/2009 и 2009/2010 учебных годах в процессе преподавания дисциплины «Новые информационные технологии в учебном процессе» для 30 студентов 5 курса географического факультета Саратовского государственного университета (специальность «Преподаватель»). По учебному плану на данную дисциплину выделяется 28 лекционных часов, 28 – практики в компьютерном классе, имеющем доступ как в локальную сеть университета, так и в глобальную сеть Интернет, а также – 24 часа самостоятельной работы.



Основу курса составляет программа Intel® «Обучение для будущего», направленная на подготовку учителей школ и студентов педагогических специальностей к организации эффективной учебной работы по использованию учащимися на уроках информационно-коммуникационных технологий³, Саратовский государственный университет является активным участником этой программы. Программа курса разбита на девять модулей. В процессе работы студенты знакомятся с различным компьютерным инструментарием, обсуждают возможности его применения в образовательной практике, а также моделируют свои действия по использованию данного инструментария в своей будущей работе.

Каждый модуль курса строился по следующей схеме:

1) самостоятельная работа студента над материалом модуля;

2) лекция в форме тренинга, на которой отрабатывается тот или иной элемент изучаемой методики, включающая примеры применения изучаемых приемов, которые строятся на глазах обучающихся и при активном их участии, при этом преподаватель выступает в роли тренера, организатора учебных дискуссий, мозговых штурмов, модератора активной работы студентов;

3) практические занятия в компьютерном классе, где студенты, работая индивидуально или в парах, разрабатывают модель использования изученного метода на собственном материале, размещая свои идеи в собственную wiki-страницу, преподаватель выступает в роли консультанта;

4) самостоятельная работа по завершению работы над модулем, анализ преподавателем материалов всех групп, написание комментариев, ответы на вопросы.

Темы модулей:

1) Информационное общество. Информационная культура. Информатизация в образовании;

2) Метод проектов. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) при планировании проекта;

3) Интернет и образовании;

4) Таксономия мыслительных умений;

5) Визуализация информации. Визуализация знаний. Визуальное мышление. Инструменты визуального мышления;

6) Самостоятельная исследовательская деятельность учащихся. Использование ИКТ при организации исследовательской деятельности учащихся;

7) Разработка вопросов. Организация учебных дискуссий;

8) Системный анализ;

9) Развитие критического мышления благодаря чтению и письму.

На первом занятии курса студенты разбиваются на пары, каждая выбирает свою тему, работать над которой она будет в течение семестра. Учебная тема выбирается из примерной программы по географии, причем уровень программы – для основной или полной средней школы, базовый или профильный – студенты определяют сами. Все учебные материалы, подготовленные студентами, должны находиться в рамках заявленной темы.

Пространством для хранения справочной информации, а также для накопления материалов является система дистанционного обучения (СДО) MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая оболочка, <http://moodle.org>). В настоящий момент она широко используется в мировом информационно-образовательном пространстве, Саратовский государственный университет интенсивно использует MOODLE с 2007 г. (<http://course.sgu.ru>)⁴.

СДО MOODLE обладает богатым интерактивным инструментарием, который не только позволяет каждому студенту и преподавателю создать индивидуальное информационно-образовательное пространство, но и предоставляет возможность эффективной коммуникации с преподавателем, с коллегой по паре, со всеми однокурсниками.

Для организации информационной среды курса мы использовали следующие инструменты из набора, предоставляемого MOODLE:

гипертекстовые страницы (веб-страницы) для хранения справочного материала:



конспектов лекций, материалов для подготовки к мини-тренингам, проводимым в рамках лекций, примерных программ по географии, требований к оснащению кабинета; списка учебников, материалов для самостоятельной работы, ссылок на ресурсы Интернета, соответствующих темам модулей;

wiki-страницы – в качестве пространства для создания студенческого проекта, где при работе над модулем «Информационное общество. Информатизация образования» студенты создавали идеальные образы учителя, школы, вуза будущего, а затем организовывали сеть wiki-страниц, где накапливали собственные материалы проекта;

инструмент «Глоссарий» – единый тезаурус курса, для которого каждый студент подготовил собственную статью, а однокурсники прокомментировали её;

организационный, новостной и дискуссионные форумы; внутренняя электронная почта для общения с преподавателем и с другими обучающимися;

инструмент «Анкетный опрос» для входного и выходного контроля – единственный нестандартный модуль в этой системе, введенный специально для организации информационной среды данного авторского курса;

задания и тесты для промежуточного контроля.

Материалы, создаваемые каждой рабочей парой, были постоянно доступны и для преподавателя, и для студентов курса. Благодаря этому обучающиеся могли обмениваться удачными идеями, комментарии преподавателя адресовались каждой рабочей паре отдельно.

На первом практическом занятии было проведено входное анкетирование, при помощи которого преподаватель ознакомился с отношением студентов к применению информационных технологий в будущей профессиональной деятельности. На зачетном занятии проведено выходное анкетирование, в котором были повторно заданы вопросы об использовании ИКТ в учебном процессе. В анкетировании приняли участие 30 человек. Далее приведен анализ некоторых вопросов и ответов на них⁵.

При входном анкетировании на вопрос: «Чего Вы ждете от курса “Новые информационные технологии в учебном процессе”?» 60% опрошиваемых дали ответ: «новых знаний и умений» или «новых приемов работы с компьютером»; 17% – «узнать, как использовать компьютер в педагогической деятельности»; 23% ответили «не знаю».

При выходном анкетировании на вопрос: «Что дал Вам курс “Новые информационные технологии в учебном процессе”?» 100% студентов ответили, что познакомились с тем, как можно применять средства новых информационных технологий на уроках географии.

На вопрос «Планируете ли Вы после окончания университета работать в учителем в школе (преподавателем в вузе)?» до начала занятий 44% опрошенных ответили положительно, 16% не думали об этой перспективе, а 40% – отрицательно. По окончании занятий 63% студентов ответили положительно и лишь 20% – отрицательно, т.е. в результате обучения 19% студентов изменили свое отношение к перспективе работы в сфере образования.

При ответе на вопрос: «Если бы Вы были учителем (преподавателем вуза), как бы Вы использовали компьютер в своей педагогической деятельности?» на первом месте и до, и после обучения находился ответ «визуализация учебной информации». Ответ «организация коллективной работы учащихся» переместился с предпоследнего места на третье. Это показывает, что студенты научились использовать средства ИКТ для создания пространства совместной деятельности обучающихся, а не только для контроля знаний и создания дидактических материалов.

Задания курса были сформулированы, исходя из принципа – правильных ответов на поставленные перед студентом вопросы в готовом виде не существует, поэтому преподавателю не было необходимости решать проблему «списывания». Обучающиеся имели право пользоваться всеми доступными материалами, электронными или печатными.

Зачетное занятие курса проходило в форме защиты студентами собственных проектов: демонстрировалась целесообразность



использования изученных инструментов и выявлялась позиция авторов по отношению к будущей профессиональной деятельности, а также к освоенному учебному курсу.

Таким образом, реализация авторской технологии, основанной на современных информационных концепциях образования, обеспечила:

повышение эффективности процесса обучения, оптимизацию контроля его успешности;

рост познавательной активности и творческой самостоятельности студентов;

оптимальное сочетание групповой и индивидуальной форм работы;

создание оптимальных условий для дифференцированного решения педагогом учебных задач с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Экспериментальная работа показала перспективы развития авторской технологии: успешную адаптацию к различным педаго-

гическим условиям; влияние на познавательный интерес обучающихся; активизацию мотивации обучения; повышение эффективности и качества образования.

Примечания

¹ См.: Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Под ред. Н.В. Бордовской. М., 2010. С.29.

² См.: Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / Под общ. ред. В.С. Кукушина. Ростов н/Д., 2002. С.30.

³ См.: Intel® «Обучение для будущего». Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века: учеб. пособие / Л.И. Кобцева, С.М. Конюшенко [и др.]. 10-е изд., перераб. М., 2009.

⁴ См.: Гусейнов А.З. К вопросу об использовании технологии «blended learning» в процессе обучения в вузе / А.З. Гусейнов, Е.Е. Лапшева, В.И. Пономаренко // Новые образовательные стратегии в современном образовательном пространстве: Сб. науч. тр. СПб., 2007. С.33–37.

⁵ С результатами анкетирования, а также со всеми материалами курса можно ознакомиться на сайте <http://course.sgu.ru> – категория «Географический факультет» – Новые информационные технологии в учебном процессе (2009–2010 учебный год).

УДК 373(574)(09)

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КАЗАХСТАНЕ в 20–40-е гг. XX в.

Р.С. Таханова

Алматинская академия экономики и статистики, Казахстан
E-mail: Rakhima2007@mail.ru

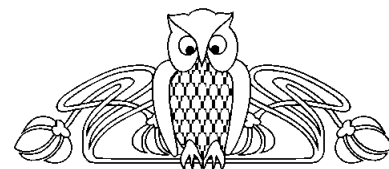
Статья посвящена истории развития общеобразовательной школы в Казахстане в 20–40-е годы XX века. Подчеркивается, что процесс становления основ образовательной системы в Казахстане проходил в период со второй половины XIX века и до начала 20-х годов XX века. Качественно новые задачи, стоявшие перед народным образованием этого периода, должны были не только ликвидировать неграмотность, но и изменить духовную сферу традиционного общества.

Ключевые слова: ликвидация безграмотности, культурно-просветительская работа, единая трудовая школа.

On the Problem of the Development of Educational Schools in Kazakhstan in 20–40-s of the XX Century

R.S. Takhanova

The article is devoted to the problem of the development of educational schools in Kazakhstan in 20–40-s of the XX century. The emphasis is laid on the fact that the process of formation of the educational system base in Kazakhstan had been taking place from the second half of the XIX century up to the 20-s of the XX century. Qualitatively new aims facing the national educational system of that



period should have helped not only to liquidate illiteracy but to change spiritual sphere of the traditional society.

Key words: liquidation of illiteracy, cultural-educational activity, integrated vocational school.

Современная педагогическая наука характеризуется поиском путей осмысления и использования богатейшего теоретического и практического наследия прошлого. Научный опыт, накопленный ею, с одной стороны, и рост национального самосознания, с другой, усиливают интерес к национальной истории и стремление определить меру влияния образования на развитие общества.

Процесс становления основ образовательной системы Казахстана проходил в период со второй половины XIX в. и до начала 20-х гг. XX века. В 1918 г. принимаются



«Декларация о единой трудовой школе» и «Положение о единой трудовой школе», в которых провозглашались основные принципы советской образовательной системы: бесплатное и светское образование, совместное обучение мальчиков и девочек, равное образование для всех народов и национальностей на родном языке, предназначенное для всего населения, без ограничений по возрастному статусу, национальной принадлежности и половому признаку. В сфере народного образования произошли определенные сдвиги в сторону увеличения количества школ и других образовательных и просветительских учреждений, ликвидации безграмотности. Функционировали: школы первой ступени (начальные, школы-коммуны); школы-семилетки; школы второй ступени (общие, средние: школы-коммуны, ФЗУ – фабрично-заводского ученичества и др.). Началась активная работа по преобразованию медресе, мектебов и русско-казахских школ в советские. К концу гражданской войны в Казахстане действовало 2410 школ со 144 тыс. учащихся, из которых 31 тыс. – казахи. Большая часть школ работала в непригодных помещениях, 99% казахских школ не имело своих зданий, не было единых учебных программ и необходимого количества учебников.

Большое внимание вопросам ликвидации неграмотности уделено VIII съездом РКП(б), состоявшийся в марте 1919 г., который принял известное положение о том, что «при существовавшем культурном уровне деревни и аула всякая политическая работа должна была связываться с работой по поднятию грамотности»¹. Перед народным образованием были поставлены качественно новые задачи: проведение бесплатного и обязательного общего и политехнического образования для всех детей обоего пола до 17 лет, создание единой трудовой школы с преподаванием на родном языке.

Как и во всей стране, в Казахстане создавались особые чрезвычайные комиссии по ликвидации безграмотности. В ряде сел и аулов комиссии возникли в 1920 г., а уже в 1921 г. было учреждено 9 областных и 40 уездных отделов чрезвычайной комиссии

по ликвидации безграмотности. Всего на территории Казахстана в 1920–1921 гг. работало 2412 пунктов по ликвидации неграмотности, в которых обучалось 72232 человека. Одним из важнейших компонентов системы образования в 1920–30-х гг. считалась ликвидация неграмотности среди взрослого населения. В 1921 г. в Казахстане была создана Центральная Чрезвычайная комиссия по ликвидации неграмотности, руководившая всей работой по организации пунктов, где обучалось взрослое население. В 1923 г. возникло Всероссийское добровольное общество «Долой неграмотность». В Казахстане его краевое отделение было организовано 17 февраля 1924 г. По уставу краевое отделение общества «Долой неграмотность» имело следующие цели: содействовать правительству Казахской Республики в деле просвещения и проведения в жизнь декрета о ликвидации безграмотности, осуществляя один из этапов хозяйственного и культурного развития страны; оказывать помощь органам Наркомпроса; организовывать школы для неграмотных и малограмотных; проводить митинги, беседы, выставки, связанные с ликвидацией неграмотности; издавать агитационные материалы и распространять их. Девиз краевого отделения общества «Долой неграмотность» – «Все на борьбу с темнотой»². 13 мая 1925 г. состоялся первый Всеказахский съезд ОДН, на котором были подведены итоги работы. На основании доклада правления была принята резолюция, предусматривавшая дальнейшее распространение образовательной деятельности в аулах и деревнях, проведение широкой кампании по продвижению букваря, организацию индивидуально-группового обучения, привлечения работников просвещения, учащихся и студентов. В 1921–1927 гг. в республике обучалось около 200 тыс. человек, в 1929 г. – 150 тыс., а в 1930 г. – около 500 тыс. человек³.

Следует отметить, что проблема ликвидации неграмотности была связана также с переходом с арабского алфавита на латинский. Процесс перехода был достаточно сложным. В 1924 г. в Казахстане начинается движение за латинизацию казахской письменности. В это время ожесточилась борьба



между сторонниками арабского письма и сторонниками латиницы. В 1928 г. на IV сессии КазЦИК 6-го созыва было принято решение, что с 1 января 1929 г. латинизированный алфавит станет государственным. Перевод казахской письменности с арабского на латинский алфавит имел свое положительное значение для развития культуры в Казахстане. Однако применение латиницы затруднило изучение родного языка и повлияло на быстроту чтения и письма. Не уменьшились трудности в изучении русского языка, так как ученикам пришлось изучать два алфавита. Принудительное внедрение в образовательную систему новой письменности и идеологизированное воспитание приводили к утрате казахским народом своего национально-исторического потенциала: глубокое и обширное культурное наследие казахов нередко оказывалось забытым. Как показала история, спустя десятки лет молодые люди оказались неспособны читать произведения, написанные на основе прежней казахской письменности.

Уровень развития среднего образования в Казахстане оставался низким, хотя средняя школа в основном обслуживала привилегированные сословия – духовенство, чиновничество, купечество и буржуазию. К концу 1928 г. в республике в целом было лишь 25% грамотных, среди казахов – около 10%⁴. Каждая школа ликбеза, каждая казахская изба-читальня в своей работе опиралась на имеющийся культурный актив аула: мугалимов, агрономов, судебных и медицинских работников. В школьном строительстве был взят курс на снижение удельного веса одногодичных и двухгодичных школ и увеличение удельного веса «трехлеток» и «четырёхлеток». В 1930 г. был декларирован переход к обязательному всеобщему начальному обучению, а в 1931 г. было введено обязательное всеобщее семилетнее образование. В декабре 1931 г. Президиум ЦИК и Совнарком Казахской АССР ввели всеобщее обязательное обучение неграмотного трудящегося населения республики в возрасте от 15 до 50 лет. Расширялась сеть интернатов, в которых к 1934 г. обучалось более 24 тыс. учеников. За 1934/1935 учебный год число интернатов

увеличилось с 127 до 221. В 1925 г. в казахстанских школах был установлен единый образец аттестатов, свидетельств, 5-балльная система оценки, единая продолжительность учебного года и каникул, упорядочена структура школ. В июле 1929 г. в Казахстане был объявлен культпоход, ставший в реконструктивный период действенной формой ликвидации неграмотности. В 1930 г. в нем участвовало около 5 тыс. комсомольцев-культармейцев. Всего за годы довоенных пятилеток бойцами культурного фронта стали 65 тыс. комсомольцев, которые одновременно являлись учителями, организаторами культурно-массовой и политико-воспитательной работы. Республиканская печать всячески пропагандировала успехи культпохода.

В общей сложности к 1936 г. школы и кружки по ликвидации неграмотности охватили до 500 тыс. взрослых. «Определенные достижения были и в культурно-просветительской работе. Росло число изб-читален, красных юрт, библиотек, клубов, театров и других очагов культуры»⁴. Положительную роль сыграло Постановление ЦК партии и СНК СССР от 2 сентября 1933г. «О подготовке кадров для Казахстана», предусматривавшее быстрое развитие средних учебных заведений, подготовку кадров для вузов, направление в Казахстан большого количества специалистов и другие меры. В 1939 г. грамотность населения республики уже достигла 65%, а среди казахского населения – 40%. Ряд городов – Алма-Ата, Караганда, Аулие-Ата, Риддер, Чимкент – стали районами сплошной грамотности. Всего за 1926–1939 гг. грамотность населения Казахстана в возрасте 9–49 лет возросла с 25,2 до 83,6%, в том числе мужчин – с 35,5 до 90,3%, женщин – с 14,5 до 75,8%.

Таким образом, школьное строительство в Казахстане осуществлялось по системе, принятой в РСФСР, но имело ряд особенностей. Это было связано, в первую очередь, с социально-экономическими и культурными условиями развития республики. Разбросанность населения на огромной территории, хозяйственный уклад жизни казахского народа препятствовали созданию типовой средней школы. Почти до середины 1950-х гг. в



школьной системе республики существовали школы разных типов. К основным тенденциям 1920–30-х гг. можно отнести разработку нормативно-законодательной базы образования, введение изменений в содержание образования, охват начальным обучением детей школьного возраста, ликвидацию неграмотности среди взрослого населения. Главными тенденциями 1930–50-х гг. являлись: увеличение количества школ различных типов, улучшение их материально-технической базы, подготовка педагогических кадров из числа представителей казахской национальности.

Решение задач начального всеобщего, развитие средней школы оказали положительное влияние на изменение образовательного

уровня населения Казахстана, являющегося базисным фактором социального развития общества.

Примечания

¹ См.: Куманев В.А. Революция и просвещение масс / В.А. Куманев. М., 1973. С.126.

² См.: Культурное строительство в Казахстане (1918–1932 гг.): сб. док. и материалов: в 2 т. Алма-Ата, 1965. Т.1. С.285.

³ См.: Акинер Ш. Формирование казахского самосознания. От племени к национальному государству / Ш. Акинер. Алматы, 1998. С.57.

⁴ Козыбаев М.К. История Казахстана / М.К. Козыбаев, И.М. Козыбаев. Алма-Ата, 1992. С.155.

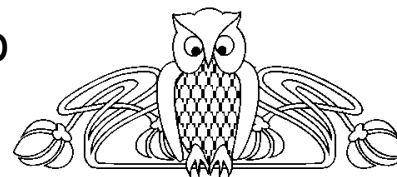
⁵ См.: Бейсембиев А.Б. Победа марксистско-ленинской идеологии в Казахстане / А.Б. Бейсембиев. Алма-Ата, 1970. С.160.

УДК 15:378.1

ЗОЛОТОЕ ПРАВИЛО ДИДАКТИКИ Я.А. КОМЕНСКОГО

Г. Д. Турчин

Саратовский государственный университет
E-mail: aporia@inbox.ru



В статье обосновывается применение принципа наглядности в обучении, сформулированное основоположником дидактики Я.А. Коменским.

Ключевые слова: дидактические принципы, принцип наглядности, дидактическая система, педагогическая деятельность.

The Main Rule of the Didactic Theory by J.A. Comensky

G.D. Turchin

The article explains the use of visual methods, established by J.A. Comensky, the founder of the didactic studies.

Key words: didactic principles, principle of visual methods, didactic system, pedagogical activity.

Ян Амос Коменский (1592–1670) – чешский мыслитель-гуманист, философ, педагог, писатель, который разработал педагогическую систему, основанную на принципах материалистического сенсуализма. Его научные интересы и знания были поистине всеобъемлющими: он создал более двухсот научных трудов, среди которых встречаются теологические и социально-политические сочинения, назидательные трактаты, проповеди, работы по истории Моравии и общины

чешских братьев, труды по лингвистике, географии, литературные произведения, многочисленные учебники по латинскому и чешскому языкам, физике, геометрии, картографии, истории и другие. Работы по педагогике являются самыми известными в творчестве Я.А. Коменского, они были посвящены проблемам обучения, воспитания и образования, исправления общества в целях взаимопонимания и сотрудничества между народами для «достижения лучшей жизни во всем мире». Философия Я.А. Коменского (пансофия – обучение всех всему), его программа всеобщего воспитания, вера в непрерывность процесса усовершенствования всех и всего посредством творческого труда, стремление к созданию комплексного метода формирования личности и общества представлялись в то время утопическими и заслуженную оценку получили лишь в XX в.

Теорию всеобщего универсального образования Я.А. Коменский изложил в «Дидактике» на чешском языке (1628–1630 гг.,



опубликована в 1849 г.). Переработанная, расширенная и переведенная на латынь «Дидактика» под названием «Великая дидактика» (1633–1638 гг.) стала основной теоретической базой средней ступени образования. Отдавая вначале предпочтение предметному принципу преподавания, Коменский подготовил ряд предметных учебников по физике, геометрии, геодезии, географии, астрономии, истории. Затем он пришел к убеждению, что человек должен получить систему знаний о мире, природе, человеке, общественном устройстве, вере, и плодом его размышлений стал учебник «Открытая дверь языков»¹.

В дидактической системе Я.А. Коменского новаторским было сочетание изучения материального мира с развитием мысли и речи. Именно он заложил основы развивающего обучения. «Нужно показывать вещи и, с другой стороны, нужно учить также выражать словами все, что видишь, чтобы речь и мысль всегда шли параллельно и развивались бы, следовательно, вместе», – утверждал он².

Я.А. Коменский привнес в систему принципы обучения, и это сыграло исключительную роль в развитии научной педагогической мысли. Он, к примеру, выдвинул и теоретически обосновал следующие дидактические принципы: научности, систематичности, последовательности, сознательности, прочности, связи обучения с практикой, учета возрастных особенностей.

Особое внимание Я.А. Коменский придавал наглядности как наиболее естественному и простому принципу. До него к этому принципу в разное время обращались философы и педагоги многих стран – Китая, Египта, Греции, Рима, существенный вклад в его обоснование внесли Т.Мор, Ф.Рабле, Т. Кампанелла. Однако не было научной педагогической теории использования наглядных средств, а Коменский стал первым, кто попытался создать теорию наглядного обучения, теоретически обосновать то, что уже начало проникать в практику обучения.

Стремясь сделать обучение более доступным и продуктивным, педагоги обратились к природе. Было выдвинуто требование – изучать природу при помощи её самой, ибо согласно эмпирической теории познания ощущения и восприятия выступали не только

исходным, но и единственными формами познания. Поэтому принцип наглядности, который реализовал требование изучать конкретные предметы и явления окружающего мира, занял ведущее место, подчинив себе все остальные.

Наглядность, выполняющую функцию основного источника получения знаний, Я.А. Коменский понимал широко, основываясь не только на зрительном восприятии, но и считал, что необходимо привлечение всех органов чувств к лучшему и ясному восприятию вещей и явлений. Именно восприятие Я.А. Коменский рассматривал в качестве источника всех знаний, поскольку предполагалось, что предметы непосредственно запечатлеваются в сознании. Только после ознакомления с предметом изучения следует давать ему объяснение. Я.А. Коменский считал обучение наглядным, если предмет усвоения был представлен в чувственной форме. Он выдвинул «золотое для учащихся правило: всё должно быть представлено внешним чувствам, насколько это возможно, именно: видимое – зрению, слышимое – слуху, обоняемое – обонянию, вкушаемое – вкусу, осязаемое – осязанию, если же что-нибудь может быть одновременно воспринято несколькими чувствами, то и представлять этот предмет одновременно нескольким чувствам»³. Я.А. Коменский понимал, что нельзя просто демонстрировать предмет. Учитель должен показать изучаемое в целом виде и со всех сторон, затем на глазах у учеников разложить этот предмет на части, дать название каждой и сложить вновь.

Однако вопрос часто упирался в отсутствие этих конкретных предметов изучения. Тогда Я.А. Коменский предлагал заменить их копиями или рисунками. Особое значение он придавал созданию материала, необходимого для наглядного обучения, считая это главной заботой школ и учителей. Педагог требовал, чтобы наглядные пособия были изготовлены заранее и всегда находились под рукой. Он даже предлагал все стены учебной комнаты извне и изнутри наполнить картинами, письменными изречениями, считая, что созерцание всего этого позволит ученикам лучше познать мир.



В своем знаменитом учебнике «Видимый мир в картинках», который был издан во многих странах мира и в течение ряда лет считался лучшим, Я.А. Коменский попытался воплотить в жизнь ту новую педагогику, которая была изложена им в его книге «Великая дидактика». В учебнике собрано огромное количество рисунков, под каждым из них давалось словесное описание на разных языках. Так мыслилось изучение распространенных в то время классических языков. Ученый не ставил перед собой задачи коренной перестройки учебных программ, полагая, что все недостатки старого схоластического обучения могут быть ликвидированы – достаточно только все представить наглядно⁴.

Золотым правилом Я.А. Коменского «Всё, что только можно, представлять для восприятия чувствами» и сегодня руководствуются учителя, преподаватели, работники образования, что явилось, действительно, драгоценным вкладом в дидактику и великим приобретением методики.

Я.А. Коменский пришел к необходимости создания принципиально новых учебников – таких, которые «представляют вернейшую картину всего мира», побуждают учеников к проявлению самостоятельности мышления. «У своих учеников, – пишет он, – я всегда развивал самостоятельность в наблюдении, в речи, в практике и в примене-

нии, как единственную основу для достижения прочного знания»⁵.

Для реализации принципа наглядности обучения в настоящее время разрабатывается система учебно-наглядных пособий и технических средств, включающая: а) реальные процессы, явления и предметы в их натуральном виде; б) модели или макеты; в) муляжи; г) иллюстративные пособия (схемы, картины, рисунки, фотографии, графики, диаграммы); д) различные технические средства (учебные кинофильмы, тренажеры, механические визуальные средства, аудиальные средства, компьютеры, а также определенная методика их применения). Таким образом, реализация золотого правила Я.А. Коменского в современном обучении – неперемное условие для более глубокого понимания действительности и тем самым более эффективного воздействия на нее.

Примечания

¹ См.: Педагогический энциклопедический словарь / Науч. ред. О.Д. Грекулова. М., 2003.

² Вяткин Л.Г. Корифеи педагогической мысли / Л.Г. Вяткин, А.Б. Ольнева. Астрахань, 2003. С.21–22.

³ Цит. по: Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении / Н.Г. Салмина. М., 1981.

⁴ Милорадова Н.Г. Проблема наглядности обучения в истории педагогики (до 1917 года) / Н.Г. Милорадова // Проблемы управления учебно-воспитательным процессом. М., 1977. С.213.

⁵ Цит. по: Вяткин Л.Г. Указ. соч. С.21.

ПРЕДСТАВЛЯЕМ КНИГУ

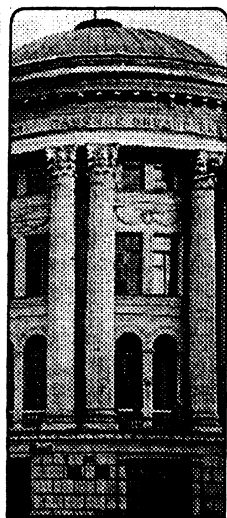
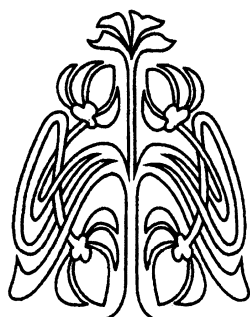
**РЕЦЕНЗИЯ НА УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ:
АНИКИН Д.А., БАРЫШКОВ В.П., БОГАТОВ М.А. И ДР.
ВВЕДЕНИЕ В СОЦИАЛЬНУЮ РИСКОЛОГИЮ /
ПОД РЕД. ПРОФ. В.Б.УСТЬЯНЦЕВА И М.О.ОРЛОВА. –
Саратов: Издат. центр «Наука», 2010. – 196 с.
(ISBN 978-5-999-0358-7)**

А.И. Демидов

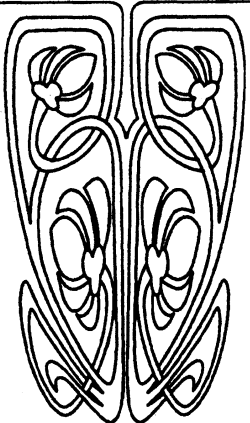
Общество XXI века, как известно, – общество, не лишенное проблем. И во многом эти проблемы связаны с тем уровнем развития, которого оно достигло. Растущие технические возможности человека порождают у него стремление контролировать свою жизнь, сформировать безопасную среду жизнедеятельности с гарантированным будущим, и эти же возможности порождают новые опасности, не существовавшие ранее. В результате мы оказываемся в новом типе общества, сформированном сознанием, ориентированным на выявление рискованных ситуаций – «обществе риска». И исследовать этот новый тип общества призвана рискология – новая наука, ставящая целью проанализировать основные стороны социального бытия человека сквозь призму понятия «риск».

Что представляет собой риск? Досадную неопределенность, лишаящую технический мир гарантированности и безопасности, или неопределенность бытия человека вообще? Это вызов эпохи, который требуется преодолеть, минимизировав риски, разработав механизмы технологической, психологической и правовой защиты, или фактор бытия, провоцирующий человека на развитие? Н. Луман, Э. Гидденс, У. Бек задали теоретические перспективы рискологии, но, как показывают авторы данной работы, исследование рисков представляет собой, скорее, открытое поле социальных, психологических, экономических и иных проблем.

Несомненным достоинством данного учебного пособия является его междисциплинарный характер. Оно написано авторским коллективом, в который входят представители многих научных дисциплин, что позволило осветить различные прикладные аспекты проблемы рисков в современном обществе (право – проф. Г.Н. Комкова, экономика – проф. Т.В. Борисова, психология – проф. Р.М. Шамионов, доц. Е.В. Рягузова, антропология – доц. С.М. Малкина, доц. Д.А. Аникин, анализ техногенных рисков – доц. А.В. Иванов). С другой стороны, в пособии дается теоретико-методологическое обоснование междисциплинарного синтеза (проф. В.Б. Устьянцев), показывается контекст возникновения рискологии как науки (проф. О.Ф. Филимонова), что позволяет сформировать у изучающего данную дисциплину комплексное видение проблем, связанных с анализом рисков.



**КРИТИКА
И
БИБЛИОГРАФИЯ**





Особенно ценным является то, что в пособии дается не только аналитический срез рискологической проблематики, но вырабатываются практические рекомендации, формулируются стратегии управления рисками (проф. В.П. Барышков, доц. М.О. Орлов, доц. М.А. Богатов, доц. Д.А. Аникин). Удачное сочетание теоретической и практической составляющей позволяет заключить, что учебное пособие «Введение в социальную рискологию» ориентировано на двухуровневую систему образования и может быть использовано как для подготовки студентов бакалавриата, так и для научной работы студентов магистратуры.

Следует отметить, что «Введение в социальную рискологию» прекрасно проработано именно как учебное пособие. Учебный материал в пособии логично структурирован и снабжен вспомогательным материалом, способствующим лучшему усвоению: списками литературы, вопросами для самопроверки и логическими заданиями. Данное пособие может быть использовано как при изучении специального курса «Рискология» студентами всех специальностей, особенно социально-гуманитарного профиля, так и при освоении отдельных тем социальной философии, антропологии, психологии, права и экономики.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

Владимир Николаевич Белов: к 50-летию со дня рождения



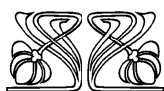
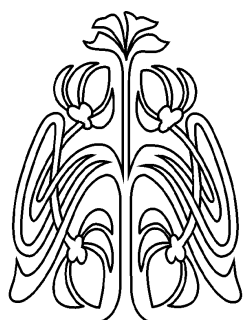
Владимир Николаевич Белов (9.08.1960) – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии культуры и культурологии философского факультета Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

Владимир Николаевич родился в г. Камышине Волгоградской области в семье кадрового военного. В 1984 г. закончил исторический факультет Саратовского госуниверситета по специальности «Историк. Преподаватель истории и обществоведения».

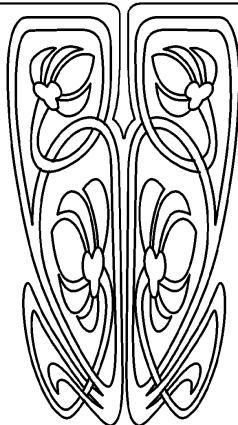
Трудовой путь В.Н. Белов начинал секретарем комитета ВЛКСМ Камышинского кранового завода, затем в 1984–1985 гг. работал учителем истории и обществоведения в Камышинской средней школе.

После службы в армии В.Н. Белов возвращается в г. Саратов, в Саратовский государственный педагогический институт, откуда в 1989 г. поступает в аспирантуру по философии в Саратовский госуниверситет, обучение в которой завершает в 1992 г. успешной защитой кандидатской диссертации. В 1997 г. защищает докторскую диссертацию на тему «Обыденное сознание: бытийственность, феномены, целостность». С 2001 г. В.Н. Белов заведует кафедрой философии культуры и культурологии в Саратовском госуниверситете им. Н.Г. Чернышевского. В 2002–2010 гг. В.Н. Белов был деканом философского факультета.

Основной научный интерес В.Н. Белова посвящен проблемам русского и немецкого неокантианства. Владимир Николаевич является создателем и руководителем научной школы «Русское и немецкое неокантианство» в Саратовском госуниверситете им. Н.Г. Чернышевского, которая признана на международном уровне. В течение 2000-х гг. В.Н. Белов неоднократно принимал участие в международных конференциях и семинарах в Германии, Италии, Венгрии. Он является членом президиума Международного общества им. Г. Когена, членом президиума УМО по философии, политологии и религиоведению, членом трех диссертационных советов по философским и педагогическим наукам, членом Российского философского общества. Под его руководством защищены кандидатские и докторские диссертации. В.Н. Белов имеет более 80 публикаций, в числе которых монографии и учебники, посвященные неокантианству, марбургской школе, Г. Когену, истории русской философии.



ПРИЛОЖЕНИЯ





В.Н. Белов является руководителем «Центра православной культуры и религиозной антропологии», который ведет исследовательскую и просветительскую деятельность, осуществляя подготовку преподавателей основ православной культуры и сотрудничество с Саратовской епархией Русской Православной Церкви, Духовным управлением мусульман Поволжья, религиозными учреждениями профессионального религиозного образования «Технологический инсти-

тут Евангелическо-Лютеранской церкви Ингрии на территории России» (Ленинградская обл.). В.Н. Белов – член Совета по религиозному взаимодействию при губернаторе Саратовской области.

Коллеги поздравляют Владимира Николаевича с юбилеем и желают ему дальнейших творческих успехов.

*Коллектив философского факультета
Саратовского государственного университета*

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ

*10-летию
философского факультета
п о с в я щ а е т с я*

Корни, роднящие философию с другими областями гуманитарного образования, простираются значительно дальше даты ее официального появления в Саратовском университете – еще в 1917 г. первым деканом только что созданного историко-филологического факультета стал выдающийся русский философ Семен Людвигович Франк. В начале XXI в. этот пример является особенно символичным, ведь именно философия смогла стать тем объединяющим началом, которого так не хватает гуманитарному образованию сейчас.

История философского образования в Саратовском государственном университете датируется 1946 годом, когда была создана кафедра философии. В это непростое для философии время деятельность ученых подвергалась многочисленным ограничениям, но даже в таких условиях первому заведующему кафедрой кандидату исторических наук С.В. Николаеву удалось создать сплоченный коллектив не только сотрудников, но и единомышленников, которые и стали основой дальнейшего развития кафедры. В разные годы кафедрой руководили кандидат философских наук А.И. Иванов (1956–1964), кандидат философских наук, доцент О.С. Зелькина (1964–1968), доктор философских наук, профессор Я.Ф. Аскин (1968–1985). В 1985 г. кафедру

философии Саратовского государственного университета возглавил профессор В.Б. Устьянцев.

В 2001 г. на базе кафедры философии гуманитарных факультетов были созданы кафедра теоретической и социальной философии, ее возглавил профессор Владимир Борисович Устьянцев и кафедра философии культуры и культурологии, заведующий кафедрой – профессор Владимир Николаевич Белов. Кафедру философии и методологии науки возглавила профессор Светлана Павловна Позднева. В 2005 г. была создана кафедра религиоведения и философской антропологии, которую возглавил профессор Владимир Петрович Рожков.

Философский факультет был открыт в 2000 г. на базе кафедры философии и кафедры философских наук и культурологии в соответствии с решением Ученого совета университета и приказом ректора университета и начал функционировать в качестве структурного подразделения университета по подготовке кадров высшей квалификации по двум специальностям: 020100 – Философия и 020600 – Культурология, с очной и заочной формами обучения. Его первым деканом стал профессор Борис Иванович Мокин, которого по праву можно считать также основоположником административно-организационных традиций на философском факультете.



1 февраля 2006 г. в связи с присоединением кафедр психологии и педагогики факультет был реорганизован в факультет философии и психологии и работал под руководством профессора В.Н. Белова. В это же время факультет и философские кафедры обрели своё законное место в XII корпусе СГУ.

В феврале 2010 г. факультет вновь стал философским и его возглавил доктор философских наук Михаил Олегович Орлов. В настоящее время в рамках факультета функционируют 4 кафедры: теоретической и социальной философии, философии культуры и культурологии, религиоведения и философской антропологии, философии и методологии науки. В настоящее время структура подготовки выпускников на философском факультете включает подготовку по специальностям и направлениям: философия, культурология, культурология (пед.), религиоведение.

Преподаватели факультета приняли участие в реализации направлений Инновационной программы СГУ, а в настоящее время – программ и проектов Национального исследовательского университета. В рамках реализации проектов НИУ под руководством профессора В.Б. Устьянцева функционирует консорциум по социально-гуманитарному направлению «Россия как общество риска: методологические и инновационные аспекты». При факультете работает диссертационный совет по философским наукам Д 212.243.09 (специальности 09.00.01 – онтология и теория познания, 09.00.03 – история философии, 09.00.11 – социальная философия). Председателем совета является профессор В.Б. Устьянцев, ученый секретарь – профессор Е.В. Листвина.

На факультете развиваются и функционируют следующие научно-образовательные центры: Центр прикладных и теоретических исследований культуры «Артефакт» (рук. проф. Е.В. Листвина), Центр междисциплинарных исследований социальных рисков (рук. проф. В.Б. Устьянцев), Центр православной культуры и религиозной антропологии (рук. проф. В.Н. Белов).

На философском факультете базируется и активно развивается Саратовское региональное отделение Российского философско-

го общества (председатель проф. В.Б. Устьянцев), объединяющее философскую общественность региона. Саратовское региональное отделение РФО – организатор конференций, круглых столов, симпозиумов регионального, всероссийского и международного уровней, среди которых можно отметить Всероссийские Аскинские чтения, ставшие уже традиционными для российского философского пространства. При философском факультете под руководством проф. В.А. Фриауфа функционирует философское общество им. С.Л. Франка, которое проводит традиционные заседания в дискуссионном формате с всегда интересной философской и междисциплинарной проблематикой.

Сотрудники факультета входят в редколлегию журнала «Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика», который имеет статус издания, реферируемого ВАК-Ком. Председателем редколлегии серии является проф. В.Б. Устьянцев.

Показателем востребованности идей и концепций преподавателей факультета являются победы в грантовых конкурсах. Среди них – проект «Русская философия: единство в многообразии» 2.1.3/6499 / Аналитическая ведомственная целевая программа «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 годы)» – рук. проф. В.А. Фриауф, грант Президента РФ для молодых кандидатов наук МК 941-2009.6 «Философско-методологические основания дискурсивного управления в условиях глобализации» (2009–2010 гг.) – рук. доц. М.О. Орлов, проект 02.740.11.0592 «Конструктивные и деструктивные формы социализации молодежи в современной России» в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (2009–2013 гг.) – рук. проф. В.Н. Белов.

Студенты философского факультета – стипендиаты Российско-Британского Оксфордского фонда, обладатели специальных стипендий Президента РФ и Правительства РФ, участники совместной программы с Санкт-Петербургским государственным университетом согласно подписанному договору об обмене студентов.



Философский факультет известен своими традиционными для Приволжского федерального округа мероприятиями, среди которых – региональный образовательный конкурс по гуманитарным наукам «Человек. Общество. Мир» для старшеклассников, фестиваль молодых поэтов «Дебют», олимпиада по основам православной культуры среди школьников. По их итогам поощряются наиболее активные участники.

В 2008 г. на факультете была открыта магистратура, в рамках которой лицензированы две магистерские программы по философии: «Социальная философия» и «История русской философии». Руководителем программы «Социальная философия» является проф. В.Б. Устьянцев. В магистерской программе «Социальная философия» широко представлены дисциплины, обеспечивающие фундаментальную общенаучную и профессиональную подготовку: современные проблемы философии; современная философия; методика преподавания философии. Дисциплины специальной магистерской программы направлены на осмысление общих тенденций развития российского социума, на исследование институциональных и ценностных структур современного общества, путей развития личности в условиях глобализации. Тематическая направленность подготовки магистрантов, как и большинство составляющих ее курсов, носит инновационный характер.

Качественной особенностью магистерской программы «История русской философии» является ориентация на глубокое и целостное освоение опыта всей русской мысли с XI до XX века, включая представителей как светской, так и религиозной философской традиции в России. История русской философии изучается и исследуется в контексте мировой философской мысли. В рамках дисциплин данной программы рассматриваются такие проблемы, как социальные аспекты истории русской философии, смысл жизни и назначение человека, проблема ценностей в истории русской философской мысли, соотношение науки, религии, философии и искусства в осмыслении действительности, философские основания либеральных, консер-

вативных, социал-демократических концепций в русской мысли; церковь, государство и общество; национальные и универсальные духовные ценности. Руководителем программы «История русской философии» является проф. В.П. Рожков.

В 2010 г. на философском факультете в рамках программы перехода на двухуровневую систему образования открыт набор на бакалавриат по следующим направлениям подготовки: «философия», «культурология» и «религиоведение».

Говоря о приоритетах, сегодня главная задача развития факультета – закрепление его статуса как ведущей учебной и научной организации в области философии, культурологии и религиоведения. Определенный импульс этому придает празднование 100-летнего юбилея СГУ. Работники университета не только отметили этот праздник, но еще раз осознали для себя культурную, образовательную, научную и воспитательную функции, которые всегда выполнял университет в нашем регионе, и то место, которое должен занимать в нем философский факультет, в наибольшей степени олицетворяющий в себе университетские принципы образования.

В новых условиях необходимо поставить задачу дальнейшего повышения качества образования, которое должно опираться на факультетские традиции в сочетании с общемировыми тенденциями современной философии.

- Необходимо совмещение традиционных методов преподавания философии с новейшими образовательными технологиями.

- Факультет должен осваивать возможности междисциплинарного синтеза в учебном процессе как на факультете, так и в СГУ в целом.

- Необходимо повышение активности кафедр в развитии новых образовательных программ. При этом данные программы должны органично опираться на фундаментальную подготовку по всем образовательным направлениям факультета.

- Организация учебного процесса должна базироваться на высоком качестве преподавания и высочайшей требовательности и внимании к студентам, для которых диплом



факультета становится своеобразной путевкой в жизнь, во многом определяя всю их дальнейшую судьбу.

- Важным направлением должна стать работа по оказанию помощи нашим выпускникам в трудоустройстве. Здесь мы можем активнее привлекать к работе Ассоциацию выпускников философского факультета.

Необходимо активизировать научную работу на факультете. Факультет должен представлять собою не только «совокупность занимающихся наукой индивидов», но и единый творческий коллектив, систему творческих коллективов кафедр.

Факультет должен стать центром философских, культурологических и религиоведческих исследований в регионе, что требует организации серьезных международных и общероссийских научных конференций. Необходимо концентрация интеллектуального потенциала факультета на разработке при-

оритетной научной проблематики, определенной Ученым советом факультета и ректором университета, активном внедрении результатов этих исследований в учебный процесс, а также разработке эффективных механизмов интеграции университетской и академической наук. Необходимо также активизировать работу молодых ученых факультета, коренным образом изменить характер научно-исследовательской деятельности студентов, которая может включать в себя работу научных кружков, а также «вертикальных» проблемных групп на кафедрах из числа аспирантов и студентов старших курсов.

Желаем в будущем философскому факультету Саратовского государственного университета дальнейшего обновления и развития!

*М.О. Орлов,
Е.Н. Медведева,
С.А. Данилов*