



ФИЛОСОФИЯ

УДК 316.33

ПОЛИТИКА ПАМЯТИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ: УРБАНИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Д.А. Аникин

Саратовский государственный университета
E-mail: dandee@list.ru

В рамках современного философского знания происходит трансформация и замена многих традиционных понятий, что связано с изменением задач и методов исследования в гуманитарных науках. Носителем культурной памяти являются социальные общности, поскольку процессы коммуникации между их представителями выступают постоянным индикатором актуальности циркулирующей в обществе информации. Закрепление этой информации способствует созданию идентификационного ядра, которое является объектом интерпретации в интересах различных сообществ, пытающихся подчеркнуть свою «особость».

Ключевые слова: политика памяти, визуализация, город, культурное пространство, практики.

**The Policy of Memory in the Modern Russian Society:
The Aspect of Urbanism**

D.A. Anikin

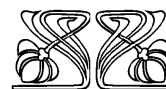
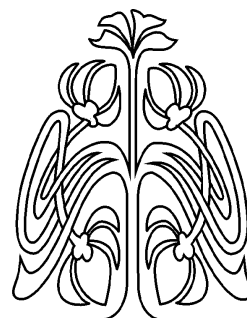
The processes of transformation and replacement of many traditional concepts are clearly observed in the frame of modern philosophical science. Social groups are the mediums of cultural memory, since the processes of communication among the members of the groups act as the constant indicators of the relevance of the information circulating in the society. Fixing of this information in written texts helps to form an identifying core. This core doesn't incur changes and poses as a source of interpretations for different subcultures belonging to one society and trying to emphasize their identity.

Key words: policy of memory, vizualization, sity, cultural space, practics.

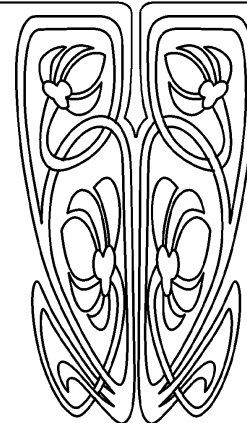
Политика памяти в последнее время приобрела значимость не только одной из стратегий культурной политики, но и статус научного, прежде всего, социально-философского понятия. Вместе с тем объем вопросов, затрагиваемых при её рассмотрении, чрезвычайно широк, поэтому следует уточнить: в данной работе речь пойдет об урбанистическом аспекте политики памяти, принципах её реализации посредством тех механизмов, которые предоставляют вербальные и визуальный контексты городского культурного пространства.

Следует отметить, что пространственный подход, позволяющий представить и описать процесс структурирования и функционирования города в терминах размещения и передвижения, не оставался неизменным, а постоянно трансформировался, чему способствовала многозначность самого термина «пространство», позволяющего говорить о различных аспектах городской действительности, начиная от специфики городской застройки и заканчивая образами города в сознании его обитателей.

Очевидно, приоритет в формулировании понятия «городское пространство» надо отдать Чикагской школе инвайронменталь-



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





ной социологии, в частности, ее основоположнику Р. Парку.

В своей работе «Город: предложения по изучению человеческого поведения в городском окружении» (1916) он не только сформулировал исследовательскую программу по изучению городской среды, но и поставил вопрос о специфике городского пространства и принципах его организации. В его трактовке это пространство тесно связано с географическим (локализация города и его отдельных частей) и биотическим факторами (пространственная организация человеческого сообщества). Структурирование городского пространства подчинено реализации фундаментальных биологических потребностей человека, возможность удовлетворения которых определяет ареал расселения, они же косвенно влияют на формирование элементов культурного уровня – базовых норм и социальных институтов.

Непосредственно к принципам конструирования городского пространства обратился последователь Р. Парка Э. Шилз, оперирующий понятиями «центра» и «периферии»¹. Эти топосы, часто выступающие в качестве бинарной оппозиции, не могут быть окончательно разъединены, поскольку символическая связь между ними остается устойчивой как в архаическом обществе, так и в пространстве современного города. Центр всегда выступает носителем официальных ценностей, формирующих доминанты человеческого поведения, в то время как периферия служит прибежищем для представителей альтернативных стилей мышления, маргиналов, выпадающих из социальной структуры общества. Противостояние центра и периферии как «своего» и «чужого» позволяет городскому сообществу сохранять свою идентичность: обитателю центра пренебрежительно отзываться о жителях окраины, выстраивая свой процесс самоидентификации «от противного», а городской бедноте, концентрирующейся в периферийных кварталах, осознанно ненавидеть представителей центральных районов (особенно явно эта ситуация проявляется в среде молодежных группировок)².

Параллельную разработку категорий «центра» и «периферии», но уже в рамках мифологического дискурса осуществил М. Элиаде, раскрывший архетипическую природу трансформации космологических представлений в стратегии освоения пространства³. Человек не просто пребывает в пространстве, он его осваивает, обживает, с помощью ритуалов придает хаосу упорядоченность, а окружающему пространству – осмысленность. Не будучи профессиональным социологом, Элиаде сумел, однако, подробно осветить вопрос о наличии в городском пространстве определенных зон, смена которых характеризуется не столько сменой ландшафта, сколько сменой стереотипов поведения, социальных маркеров, обозначающих социальный статус человека.

Постепенно акценты исследователей смещаются от изучения институциональной составляющей городского пространства к ментальности горожан, к отражению города как своеобразной среды обитания в способах осмысления и конструирования окружающей социальной действительности. И здесь следует обратить внимание на понимание городского пространства в работах представителей феноменологического подхода – А. Шюца, П. Бергера, Т. Лукмана и др. Конечно, можно вспомнить, что к феноменологии религии Р. Отто обращался еще М. Элиаде, но целенаправленное исследование города с точки зрения конструирующего сознания горожанина стало возможным благодаря деятельности А. Шюца⁴. С его точки зрения, городское пространство является по своей сути коммуникативным, оно складывается в результате общения большого количества людей и является продуктом их коллективного творчества. Приобретая в процессе социализации «типизированные» представления об окружающей действительности, индивид не просто выстраивает по готовым шаблонам образ города в своем сознании, но и организует по этим шаблонам свою повседневную деятельность⁵. Недоверчивое отношение к «чужакам» (представителям другой зоны городского пространства) порождается невозможно-



стью предсказать сценарии их поведения и, соответственно, определить адекватную стратегию собственного поведения. Ситуация неопределенности порождает беспокойство и психологический дискомфорт, выливающийся в негативные действия по отношению к представителям других секторов социального пространства города.

Городское пространство не определяется чисто географическими характеристиками, скорее, оно подчинено игре социальных и культурных коннотаций, позволяющих каждому человеку иметь свою карту города. Разумеется, у каждого могут быть свои любимые или нелюбимые маршруты прогулок, что связано с личными воспоминаниями и поэтому плохо поддается осмыслению в русле социальной антропологии. Вместе с тем общность социальных практик и культурных стереотипов делает пространство города в некотором смысле *размеченным*: на нем, подобно кровеносным сосудам, проступающим под кожей, проступают пути и маршруты, прокладываемые городскими обитателями в своей повседневной деятельности. И.Т. Касавин акцентирует внимание на том, что все способы передвижения в городском пространстве имеют свои мифологические архетипы, которые могут не осознаваться самими горожанами, но неуклонно воспроизводятся в повседневной жизни. К числу таких архетипических маршрутов, частично повторяющих друг друга и отсылающих к предельно общей категории «путь», относятся «шаманское странствие, исход евреев из Египта, похищение Европы, поход аргонавтов, возвращение Одиссея, номадов, викингов, поиск чаши Грааля, крестовые походы, путешествия Марко Поло в Индию и Китай, паломничества в Мекку, монгольские нашествия, открытие Америки, поход Ермака, экспедиции на полюса, кругосветки, поездки в машине по хай-вею, космические полеты и летающие тарелки, жизненный путь и путь к Богу»⁶.

Постнеклассическая методология рассматривает городское пространство не как упорядоченную структуру отдельных институтов, а как пересечение различных практик

– гендерных, национальных, культурных, экономических. Все они служат предметом исследования различных дисциплин в поле гуманитарных знаний, что делает излишним даже их беглый обзор в рамках отдельной статьи. Но отдельным типом практик являются сознательно или неосознанно артикулируемые способы взаимоотношений с прошлым, его присвоение или усваивание – в общем всё то, что в современном гуманитарном дискурсе обобщается понятием «политика памяти». Иначе говоря, город является еще и хранителем памяти, он позволяет сохранять определенный образ прошлого и обладает достаточным набором средств для того, чтобы его актуализировать.

По словам А. Дюкова, принципиальна «необходимость разделения терминов "политика памяти" и "историческая политика". Когда 9 мая мы приходим возлагать цветы к Могиле неизвестного солдата – это тоже политика памяти, одновременно индивидуальная (поскольку мы совершаем это по зову сердца) и коллективная (поскольку цветы возлагаем не мы одни) <...> Политические манипуляции начинаются при попытке замены национальной идентичности, при попытке создания новых пантеонов жертв и героев»⁷. Такая позиция эмоционально оправдана, но весьма уязвима с философской точки зрения. Политика памяти выходит на передний план тогда, когда современная социальная и политическая ситуации вызывают потребность в изменении не самого отношения к прошлому, а его отдельных элементов, устаревшими оказываются сами стратегии обращения к прошлому. Таким образом, определенный тип памяти начинает поддерживаться и транслироваться с помощью государственных информационных и финансовых ресурсов в том случае, когда вызываемые этой памятью эмоциональные и рациональные ценности оказываются созвучны приоритетам современной национальной политики.

Можно конкретизировать представленные выше суждения следующим образом: *политика памяти* представляет собой целе-



направленную деятельность по репрезентации определенного образа прошлого, востребованного в современном политическом контексте, посредством различных вербальных и визуальных практик. Культурное пространство современного города демонстрирует целый набор практик актуализации политики памяти, которые логично рассматривать системно и взаимосвязанно.

Память нуждается в визуальной репрезентации для того, чтобы получить «прописку» в сознании горожан, стать неотъемлемым элементом повседневной жизни. Как указывает Ж. Ле Гофф, аналогичным элементом повседневного пространства в средневековом городе был готический собор, который своей монументальностью и иерархичностью воплощал идею «феодальной лестницы», то есть репрезентировал ту идею, которая нашла абстрактное выражение в выстраивании небесной иерархии Августином Блаженным.

П. Штомпка в своей работе соотносит это свойство городской повседневности с наступлением эры постгуттенберга, когда «визуальная восприимчивость заменяет или дополняет восприимчивость текстовую. Массовость изображения в нашем окружении приводит к тому, что мы наблюдаем окружающую действительность через призму образных стереотипов»⁸. На самый поверхностный взгляд, визуальность проявляется в большом количестве рекламных плакатов, постеров, «растяжек», заменяющих в качестве источника информации текстовую наглядность расклеенных на специальных стендах газет, которые являлись атрибутом советской повседневности в 60–80-е гг. XX в. Но это лишь внешний слой, который в какой-то мере вуалирует более глубокую визуальность городского пространства – повседневную образность, которая оказывается настолько вкраплена в каждодневные действия или символические практики, что ускользает от рефлектирующего взгляда, прикрываясь очевидностью.

При этом нельзя сказать, что прошлое присутствует в городском пространстве в виде неизменных стандартов, с которыми

можно сравнить сиюминутные колебания социального баланса. Наоборот, городское пространство непрерывно пополняется новыми элементами, репрезентирующими определенные модели престижного поведения за счет (вос)создания социальных практик. Символическая нагруженность этих практик достигается за счет их апелляции к прошлому, история легитимирует диспозицию современного социального пространства, придавая ей монументальность и несокрушимость в глазах городских обитателей. Таким образом, возникает возможность реализации политических стратегий по отношению к сознанию горожан посредством актуализации тех или иных образов прошлого, их включения в повседневные практики. Визуальный уровень городского ландшафта становится пространством политической борьбы, осуществления различных стратегий политики памяти.

В современном городе такими знаками, которые сами непосредственно не относятся к прошлому, но при этом выражают его символическую значимость для настоящего, становятся памятники. При этом «эффект реальности», если воспользоваться терминологией Р. Барта, достигается не только за счет использования узнаваемых образов, но благодаря включению в контекст исторической реконструкции отдельных топосов городского пространства. Подобно тому, как в каждом советском городе на центральной площади возвышался памятник «вождю мирового пролетариата», пространство современного российского города оказывается структурировано отдельными памятниками, памятными табличками и мемориальными комплексами. При этом следует отметить, что, в полном соответствии с ситуацией постмодерна, городское пространство демонстрирует тенденцию *плюрализации* памяти, когда сводится к минимуму единый запас знаний о прошлом, разделяемый представителями всех сегментов социального пространства. В качестве такого необходимого минимума выступает в современном российском социуме память о Великой Отечественной вой-



не и ее героях, которая до сих пор является значимым элементом, визуально присутствующим в городском ландшафте.

Современному российскому обществу в каком-то смысле повезло, потому что политика памяти, актуализирующая воспоминания об этой войне, созвучна ожиданиям подавляющего большинства населения, способна объединить «под одними знаменами» представителей различных поколений и социальных слоев. На Украине политика памяти оказывается более дифференцированной именно в силу того, что воспоминания о войне не оказывают столь солидаризирующего эффекта. Возвращаясь к пространству современного российского города, можно отметить несколько способов визуализации памяти о войне:

памятники и мемориальные комплексы, непосредственно посвященные Великой Отечественной войне, ее событиям или героям;

памятные таблички или наименования улиц, обозначающие символическую связь между героическими прошлым и городской повседневностью;

топосы городского пространства, становящиеся символическими отсылками к прошлому лишь в некоторые моменты, когда актуализируются определенные социальные практики.

Кроме количества памятников, необходимо учитывать еще такой показатель как частота единичных примеров актуализации памяти в единицу времени. Иначе говоря, сколько раз в год память о войне оказывается актуализирована не в виде текстовых сообщений, а посредством визуальной репрезентации. И этот критерий показывает, что память о Великой Отечественной войне, несмотря на подчеркнутое внимание, оказывается крайне мало задействована в социальных практиках горожан. По сути, она актуализируется только один раз в году – 9 Мая, когда символическое значение приобретает возложение венков к братским могилам, Вечному огню или к подножию специальных мемориальных комплексов (в Саратове таким местом является парк Победы с расположенным там памятником «Журавли»).

Подводя итоги рассмотрения визуализации политики памяти в городском пространстве, хочется отметить, что данная тема является крайне актуальной для современной российской политики, поскольку позволяет обеспечить необходимое соответствие между стратегиями власти и ожиданиями населения. Исследование способов визуализации прошлого в городском ландшафте оказывается для социально-гуманитарного знания своеобразным индикатором, «лакмусовой бумажкой», способной обозначить взаимоотношения общества со своим прошлым, выявить проблемы исторической идентификации отдельных индивидов и общества в целом. Поэтому курс исследований городского пространства, намеченный «визуальной социологией» П. Штомпки, оказывается продуктивным для анализа и оценки эффективности политики памяти в современном российском обществе.

Выполнено в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (ГК № 02.740.11.0592)

Примечания

¹ Schils E. Center and Periphery : Essays in Macrosociology. Chicago, 1975. P.13–18.

² Салагаев А.Л., Шашкин А.В. Насилие в молодежных группировках как способ конструирования маскулинности // Журн. социологии и социальной антропологии. 1998. Т.1, №1. С.15.

³ Элиаде М. Священное и мирское. М., 1994. С.5–8; Антоновский А.Ю. Пространство родового общества // Уранос и Кронос. Хронотоп человеческого мира. М., 2001. С.41–62.

⁴ Шюц А. Структура повседневного мышления // Социс. 1988. №2. С.134–140.

⁵ Касавин И.Т. Повседневность в контексте феноменологической социологии // Социемы. 2003. №9. С.27.

⁶ Касавин И.Т. Миграция. Креативность. Текст. СПб., 1998. С.232.

⁷ Дюков А. Ни одно общество в мире не может обойтись без своей политики памяти [Электронный ресурс]. URL : <http://www.liberty.ru/Themes/Aleksandr-Dyukov-Ni-odno-obschestvo-v-mire-ne-mozhet-obojsis-bez-svoej-politiki-pamyati> (дата обращения 14.04.2010).

⁸ Штомпка П. Визуальная социология. М., 2007. С.7.

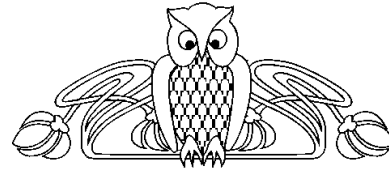


УДК 316.1

ТЕОРИЯ ПРАКТИК: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНЦЕПЦИИ

А.А. Дьяков

Саратовский государственный университет
E-mail: dyakov20@yahoo.com



Статья посвящена анализу теории практик; эксплицируются социально-философские основания концепции. Анализируя категорию «социальные практики», являющуюся базовой категорией современного дискурса наук об обществе, и рассматривая методы теории практик, нами критически осмысливается эвристический потенциал исследуемой концепции.

Ключевые слова: теория практик, социальные практики, прагматический поворот, фоновые практики, раскрывающий характер практик.

A Theory of Practices: Social-Philosophical Potential of the Concept

A.A. Dyakov

Article is devoted to the analysis of the theory of practices. A social-philosophical bases of the concept are explicated. Analyzing a category «social practices», being a base category of a modern discourse of humanities, and considering methods of the theory of practices, is critically comprehended heuristic potential of the investigated concept.

Key words: theory of practices, social practices, pragmatism, background practices, opening character of a practices.

Постмодернистская парадигма, являющаяся доминантой современного философского мышления, настаивает на том, что уже давно наступил и продолжается по сей день кризис репрезентации реальности. Стремясь метафорически изобразить потоковость и чрезмерную для научно-рационалистического модернового восприятия структурно-смысловую насыщенность действительности, постмодерн заменяет дискурс дискурсивностью, герменевтику деконструкцией, логоцентризм ризомой. В области социальной философии и социальных наук взгляд исследователей обращается к проблемам проявления общественной жизни, функционирования социума в рамках созданной и создаваемой им среды; в центр анализа попадает уже не общество как таковое, а повседневность как сфера проявлений, феноменализации общественных практик. Постмодерн, в отличие от модерна, сосредоточен на более частных проблемах социума, которые, в конечном

итоге, артикулируются в социальных науках как социальные практики и подвергаются тщательному изучению.

В книге «Теория практик» В. Волков и О. Хархордин констатируют наступление новой эры социальных наук – эры «прагматического поворота»¹. Особенностью «прагматического поворота» в науках об обществе, по мнению авторов книги, стало обращение взоров исследователей к социальным практикам или просто – практикам. В наиболее широком смысле «практики – это все что мы делаем»², но такой всеобъемлющий взгляд характерен для этнометодологии, опирающейся на богатый эмпирический материал исследований, который фиксируется в этой дисциплине путем тщательного, детального описания всевозможных жизненных проявлений общества. Учитывая тот факт, что В. Волков и О. Хархордин выделяют в качестве инициаторов и основоположников прагматического поворота в социальных науках Л. Витгенштейна и М. Хайдеггера, а к дисциплинам, смежным с теорией практик, относят философию языка Дж. Остина, социологию повседневности, историческую социологию науки, философию науки М. Полани, теорию власти М. Фуко и еще множество дисциплинарных единиц социальной науки, становится очевидным, что универсального определения понятия «социальные практики» не существует.

По нашему мнению, концепция практик в социальных науках характеризуется наличием трех основных компонентов, которые в совокупности характеризуют смысловое содержание этого понятия:

- 1) регулярная повторяемость определенных действий³;
- 2) разделение данного регулярно воспроизводимого способа действия неким со-



обществом; в этом пункте раскрывается коммуникативно-коммуникационный аспект жизнедеятельности общества, т.е. единство общества как пространства коммуникации и, следовательно, производства и воспроизводства практик;

3) наличие смыслового основания, «ядра» практик, объясняющего тот способ, которым проявляются и «закрепляются» социальные практики. Другими словами, если позволить себе феноменологическую интерпретацию теории практик в нашем понимании, за каждой практикой стоит некий, могущий быть объективированным, смысл, отражающий особенности структуры и функционирования общества как сложной системы. Смысл показывает себя через практики, «просвечивает» через них, если воспользоваться терминологией М. Хайдеггера.

Введение концепции практик в поле исследований социальных наук носит явно методологический характер. Представление о социальных практиках как неких видах регулярно повторяющихся действий, разделяемых и значимых для всего сообщества, но при всем этом отображающих реальное соотношение сил между материально-экономическим и коммуникативно-символическим началами социума, снимает многие методологические затруднения, характерные как для крайнего социального реификационизма, так и для крайнего социального индивидуализма. «В социологической теории термин “практика” также символизировал поиски компромисса между объективизмом системно-структуралистского подхода и субъективизмом феноменологии, и в то же время — попытки предложить “третий путь”: либо посредством категориального синтеза, как например, в теории “структуризации” Энтони Гидденса, либо указанием на воплощенность социально-классовых структур в самом деятеле, как это попытался сделать Бурдье с помощью концепции “хабитуса”»⁴.

В. Волков говорит о существенных методологических аспектах исследования социальных практик, на которых акцентирует внимание теория практик, а именно об идее фоновых практик и их раскрывающем характере. Термин «фон», перекочевавший в тео-

рию практик из гештальтпсихологии, свое окончательное, разумеется, для теории практик значение получил в позднем творчестве Л. Витгенштейна. Фон (background) обозначает всю палитру смыслового содержания жизни, на основании которой исследовательское мышление вычленяет тот или иной вид деятельности, ту или иную практику. Фоном, таким образом, выступает сама культура как способ бытия сообщества. Одни и те же практики, но происходящие на разном фоне, имеют совершенно разное значение. Мытье рук перед едой в настоящее время есть не более чем соблюдение элементарных правил личной гигиены, а в Средневековой Европе данная практика была доступна и известна только привилегированной части социума, знати и являлась линией демаркации всего общества. Раскрывающий характер практик проявляется как способность исследовательского мышления улавливать за внешним проявлением социальной активности, выраженной в конкретной практике, глубинные смыслополагающие и смыслоположенные процессы, определяющие специфику развития и функционирования конкретного общества в целом на данном историческом этапе и на фоне конкретной культуры. «Практики конституируют и воспроизводят идентичности или “раскрывают” основные способы социального существования, возможные в данной культуре и в данный момент истории»⁵. В. Волков дополняет, что социальные практики в этом случае понимаются как «различные упорядоченные совокупности навыков целесообразной деятельности (практического искусства), которые в то же время раскрывают человеку возможности состояться в том или ином социальном качестве»⁶. Таким образом, раскрывающий характер практик основан на представлении об их тесной взаимосвязи как проявлений культуры с основаниями, которые заложены в культуре, но скрыты от привычного непроблематизирующего взора.

Существенным методологическим аспектом исследования самих социальных практик является также особенность их проблемного схватывания и дальнейшего анализа. Проблема заключена в том, что «практики



принципиально несокрыты»⁷, следовательно, для ученого они не являются объектом исследования, по крайней мере, для ученого нововременной формации. «Мировость» практик, как сказал бы М. Хайдеггер, повседневность их проявлений, делает чрезвычайно сложным сам процесс проблематизации этой привычности и рутинности. Здесь-то у опытного исследователя и должна проявиться «определенная техника отстранения, описания и интерпретации»⁸, позволяющая превратить повседневную практику в объект анализа. Отстранение ученого от обыденности практики, приобретение «нового взгляда» на изучаемое явление возможно благодаря методикам синхронного и диахронного анализов. Синхронный анализ предполагает отстранение в рамках со-временности, т.е. осуществляется смена позиции наблюдателя за счет перемены «места положения» в социальной структуре либо за счет изменения восприятия и новой интерпретации фона, на котором протекает практика. Диахронный анализ позволяет исследователю сместиться во времени, другими словами, занять по отношению к исследуемой практике такую историческую позицию, которая максимально отражала бы момент различия между современным состоянием и историческим, уже прошедшим. Совместное использование методов синхронного и диахронного анализов позволяет не только описать и интерпретировать множество конкретных социальных практик, но и выстроить их генеалогию как обособленный раздел в рамках теории практик.

О. Хархордин, в свою очередь, выделяет следующие особенности исследования практик:

1) фоновые практики и знание о них визуально регистрируются, т.е. способом познания практик является наблюдение: как включенное, «изнутри» самой практики, так и исключенное, «со стороны»;

2) знание о практиках не является объективируемым, это знание *как*, а не знание *что*. «Объективировать знание о практиках, полностью описать и проанализировать задний план для вербальной коммуникации, происходящей на переднем плане, можно, но

знание, которое получится из такого анализа, не отразит характер функционирования практик как фоновых практик, а потому чаще всего будет банальным»⁹;

3) знание, которое дает теория практик, есть «знание типа озарения или неожиданного усмотрения, а не то, которое дается научным объяснением»¹⁰. О. Хархордин вновь акцентирует внимание на феномене «принципиальной несокрытости» социальных практик – знание о практиках настолько привычно и ordinarily¹¹, что для их проблематизации следует приобрести новое видение уже привычного, в прямом смысле слова удивиться, не смотреть на практику, но *подсмотреть* за ней.

Теория практик заявляет о своем междисциплинарном значении и претендует на выработку парадигмального основания для всех социальных наук, поэтому особенно парадоксально на этом фоне звучит заявление авторов «Теории практик» о том, что на формирование современных позиций этой теории практически никакого влияния не оказала традиция обществознания, идущая от К. Маркса. Хотя «нельзя не признать, что в социально-исторической теории Маркса есть сюжеты и подходы, которые позволили трактовать человеческую повседневность как сложную, “многослойную”, “заколдованную”»¹². Складывается впечатление, что отечественные теоретики практик находятся под влиянием сложившегося стереотипа об устарелости марксистской парадигмы и полной непригодности ее для современных социальных исследований. Для обоснования поспешности такого заявления приведем краткий пример сравнения двух концепций: неомарксистской «философии практики» Д. Лукача и классика теории практик П. Бурдьё. Социально-философская система Лукача строится вокруг «теории «овеществления», составляющей философский стержень всей «Истории и классового сознания», основного труда, отражающего взгляды раннего периода творчества венгерского философа¹³. Овеществление, по Лукачу, является всеобщим, тотальным процессом, который характеризует капиталистическое общество. Экономическое овеществление достигает пределов, при которых товарная форма становится господ-



ствующей формой любых социальных отношений. Другими словами, он указывает на то, что общественные отношения, в том числе и межличностные, овеществляются, рационализируются до такой степени, что их основной отличительной чертой становится калькулируемость, исчисляемость. Овеществление как интерсоциальный механизм развития капитализма становится настолько всеобъемлющим, что проникает внутрь самого человека: «при помощи современного “психологического” разложения трудового процесса (система Тейлора) рациональное механизирование проникает в самую “душу” рабочего: даже свойства его психологии отрываются от его личности в целом, противопоставляются ей как нечто объективное, – чтобы иметь возможность включиться в рациональную систему и привести к калькуляторскому понятию»¹⁴. Таким образом, объективные социальные структуры, характеризующие капитализм как форму общественного бытия, усваиваются индивидом через условия жизни, через практику. Человеку, чтобы стать частью капиталистического общества, необходимо стать носителем «овеществленного сознания», то есть интериоризовать объективные социальные структуры товарных отношений. Практика, в философии Лукача, предстает как категория, занимающая в социальной онтологии едва ли не центральное место. Она помогает человеку осознать предмет в его тотальности. Л. Гольдман так комментирует это положение: «существует неразрывная связь между миром, вселенной значений, в которой живут люди, и людьми, которые ее создают, и эта связь имеет двойной смысл: субъект является частью мира и в своих практических действиях привносит в него смысл, но и этот мир является частью субъекта и его конституирует»¹⁵. Категория «тотальной практики», выправляющей отношения человека и мира, искаженные товарно-вещной идеологией капитализма, трудна для осмысления, так как представляет собой более интеллектуальный протест Лукача против антигуманизма капиталистической системы, чем могущее быть найденным и зафиксированным в социальной реальности явление.

В социологической теории П. Бурдьё практики являются порождениями габитуса. Габитус – одна из основных категорий его социологии, категория, не имеющая однозначного определения, но её значение постоянно уточняется французским социологом в различных контекстах. В целом «габитусы – системы устойчивых и переносимых диспозиций, структурированные структуры, предрасположенные функционировать как структурирующие структуры, т.е. как принципы, порождающие и организующие практики и представления...»¹⁶. Социальные нормы интериоризируются социальным агентом как раз в форме габитуса. Практики у Бурдьё являются, с одной стороны, реакциями габитуса на те социальные вызовы, которые создает общество, с другой стороны – проявлениями определенного типа габитуса, характерного для той или иной социальной группы, неким отличительным признаком одной страты от другой. Социальный агент имеет определенную степень свободного действия в рамках своего габитуса, но преодолеть эту степень свободы, уйти за ее пределы он не может. Практики, выступающие одновременно как опыт и как условия его формирования, и формируют габитус, и формируются им. Не является ли это аналогом «овеществленного сознания» Лукача?

Как мы видим, сходства концепций Лукача и Бурдьё значительны. Но если в философии Лукача «тотальная практика» выступает как экзистенциальное, аксио-этическое понятие, то теория практик Бурдьё более прагматична, исходит из исследования сущего, а не конструирования должного. Несомненным же, на наш взгляд, является факт того, что при построении проекта теории практик следует учитывать опыт марксистских и неомарксистских исследований.

В заключение следует добавить: с точки зрения социальной философии, методологическая установка теории практик, трактуемая В. Волковым и О. Хархординим в виде ориентации на «знание как», требует дополнительных уточнений. Описание особенностей социальных практик, сосредоточение внимания на их структуре и моменте их проявления на определенном фоне, несомненно, –



продуктивные и перспективные векторы исследования, но они не покидают чисто феноменального уровня. Также отечественные теоретики практик не заявляют никакого парадигмального основания теории: совершенно непонятным остается, чем же является социальное и социум в их трактовке? Наличие объективного смыслового основания практик, на который указывают Волков и Хархордин, недостаточно для построения теории социума; необходимо также указать на моменты со-существования этих смыслов как основ общества, их функции и особенности практического проявления. Открытым остается вопрос взаимосвязи практик, слагающих феноменальную структуру повседневности: коммуникацию как основу социального еще только предстоит осмыслить в терминах теории практик.

Выполнено в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (ГК № 02.740.11.0592).

Примечания

¹ Волков В.В., Хархордин О.В. Теория практик. СПб., 2008. С.7–45.

² Там же. С.15.

³ В сущности, любая регулярность, выявляемая в социуме, указывает либо на наличие некоего надындивидуального начала или некоего социального факта в духе Дюркгейма, который обуславливает поведение актора в рамках сообщества, либо на наличие определенной договоренности по поводу этой регулярности действия, и под определение данного конвенционального вида регулярности попадает как «следование правилу» Витгенштейна, так и габитус Бурдьё. И трансцендентная (здесь – не зависящая от воли

каждого из вовлеченных в практику) регулярность, и конвенциональная регулярность, будучи взятыми за точку отсчета социально-философского анализа, открывают широкие перспективы для исследования социальных практик.

⁴ Волков В.В., Хархордин О.В. Указ. соч. С.11.

⁵ Там же. С.22.

⁶ Там же.

⁷ Там же. С.24–25.

⁸ Там же. С.25.

⁹ Там же. С.42.

¹⁰ Там же. С.44.

¹¹ Значение английского слова *ordinary* отражает специфический социальный контекст, ведь кроме усредненности (*average*) в значение «ординарности» обязательно присутствует момент общности (*common*), подразумевается наличие некоторой априорной коммуникации, которая делает знание о практиках доступным для всех.

¹² Козлова Н. Социология повседневности: переоценка ценностей [Электронный ресурс]. URL : <http://ecsocman.edu.ru/data/746/926/1219/5-Kozlova.pdf> (дата обращения: 02.09.2010 г.). С.52.

¹³ Поцелуев С.П. «История и классовое сознание» Д. Лукача: теория «овеществления» и романтический антикапитализм // Вопросы философии. 1993. № 4. С.54.

¹⁴ Lukacs G. Geschichte und Klassenbewußtsein. Studien über marxistische Dialektik // Lukacs G. Frühschriften II. Berlin, 1968. S.263.

¹⁵ Гольдман Л. Лукач и Хайдеггер. СПб., 2009. С.118. В книге французского исследователя проводятся многие параллели между философскими проектами М. Хайдеггера и Д. Лукача, выявляются точки соприкосновения в идеях двух великих философов современности, а также обсуждаются моменты возможности их взаимного влияния друг на друга. Такое исследование очень интересно, учитывая тот факт, что для питерских авторов «Теории практик» имя М. Хайдеггера напрямую связано с «прагматическим поворотом» в социальных науках.

¹⁶ Бурдьё П. Практический смысл / пер. с фр. А.Т. Бикбова, К.Д. Вознесенской, С.Н. Зенкина [и др.] ; общ. ред. и послесл. Н.А. Шматко. СПб., 2001. С.102.

УДК 17.023.5

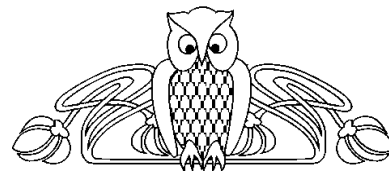
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНА ДЕНЕГ

Е.Г. Имашева

Саратовский государственный технический университет
E-mail: katerina-Georgievna@yandex.ru

В статье рассмотрена проблематика выявления сущности и дефиниции денег, обозначены различные методологические подходы к данному феномену в рамках современных отечественных исследований. Расширение функций денег за границы экономического фактора усиливает экзистенциально-аксиологическую составляющую феномена, что позволяет обратиться к аксиологическому подходу при его изучении.

Ключевые слова: деньги, аксиология, ценность, значимость, жизнь, общество.



The Axiological Aspect of Money Phenomenon

E.G. Imasheva

The problems of identifying the essence and definition of money, designation of various methodological approaches to the phenomenon in the context of modern domestic researches are considered in the article. The function of money extended beyond economic factors limits intensifies the existential-axiological component of the phenomenon. This allows us to refer to the axiological approach in the money phenomenon study.

Key words: money, axiology, value, significance, life, society.



Современные социальные процессы российского общества напрямую связаны с рядом мировоззренческих проблем принципиального характера, которые не в полной мере находят свое осмысление на теоретическом уровне философской рефлексии. Данная постановка вопроса предполагает аксиологическую переориентацию в осмыслении экономической сферы общественного бытия и, в частности, феномена денег, их места в системе формирования онто-социальных аксиологических ориентаций, выявления экзистенциальной роли денег в человеческой практике. Обозначенные проблемы находятся на границе различных сфер знания: для экономической науки они за пределами её компетенции, а философия относится к феномену денег как к экономическому явлению, которое должно быть исследовано соответствующим конкретно-научным инструментарием, но никак не философскими методами познания. В этом отношении необходимо обозначить методологические подходы в определении денег в рамках современных отечественных исследований в их соотношении с концепцией Г. Зиммеля, впервые поставившего проблему денег на уровне философской рефлексии. В настоящее время феномен денег в контексте философского анализа встречается в публикациях, появившихся на постсоветском пространстве, среди которых следует выделить работы З.Скрынника, А.Шептуна, В.Королева, А.Мазараки, В.Ильина, В.Базилевича, С.Синякова¹.

В рамках экономического подхода деньги являются одной из центральных категорий экономической теории (политической экономии), которая рассматривает их как некую для неё априорную данность, при этом вопрос о природе и сущности денег в таком случае снимается. И это понятно, поскольку при использовании экономической теорией своей методологии в её рамках она до сих пор не может дать общепризнанного определения денег как праксеологической категории. По мнению Д.Г. Егорова и А.В. Егоровой, «в экономической науке сложилась парадоксальная ситуация: одна из центральных категорий (“деньги”) не имеет общепризнанного определения. Определения, встречаю-

щиеся в экономических учебниках и словарях, основываются на перечислении функций денег и существенно различаются между собой»². Что же касается существа феномена, то авторы отмечают факт отсутствия дефиниции денег как итога предметно-логического, а не априорного утверждения. На такое положение дел в современной российской гуманитарной мысли указывает и ряд других авторов³. В этой связи необходимо отметить отсутствие в теоретико-методологическом арсенале экономической теории адекватного методологического подхода к дефиниции денег.

Необходимо обратиться к позиции Д.Г. Егорова и А.В. Егоровой относительно дефиниции денег: «Для определения денег достаточно указать их атрибут; свои многочисленные функции (средство обмена, платежа, накопления и т.д.) деньги могут выполнять именно в силу наличия некоего свойства». Этот атрибут есть «сущностное свойство – быть мерой стоимости»⁴. Исходя из этого, деньги представляют собой легитимный знак меры стоимости, где знак – объект, замещающий (в воспринимающем его сознании) другой объект (который является значением знака). Соответственно, деньги являются объектом, обозначающим стоимость. Носитель знака не отражает сущности денег (например, электронные деньги – это информационный знак, но функции денег они выполняют в полной мере). Таким образом, деньги не являются товаром, даже когда конкретная монета обладает самостоятельной товарной ценностью (как слиток драгоценного металла). Данный факт говорит о возможности совпадения в одном объекте двух разных свойств: быть знаком и быть товаром, что не отражается на сущности денег.

Актуализация знаковой проявленности денег выявляет их важные характеристики, однако возникает вопрос: можно ли говорить о некоем содержании в знаковой проявленности денег или они представляют в кантовском смысле «вещь-в-себе»? Проблематика выявления сущности и дефиниции денег получила широкое распространение не только в экономической теории, но и в рамках соци-



ально-философского подхода, исследующего социальные отношения. В этой связи необходимо обратиться к определению денег В. Радаева. Перечислив традиционно упоминаемые в политико-экономических исследованиях функции денег (мера стоимости [ценности], средство обмена, накопление стоимости или сокровища), автор предлагает следующие их определения: «деньги – это то, что выполняет функцию денег» или «деньги – это то, что признается в качестве денег»⁵. Данное определение, по мнению автора, содержит в себе указание на отражение в деньгах не только стоимости, но и широкого круга социальных отношений. При этом социальное значение денег проявляется не только в их укорененности в социальных отношениях, но и в их способности выполнять дополнительные функции, многие из которых трудно объяснимы с экономической точки зрения.

К числу таких функций относятся статусные, дисциплинарные, политические, эстетические, сакральные. Под сакральной функцией имеется в виду то, что денежные интересы пересекаются с объектами, которые являются носителями сакрального смысла, примером чего выступает страхование жизни. Данная проблематика говорит об углублении экономической функции денег и об усилении её экзистенциально-аксиологической составляющей. Деньги выступили фактором реализации аксиологической переориентации общества, исходя из которого феномены жизни и смерти рассматриваются с рационально-прагматической точки зрения. Смерть трактуется не столько как магическое, сакральное действие, сколько как медицинский и социальный факт, как следствие неприемлемых условий существования, невнимательного отношения к собственному здоровью. Таким образом, жизнь и смерть представляются как нечто доступное контролю со стороны человека и общества.

В рамках социально-философского подхода исследуется влияние денег на поведение человека. Согласно позиции В. Верховина и В. Зубкова подобное поведение следует определять как «монетарное». Выделяются рациональный, традиционный, альтруистиче-

ский, эмоциональный и иррациональный типы мотивации трат ликвидных средств, которые лежат в основе различных моделей монетарного поведения. Рассматриваются основные, в первую очередь, экономические параметры денег для дальнейшего применения к ним социологических и поведенческих методов интерпретации. Авторами вводится в оборот понятие «институт денег», явившееся результатом развития спонтанного рыночного порядка⁶. Появляется оно в процессе эволюции рыночного порядка, превращаясь в абстрактную систему правил, регулирующих ценовой и численный масштабы обмена между людьми. Данный институт, по мнению авторов, выполняет множество функций, превращает дискретные действия миллионов людей, обменивающихся экономическими ценностями, в целостную регулятивную систему, которая обеспечивает (при определенных условиях) порядок дистрибутивных отношений между ними и синхронизирует их субъективные интересы, цели и потребности.

Таким образом, «институт денег» как фактор экономического обмена или, точнее, его денежно-финансовая основа алгоритмизирует оборот экономических ресурсов и является неременным условием для непрерывности, интеграции экономики и её производительности. Согласно данным рассуждениям, сущность денег представляет собой объект, способный упорядочивать, рационализировать, структурировать социальное бытие индивидов и тем самым определять их поведение в рамках «монетарного» бытия.

Приведенные выше определения денег и методологические подходы к их анализу показывают, что концепция Г. Зиммеля, поставившего деньги в спектр философских размышлений, остается актуальной. Как известно, его работа «Философия денег» была посвящена раскрытию роли, природы и сущности денег. Его анализ денег начинается с рассмотрения их как экономической категории и одновременно как реального феномена, основной функцией которого выступает опосредование экономического обмена. Но Г. Зиммель отмечает, что «историческая миссия денег заключается не только в “облегчении



торговли” и не только в развитии “рыночной экономики”, нацеленной на получение прибыли, но и в формировании “экономического человека” с его особыми *ценностными* установками, – в формировании того, что называется трудовой этикой. Деньги несут изменения не только в “мир вещей” и не только в “мир людей”, они играют определенную роль в изменении внутреннего мира человека, его интересов, идеалов, устремлений и нравственных критериев. Деньги изменяют систему человеческих ценностей, ставят себя в центр социально-исторической системы ценностей⁷.

Приведенное умозаключение Г. Зиммеля об особой аксиологической природе денег, превращающей их в «абсолютную ценность», связано с его размышлениями об их экзистенциально-антропологической функции. «Деньги – это ценность, но в чем же она заключается? Говорить о реальной стоимости денег можно было лишь тогда, когда они существовали в форме благородных металлов, то есть полноценных денег. Но переход к другим формам денег (монеты, банкноты), имеющим лишь номинальную стоимость, превращает их в знак, в символ, в носителя информации. Но, тем не менее, они остаются ценностью и благодаря этому могут выступать и средством, и целью обмена. Их ценность происходит не из их вещественной формы, а из содержания того общественного процесса, который они опосредуют своим движением и делают его возможным»⁸.

Использование аксиологического подхода к феномену денег позволяет выявить фундаментальные характеристики денег и их ценностную природу, которую можно описать лишь в терминах «значение» и «смысл», о которых как важнейших атрибутах любой ценности писал современник Г. Зиммеля, создатель одного из первых аксиологических учений Р.Г. Лотце. И если сегодня «значение» и «смысл» бытия социума и индивида определяется его, прежде всего, экономическими достижениями, мерилom которых выступают деньги, то мы действительно можем говорить вслед за Г. Зиммелем об абсолютном ценностном статусе денег в организации, иерархизации и регулировании в онто-социальном контексте.

Согласно Г. Зиммелю, деньги являются инструментом, но легко превращаются в самоцель, низводя подлинные ценности до уровня средств. Деньги и абстрактное формально-рассудочное мышление – это главные, по мнению мыслителя, стихии цивилизации – безличной и бездуховной культуры. В русле аксиологического подхода к данному феномену В. Королев отмечает, что деньги не просто являются одной из важнейших ценностей жизни человека в обществе (ценность – то, что значимо для большинства людей), но и позволяют сравнивать, выражать все другие ценности, координировать и субординировать их вплоть до ценности человеческой жизни: если человек является мерой всех вещей, то деньги – мерой самого человека⁹. Не менее убедительным является тот факт, что деньги реализуют все функции культуры: коммуникативную, интегративную, адаптивную, трансляционную, деструктивную и др. Все это позволяет говорить о деньгах как о важном аксиологическом факторе социального бытия, который ещё не получил должного рассмотрения в философской науке.

Для современности характерно отдавать приоритет материальным ценностям по «значимости», что приводит к денежному фетишизму, погружающему общество в «монетарное» представление о бытии. Как известно, неокантианцы баденской школы В. Виндельбанд и Г. Риккерт говорили о важности отграничения ценностей от «благ». По их мнению, если происходит смешение, то возникает опасность утраты понимания того, что обеспечивает ценностям непреходящий общечеловеческий смысл. Ценности не имеют действительного существования и не обладают бытием, но они имеют значение абсолютных норм и свою повсеместную область применения. Согласно М. Шелеру, можно выделить ценность полезного и ценность витального, при этом последнюю, по мнению философа, следует предпочесть первой. Эти ценности конкретизируются соответственно как ценность «сохранения» и ценность «развития», как ценность «приспособления» и ценность «завоевания»¹⁰.

Между тем современная мораль несет в себе глубинную трансформацию порядка ценностей. Происходит возрастающее под-



чинение ценностей жизни ценностям полезного, меняется смысл понятий всех положительных качеств: даже там, где за ними остаются прежние имена, имеется в виду нечто иное. Теперь сама жизнь индивида, семьи, рода, народа в самом факте своего существования должна быть оправдана пользой, приносимой более широкой общности. По словам М. Шелера, в такой ситуации исключается все, что называется жизнью и жизненной ценностью¹¹.

В этом отношении видится продуктивным использование аксиологии в качестве базовой методологической посылки при обращении к феномену денег. Утверждение аксиологического подхода как наметившейся тенденции в исследовании данного феномена представляется эвристически плодотворным по отношению к выявлению имманентной природы денег, описанию их феноменологии и праксеологии.

Примечания

- ¹ *Скрынник З.Э.* Деньги как социокультурный феномен в измерениях практической философии : автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.03 : защищена: 26.04.2007 / Скрынник Зоя Эдуардовна ; Львовский национальный университет им. И. Франко ; Науч. руководитель В.П. Мельник. Львов, 2007 ; *Шентун А.А.* Философия денег // *Вопр. философии.* 1999. № 7. С.180–183 ; *Королев В.К.* Деньги в хозяйственной культуре // *Философия хозяйства.* 2002. №5. С.279–286 ; *Мазараки А.А., Ильин В.В.* Философия денег. Киев, 2004.
- ² *Егоров Д.Г., Егорова А.В.* Зачем экономике синергетика? (Деньги как источник синергетических эффектов в экономических системах) // *Общественные науки и современность.* 2006. №3. С.152.
- ³ *Верховин В.И., Зубков В.И.* Экономическая социология. М., 2002. С.364.
- ⁴ *Егоров Д.Г., Егорова А.В.* Указ. соч. С.152–153.
- ⁵ *Радаев В.В.* Экономическая социология. М., 2005. С.373.
- ⁶ См.: *Верховин В.И., Зубков В.И.* Указ. соч. С.364–371.
- ⁷ *Зиммель Г.* Философия денег // *Теория общества / Вступ. ст., сост., общая ред. А.Ф. Филиппова.* М., 1999. С.51.
- ⁸ *Зиммель Г.* Указ. соч. С.181.
- ⁹ См.: *Королев В.К.* Деньги в хозяйственной культуре // *Философия хозяйства.* 2002. №5. С.282.
- ¹⁰ *Шелер М.* Ресентимент в структуре моралей. СПб., 1999. С.168–169.
- ¹¹ Там же. С.169.

УДК 130.11

ДЕСТРУКТИВНЫЕ ФОРМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ В НЕТРАДИЦИОННЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ И СЕКТАХ

А.В. Кузьмин

Саратовский государственный университет
E-mail: 1304303@gmail.com

В статье анализируются проблемы, связанные с процессами социализации современной молодежи в нетрадиционных религиозных организациях и сектах, получивших в последнее время самое широкое распространение на территории России. Обозначаются основные опорные характеристики феномена нетрадиционной религиозности, даются критерии деструктивности сект, проводится анализ существующих исследований по этой теме.

Ключевые слова: авторитаризм, девиация, деструктивность, культ, молодежь, религия, секта, социализация, субкультура, тоталитаризм.

Destructive Forms of Socialization of Youth in the Nonconventional Religious Organizations and Sects

A.V. Kuzmin

In the article the problems connected with processes of socialization of modern youth in the nonconventional religious organizations and sects, received the wide circulation in territory of Russia are analyzed recently. The basic characteristics of a phenomenon of nonconventional religiousness are designated, the criteria of disruptiveness sects are given, the analysis of existing researches on this theme is carried out.

Key words: authoritarianism, cult, deviation, disruptiveness, religion, sect, socialization, subculture, totalitarianism, youth.



Социализация личности – это глубоко индивидуальный по своей уникальности процесс, который не может в полной мере обладать одинаковыми для всех характеристиками. Не существует и каких-либо однозначных и до конца удовлетворяющих показателей завершенности социализации. Однако бесспорен тот факт, что она не может быть мыслима без осуществления религиозных потребностей индивида. Религию необходимо считать существенной и важной составляющей процесса социализации современной молодежи, потому что религиозные поиски в большинстве случаев касаются области рисков, представленной нетрадиционной религиозностью.

Нетрадиционная религиозность, в равной степени как и нетрадиционные религии



озные организации, которыми она в большинстве случаев представлена, могут быть восприняты индивидуумом как некая философская система, на первый взгляд якобы не имеющая никакого отношения к религии. Это может быть великолепно продемонстрировано саентологией Л.Р. Хаббарда или «Трансцендентальной медитацией» Махариши Махеш Йоги. Однако если говорить о рискогенности нетрадиционной религиозности, то она не уменьшается, а напротив, в силу своей латентности выступает как довлеющая над личностью система, по специфике воздействия ничем не отличающаяся от явно деструктивных религиозных практик.

Религия и философия имеют различные задачи и отличающиеся по существу формы духовной деятельности: «Религия есть жизнь в общении с Богом, имеющая целью удовлетворение личной потребности человеческой души в спасении, в отыскании последней прочности и удовлетворенности, незыблемого душевного покоя и радости. Философия есть, по существу, совершенно независимое от каких-либо личных интересов высшее, завершающее постижение бытия и жизни путем усмотрения их абсолютной первоосновы»¹. Как отмечает далее С.Л. Франк, «...эти, по существу, разнородные формы духовной жизни совпадают между собой в том отношении, что обе они осуществимы лишь через направленность сознания на один и тот же объект – на Бога». Таким образом, он выделяет такую важную и общую составляющую религиозных и философских представлений, как направленность. Именно направленность последователей нетрадиционных религиозных организаций на своего лидера, а не на Бога, привносит элемент рискогенности в их практику, так как появляется прямая зависимость адептов от личных характеристик одного человека («Церковь объединения» Сан Мен Муна, «Церковь последнего завета» Сергея Торопа – Виссариона и т.п.), или в некоторых случаях группы людей («Свидетели Иеговы», «Церковь Иисуса Христа Святых последних дней» – мормоны и т.п.). В случае, если нетрадиционная религиозность исповедуется определенной группой людей (деструктивной сектой), то дан-

ный феномен начинает обретать вполне конкретные организационные характеристики, которые демонстрируют крайнюю степень рискогенности, наиболее опасную для современной молодежи.

Деструктивная секта рассматривается как группа индивидов, исповедующая противопоставляемое традиционной религии или церкви учение, отличительной характеристикой которой является чувство избранности и изоляционизм, достигаемые через стремление к нравственному совершенству и религиозному спасению, а особенностью – стремление лидеров к абсолютному контролю всех сторон жизнедеятельности своих последователей на основании исповедуемого внутри организации вероучения, что приводит к деструкции на уровне индивида, семьи и общества. Исходя из наличия в новых религиозных движениях деструктивной составляющей, раздел религиоведения, исследующий феномен современного сектантства, должен рассматривать, в первую очередь, определенный тип организаций, имеющих характеристики секты и то влияние, которое эти организации оказывают на личность (в процессе социализации в том числе), а также взаимодействие этих организаций с обществом. Исходя из утверждения, что вероучение определяет степень влияния секты на личность, при анализе феномена насилия в сектах необходимо сконцентрировать внимание именно на анализе вероучительных оснований появления сектантского насилия. Если вероучение секты содержит в себе признаки, способствующие появлению насилия, такое вероучение необходимо признать причиной этого насилия, т.е. причиной деструкции секты, что выводит в иную плоскость и рассуждения о влиянии нетрадиционной религиозности на процесс социализации молодежи.

Проблему деструктивного сектантства рассматривали многие религиоведы, социологи и психологи, должное внимание этой теме стали уделять и представители таких наук, как юриспруденция, политология, социальная философия и проч. Наиболее значимые разработки в сектоведении содержат труды таких ученых, как М. Вебер, Э. Трельч, Р. Нибур, Г. Беккер, Л. Поуп, М. Йингер,



П. Густафсон, Д. Мартин, Б. Джонсон, Р. Старк, У. Бейнбридж, К. Кэмпбэлл, а также М. Сингер, Ф.-В. Хаак, Ф. Конуэй, Дж. Зигельман. Результатом своих исследований эти религиоведы, социологи и психологи считали вполне конкретные ответные действия представителей государственной власти по отношению к описанным ими многочисленным случаям нарушения прав последователей религиозных движений, которые не могли адекватно реагировать на происходящее с ними в силу того, что, согласно утверждению этих исследователей, в сектах применялись техники психологии, направленные на подавление воли человека. Отличительной особенностью сект стали считать их деструктивное воздействие на сознание своих адептов, многочисленные случаи преступлений, совершенных внутри этих групп и причиняющих вред как самим последователям, так и окружающему миру (массовый суицид, многочисленные убийства, террористические акты, случаи финансовых махинаций, торговля оружием, наркотиками, сексуальное и психическое насилие над несовершеннолетними и др.).

При анализе критического материала, рассматривающего некоторые религиозные организации в качестве «тоталитарных сект», «деструктивных культов» и «новых религиозных движений», видно, что данные религиозные организации не только способны на насилие, но и не могут без него обходиться по отношению к своим последователям и окружающему обществу. Деструктивные секты заинтересованы в скорейшем достижении своих целей – привлечении как можно большего числа последователей, увеличении своего политического влияния, и конечной целью своего существования многие из них видят мировое господство своих лидеров. Проводимые ими террористические акты, осуществляемая экстремистская деятельность направлены именно на достижение этой цели.

Деструктивная секта – это организация, прежде всего, ориентированная на привлечение в свои ряды как можно большего количества последователей, ради чего ее адепты идут на обман, используют специальные

психологические методики, способные завоевать контроль над сознанием неофита. Применяя эти приемы по привлечению все большего количества приверженцев, секты заинтересованы в утаивании и искажении информации о сути своей деятельности, о содержании своего учения и о тех преступлениях, которые были совершены этой организацией – ее лидерами и рядовыми последователями. Деструктивные секты заинтересованы в том, чтобы общество считало их организации «религиозными», «оздоровительными», «лечебными», «культурными», «политическими», «образовательными», их деятельность обычно получает одобрение.

Исследователи полагают, и с этой точкой зрения нельзя не согласиться, что если в сектах применяются техники удержания человека внутри организации с помощью именно психологических методик, то большое значение имеют психологические аспекты видения данной проблемы. Если насилие в сектах существует, то данный подход будет иметь еще и практическое применение, так как будет способствовать разработке методов консультативной помощи пострадавшим от таких организаций и их семьям. Главной опасностью деятельности деструктивных сект представители данного подхода считают лишение человека способности самостоятельно принимать решения, мыслить, выбирать свое социальное окружение, определять индивидуальные потребности, вторжение в эти области признается посягательством на свободу личности и её права. Помощь людям, которые потеряли способность критически и самостоятельно мыслить, является тогда более чем очевидной.

Влияние нетрадиционной религиозности на процесс социализации будет наблюдаться в процессе прохождения индивидом определенных стадий вхождения в опыт деструктивной секты. Таких стадий можно выделить четыре:

- 1) на стадии *знакомства человека с сектой и ее вероучением* вследствие миссионерской деятельности последней выделяется осознанное предоставление со стороны секты неполной, искаженной или ложной информации о религиозной организации и её



вероучению; вероучительное оправдание утаивания и искажения информации о вероучении группы и её деятельности, использования методов психологического давления и манипулирования по отношению к потенциальному неофиту, большая вероятность прозелитизма;

2) на стадии *вхождения индивида в религиозную организацию в качестве неофита* в результате подготовки и прохождения обряда инициации начинает наблюдаться постоянное подчеркивание истинности учения и эффективности методов достижения цели только внутри группы; доказательством истинности учения провозглашается несомненное достижение эмоционального удовлетворения после принятия учения как истинного; акцент делается на необходимости скорейшего прохождения обряда инициации и начала активной деятельности внутри группы;

3) на стадии *выстраивания представлений о секте и ее требованиях к индивиду* акцентируется внимание на учении о лидере и природе лидерства, вероучительное обоснование абсолютной власти лидеров религиозной организации; выстраивание жесткой системы требований, которые провозглашаются как необходимые для достижения желаемого в группе результата; наличие тайных уровней посвящения и осведомленности в нюансах вероучения, исходя из уровня посвящения; присутствие системы наставничества, когда вся организация предстает в виде пирамидальной структуры наставников и подчиненных; провозглашение невозможности достижения желаемого результата вне группы; приоритетным в процессе достижения желаемого результата (цели) считается не следование учению, а подчинение власти лидеров организации;

4) на стадии *выстраивания представлений индивида об окружающем мире* – вероучительное оправдание активной деятельности внутри организации и упор на необходимость такой же деятельности для вновь вступивших; формирование чувства исключительности у членов группы; обоснование необходимости жестких санкций по отношению к бывшим членам группы и ее критикам; наличие апокалиптических ожиданий,

убеждение в спасении только единомышленников; вероучительное обоснование претензий группы на мировое господство ее лидера.

Само понятие *деструкции* подразумевает под собой разрушение какой-либо структуры, и в случае деструктивных сект объектом деструкции является ее последователь – его психическое и физическое здоровье, материальное благополучие, социальное окружение, профессиональные навыки и общественная активность. Но, прежде всего, сектантская деструкция будет касаться психологического состояния индивида и его социальных связей. Это связано с принудительным разрушением прежних социальных установок индивида, его мировоззрения и оценки отношений внутри семьи и в ближайшем социальном окружении.

Таким образом, деструктивной будет называться секта, членство в которой приводит к разрушению личностного, социального, физического, экономического, духовного и морального благополучия индивида. Данная деструкция воздействует на семейные, политические, экономические, культурные, социальные и прочие отношения не только на уровне семьи, но и всего общества.

Деструктивность сект определяется конкретным набором критериев:

вовлечение в деструктивную секту сопряжено с использованием методов манипуляции;

членство в такой секте приводит к отчуждению индивида от окружающего мира и разрыву социальных связей;

осуществляемая в секте деятельность сопряжена с применением насилия по отношению к её членам со стороны лидеров;

в результате членства в деструктивной секте происходит деструкция психического и физического здоровья, финансового и семейного благополучия индивида.

Здесь необходимо отметить, что именно *вероучительные* основания деструктивных сект способствуют формированию отчуждения и насилия, являющихся необходимым условием появления феномена деструкции в отношении индивида, семьи и общества.

Выделим следующие *характеристики вероучения* деструктивной секты:



оправдание применения методов контроля и психологической манипуляции в отношении неофитов и адептов;

религиозно трактуемое учение об авторитете лидера и его неограниченных властных полномочиях, распространяющихся в рамках жесткой иерархической системы с горизонтальной системой власти;

наличие жесткой системы требований и предписаний, необходимых для достижения ожидаемого от членства в секте результата – духовного спасения, очищения, выздоровления, обогащения и проч.;

непостоянство критериев истины, возможность изменения основополагающих положений и догм в зависимости от обстоятельств;

синкретизм вероучения, основанный на религиозном откровении лидера;

наличие тайных уровней посвящения в зависимости от статуса адепта в иерархической системе;

утверждение необходимости активной деятельности на благо организации;

обоснование исключительности адептов и формирование у них ощущения причастности к элите;

обоснование применения насилия по отношению к отошедшим от вероучения и его критикам;

наличие в вероучении интенсивных апокалиптических ожиданий;

обоснование претензий группы на мировое господство ее лидеров.

Стоит отметить, что современное общество постепенно осознает необходимость ограничения деятельности деструктивных сект в их миссионерской, политической, экономической и образовательной сферах деятельности. Секты уже не получают формального одобрения и поддержки со стороны общества и государства – средств массовой информации, государственных органов власти и представителей культуры, политики, бизнеса, традиционных религиозных организаций – представителей Православной Церкви и других традиционных религиозных объединений. Однако следует обратить внимание на необходимость разграничения деструктивного сектанства и традиционных ре-

лигиозных организаций в предельно конкретных проявлениях религиозной деятельности.

В качестве общепринятого понимания традиции в российском обществе, касающихся духовной культуры, религии, морали, нравственности, традиционные религиозные организации не позволяют себе: использования в религиозных ритуалах и действиях человеческой крови, применения в обрядах и церемониях органов или частей человеческого тела; демонстративного уничтожения, повреждения или символического осквернения святынь, предметов религиозного назначения, мест ритуального захоронения и символики других религий, национально-государственной символики и мест почитания; отсутствуют: в вероучительной системе или религиозной практике обоснования и требования осуществления развратных действий и половых извращений для кого бы то ни было, использование в ритуалах порнографии, проституции; проповедь, пропаганда, допущение возможности или действительное применение физического насилия во всех формах как в отношении адептов секты, выходцев из секты, так и в отношении всех иных людей; проповедь, пропаганда, допущение возможности или действительное применение психического насилия (внушение, гипноз, формирование на уровне подсознания субъекта деятельностных установок или установок отношения, критический рациональный анализ которых невозможен для субъекта в состоянии ясного сознания); нет в вероучении или религиозной проповеди положений о принципиальной, неизменной ни при каких обстоятельствах неполноценности некоторых категорий людей, полной невозможности для них религиозного «спасения» и потому – отсутствию у них человеческого достоинства в том же понимании, что и у членов секты; не существует препятствий для адепта любым способом выйти из организации, порвать с ней; нет отрицания права на общение вне культа, отрицания институтов семьи и государства в обществе, права каждой личности на частную жизнь (не препятствующую осуществлению этого же права другими людьми), человеческого достоинства у всех лю-



дей, за исключением членов данной религиозной организации.

Деструктивная секта, имеющая в своей религиозной деятельности или в своем вероучении и тайных доктринах подобные элементы, должна признаваться преступным сообществом и ее деятельность, равно как и участие в этой деятельности, должны преследоваться по закону. Религиозный смысл, который присутствует в этих действиях, подразумевает под собой более сильную мотивированность, что также должно являться отягчающим вину обстоятельством. Преступник, совершающий указанные выше действия и руководствующийся религиозными убеждениями, более опасен для общества. Это происходит вследствие особой силы религиозной мотивации, подчиняющей себе как сущность духовной жизни субъекта все иные мотивации человека. В таких слу-

чаях иные мотивы, способные задержать или ослабить стремление совершить преступное деяние (страх наказания, осуждения, чувство вины, понятие греха) не только не срабатывают, а иногда усиливают преступную направленность. В контексте социализации молодежи деструктивным сектам должны уделять первостепенное внимание не только правоохранительные органы, но и представители науки, образования и все здоровые, созидательные силы нашего общества.

Выполнено в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (ГК № 02.740.11.0592).

Примечания

¹ Франк С.Л. Философия и религия // На переломе. Философия и мировоззрение. Философские дискуссии 20-х годов. М., 1990. С.324–332.

УДК 008.001.14+130.2+А316.37

ФЕНОМЕН РАЦИОНАЛЬНОСТИ В КУЛЬТУРЕ

О.А. Липатова

Казанский государственный университет культуры и искусств
E-mail: lipatova@mail.ru

В статье рассматривается рациональность как теоретический концепт и явление и ценность культуры. Проводится анализ исторических типов рациональности в культуре; обозначается идея сохранения обновленной рациональности в культуре.

Ключевые слова: рациональный, рациональность, культура, иррациональное–естественное, иррациональное–сверхъестественное.

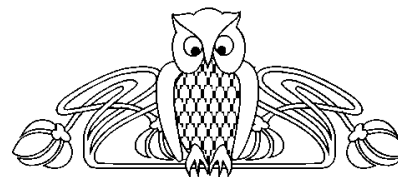
Phenomenon of Rationality in Culture

O.A. Lipatova

The article deals with rationality as theoretical concept and phenomenon and value of culture. Analysis of historical types of rationality in culture is performed. The idea of preservation of renovated rationality in culture is emphasized.

Key words: rational, rationality, culture, irrational natural, irrational supernatural.

Культура рубежа XX–XXI вв. требует особого осмысления. Доминирующей тенденцией сегодня продолжает оставаться ситуация переоценки ценностей: культура осознает собственный кризис и ищет новые смыс-



лы. Различные тенденции развития культуры проанализированы в работах В.С. Библера, М.А. Бирюковой, А.Н. Данилова, В.Л. Иноземцева, М. Кастельса, Е.В. Листвиной, В.В. Налимова, А.И. Ракитова, Н.С. Розова, Ю.А. Сухарева и др. На наш взгляд, весьма плодотворным сегодня является анализ феномена культуры в контексте ее рациональных аспектов и этапов смены исторических форм рациональности. Если говорить о проблеме рациональности в целом, то она не раз обсуждалась научным сообществом: в науке – это спор о критериях рациональности, получивший название проблемы «демаркации», и поиск новых форм рациональности; в культуре – это проблема нарастания и убывания рациональности, ее ценности, особенностей рациональности в типах культур и т.д.

Начнем с определения понятий «рациональный» и «рациональность». Так, первое



используется греками еще в античной философии: самым ранним письменным источником, где употребляется это понятие, являются евклидовы «Начала» – там понятие «рациональный» вводится как синоним «соизмеримого». В переводе с латинского «*ratio*» означает «счет», «смета», в логическом отношении – «вычислять», «исчислять», «рассуждать», «размышлять» и в результате получаем – «мышление», «разум». Поэтому в самом обобщенном смысле рациональность можно определить как разумный способ понимания мира.

В философской и научной литературе понимание рациональности зависит от контекста¹:

во-первых, это специфическая особенность философского и научного познания и знания, способность отражать «сущностный» слой бытия, устойчивые повторяющиеся связи, выражаемые в законах;

во-вторых, особая форма познавательной деятельности, работа с идеальными объектами, конструирование «теоретических миров», находящихся в сложных отношениях с действительностью;

в-третьих, некий набор правил, совокупность установок (явных или неявных), регулирующих процесс познания; в этом смысле понятие рациональности сближается с такими, как «парадигма», «картина мира», «исследовательская программа» и т.д.; выделяются различные типы рациональности: классическая, неклассическая, постнеклассическая и др. в работах Т. Куна, И. Лакатоса, К. Поппера, С. Тулмина, П. Фейерабенда, К. Хьюбнера, Б.С. Грязнова, А.Ф. Зотова, В.С. Степина, В.С. Жвырева.

Таким образом, в настоящее время в философии нет единства по вопросу о содержании понятия «рациональность», о чем свидетельствуют разные подходы к его толкованию. Тем не менее в каждой приведенной трактовке выявляются реальные сущностные характеристики, грани, стороны рациональности, главным образом, гносеологического порядка.

Приведем еще некоторые определения рациональности, в которых высвечивается

ряд ее черт. Рациональность – это относительно устойчивая совокупность правил, норм, стандартов, эталонов духовной и материальной деятельности, а также ценностей, общепринятых и однозначно понимаемых всеми членами данного сообщества¹. В «Социологическом энциклопедическом словаре» рациональность – соответствие, обоснованность, целесообразность, противоположность иррациональности; аутентичный тип сознания и деятельности (в философии науки)². В книге «Современная философия: словарь и хрестоматия» рациональность трактуется как форма отношения человека к миру и прежде всего познавательного отношения³. Рациональность, как полагают Ж.Л. Нанси, Ж. Бодрийяр, Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Деррида, это существование смысла в мышлении; по мнению В.М. Русакова, рациональность – это сознательно контролируемый способ и форма деятельности⁴. Н.Л. Быстрых считает, что рациональность – совокупность норм, правил, регулятивов поведения, мышления, коммуникации, вырабатываемых в процессе социализации⁵; А.И. Еремкин под рациональностью понимает определенный тип отношения к действительности, символ современной научно-технической цивилизации⁶. Согласно И.С. Утробину, рациональность – результат рефлексии философии над культурой⁷; М.И. Данилова справедливо понимает под рациональностью способ познания и социальной деятельности, ценность культуры⁸; О.И. Дмитричева подразумевает под рациональностью познавательную деятельность и ее результат, соответствующий нормам функционирования разума, либо соответствие знания истине, адекватности реальности, достижение которых обеспечивается участием разума⁹.

Г. Ленк в статье «Типы и семиотика рациональности» приводит двадцать одно значение термина «рациональность» (но речь идет здесь преимущественно о научной рациональности)¹⁰. И, наконец, Г.П. Меньчиков понимает рациональность как гносеологическую доктрину и как особое человеческое состояние духа¹¹.



Таким образом, в связи с многообразием определений их можно разделить на две группы: 1) рациональность как характеристика и методология знания, как гносеологическая доктрина; 2) как характеристика деятельности человека, состояние человеческого духа.

Если говорить о культуре как пространстве рациональности, то на сегодняшний день культура представляет собой многоплановый феномен, имеется более 400 ее определений. Возникает вопрос: почему существует такое большое количество ее трактовок? Во-первых, по мысли А.Г. Смирнова, культура плюралистична и «распадается на множество как будто несвязанных осколков: “культуру письма”, “культуру устной речи” и т.д. Во-вторых, культура вплетена в ткань общественной жизни, раскрывая по-разному сущность человека и “очеловечивая” его»¹². В-третьих, культура, по мнению П.С. Гуревича, выражает глубину и неизмеримость человеческого бытия¹³.

Итак, в самом обобщенном виде культуру можно понимать, исходя из ее сущности, как особую форму бытия человека, определяющую человекообразный характер отношений между ним и миром, обществом, человеком и человеком. В характеристике этих отношений немало иррационального, но все-таки основанием культуры является разумное состояние духа или рациональное в широком, онто-гносео-аксиолого-праксеологическом смысле слова.

Вопрос о связи рациональности и культуры не раз поднимался научным сообществом, в том числе, на страницах журнала «Вопросы философии». Рациональность, рассматриваемая в культурно-историческом контексте, встречается в работах В.П. Гайденко, П.П. Гайденко, И.Т. Касавина, М.К. Мармрашвили, Г.А. Смирнова, З.А. Сокулер, В.С. Швырева и др.¹⁴.

Рациональность в историческом измерении культуры качественно неоднородна. Рациональности доклассического периода была свойственна синкретичность форм знания, что было выражено в мифологии; системность, структурность, организованность

во всех сферах общественной жизни характерна для античности. Рациональность классического периода обладала системностью, логичностью, организованностью на более высоком научно-теоретическом уровне, благодаря методам эмпиризма и рационализма, в эпоху Нового времени она достигла вершины своего развития. Сама эпоха способствовала этому «обожествлению рациональности» в качестве основной ценности познания. Тогда же определилась и недостаточность такого подхода. В неклассический период наряду с рациональными методами многие философские учения в качестве способов познания предлагают нерациональное – волю, интуицию и т.п., а также иррациональное – например веру. В самом иррациональном различают «иррациональное-естественное» и «иррациональное-сверхъестественное»¹⁵.

Сегодняшняя потребность в обновленном понимании сущности рациональности, ее роли в современной культуре, рассмотрению в различных сферах культуры назрела в связи с переосмыслением социокультурной ситуации и глубинными цивилизационными сдвигами: речь идет о неоклассическом, или постнеклассическом типе рациональности. Эта проблема рассматривалась в трудах Н.С. Автономовой, В.С. Швырева, В.С. Степина и др. Так, В.С. Швырев предлагает идею «открытой рациональности», в основе которой ценностные установки адекватного отношения к миру, готовности к постоянному совершенствованию оснований мироориентаций человека как свободного и ответственного субъекта, контролирующего и проблематизирующего свои позиции по отношению к объемлющему его миру, превышающему возможности «конечного» его освоения. При развитии и укоренении этой идеи в культуре она становится императивом деятельности, непреложной ценностью. Идея «открытой рациональности» как принципа рациональности оказывается органически связанной с другими понятиями, характеризующими специфику человеческого бытия в универсуме – деятельностью, творчеством, свободой, самосознанием, ответственностью и т.д.¹⁶



Таким образом, «новая» рациональность, по В.С. Швыреву, – это не только познавательный выбор, но и наполнение ее культурными и ценностными смыслами. Сходную точку зрения развивает В.С. Степин, полагая, что постнеклассический тип рациональности расширяет поле рефлексии над деятельностью. Он учитывает соотношение получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами, причем эксплицирует связь внутринаучных целей с вненаучными социальными ценностями и целями¹⁷.

Исследования рациональности в контексте культуры касаются и амбивалентных проявлений социокультурных ситуаций, включающих рациональное и иррациональное¹⁸. Так, Н.С. Автономова считает, что если задачей разума является проникновение в сферы неизведанного, то он не может обойтись без фантазии, интуиции, воображения, но это лишь «помощники» разума¹⁹. К этой точке зрения примыкает Т.Г. Лешкевич, которая включает современный неоклассический образ рациональности в интуицию, неопределенность, эвристику и отмечает его прагматические характеристики: пользу, удобство, эффективность. Кроме того, новое понимание рациональности подразумевает единство субъективности и объективности, когда человек представляет собой идеал духовного единства с миром – идеал, идущий с древности²⁰.

М.Д. Щелкунов полагает, что в основу современного типа рациональности должно быть положено обновленное отношение человека к природе и окружающему миру. Новая рациональность должна включать в себя:

отказ от абсолютизации авторитета науки и признание равнозначности других форм познания в достижении истины;

идею многомерности познания;

критическую рефлексию над собственными основаниями и принципами;

прерванное единство субъективного и объективного²¹.

Е.Ю. Леонтьева конституирует онтологический аспект рациональности. Автор

расширяет ее границы и предлагает идею «рациональности вообще», которая не зависит от внешних конкретно-исторических условий и не детерминирована объективными реальными ситуациями и «жизненными мирами». Исследователь указывает на то, что свое бытие рациональность обретает в том или ином ее типе²².

Приведенные точки зрения различных исследователей свидетельствуют, что в настоящее время сформировался неоклассический или постнеклассический тип рациональности, который проявил свои контуры и обладает самостоятельными свойствами. К ним можно отнести: во-первых, отражение в рациональности ценностного компонента; во-вторых, выявление иррационального компонента; в-третьих, пересмотр спектра способов познания в современно понимаемой рациональности. Итак, неоклассическая рациональность представляется в более дифференцированных дискурсах, чем ранее, – гносеологическом, онтологическом, аксиологическом, связанных, но не синкретичных.

Попытаемся сформулировать интегральное рабочее определение рациональности в связи с культурой и в культуре. *Рациональность в культуре понимается нами как способ осознанного отражения социальной реальности, нормативной рефлексии социального бытия и смыслотворчества в конструировании культуры.* Здесь отмечено три аспекта рациональности в культуре: научно-гносеологический (концептуальный); обыденно-феноменологический; аксиологически-деятельностный.

Рациональность как элемент культуры может быть представлена, исходя из двух положений её рассмотрения: 1) как теоретического концепта; 2) как явления и ценности культуры. В нашем исследовании мы склонны понимать рациональность во втором значении.

В рамках данного положения рациональность связана, прежде всего, с деятельностью человека, а точнее, с конструктивной функцией рассудка, когда произведения культуры создаются. Благодаря рациональности человек обладает способностью усваи-



вать мировоззренческие установки, нормы и ценности культуры (через процесс социализации и инкультурации): рациональность в этом случае является своеобразным фильтром. Как точно отмечает Г. Башляр, рациональный человек – «человек, который актуализирует свою культуру, но который знает эту культуру и, следовательно, знает ту социальную реальность, в которой он живет»²³.

Итак, *рациональность в качестве теоретического концепта в культуре* понимается как всеобщее интегративное свойство человеческой разумности, как важнейшее культурное качество человека. *Рациональность как явление и ценность культуры* раскрывается в этих двух аспектах следующим образом: 1) *как явление культуры* – в качестве познавательного принципа понимания культуры как совокупности форм осознания ее бытия; конституирующей и конструирующей характеристики культуры; в роли канала перехода из внутреннего во внешнее и, наоборот, из внешнего во внутреннее состояние; 2) *как ценность культуры* – когда рациональность архетипически и обыденно воспринимается как нечто положительное, необходимое, значимое; включением этических и эстетических характеристик, а не только прагматических и утилитарных; обозначения момента иррационального-естественного (чувства, фантазии, эмоции и др.), а не только рационально-логицистского. Поэтому о культуре мы можем судить по тому, какова и насколько рациональность растворена в ней. Отсюда вытекает, что основной задачей философии культуры в современной ситуации является сохранение рациональности, но в ее обновленном качестве.

Примечания

¹ Философский словарь. М., 1991. С.385.

² Социологический энциклопедический словарь. М., 1998. С.291.

³ Современная философия : словарь и хрестоматия. Ростов н/Д, 1996. С.66.

⁴ *Русаков В.М.* Второе крушение Царства Разума. Проблема рационального и иррационального в современной философии. Екатеринбург, 1997. С.168.

⁵ *Быстрых Н.Л.* О разумном основании культуры и рациональности // Рационализм и культура на пороге третьего тысячелетия : материалы Третьего Рос. философ. конгр. (16–20 сентября 2002) : в 3 т. Ростов н/Д, 2002. Т.1. С.190.

⁶ *Еремкин А.И.* Рациональное и иррациональное в современном мире // Там же. С.304.

⁷ *Утробин И.С.* Генерация современной философией «новой» рациональности // Там же. С.251.

⁸ *Данилова М.И.* Рациональность как социокультурный феномен // Там же. Т.2. С.150.

⁹ *Дмитричева О.И.* Рациональность и интеллигентность // Там же. С.153.

¹⁰ Цит. по: *Гайденко П.П.* Рациональность на перепутье : в 2 кн. М., 1999. Кн. 2. С.14–15.

¹¹ *Меньчиков Г.П.* Духовная реальность человека. Казань, 1999. С.266.

¹² *Меньчиков Г.П.* Основы антропологии: традиции и новации. Казань, 2006. С.239.

¹³ *Гуревич П.С.* Философия культуры. М., 2001. С.19.

¹⁴ *Гайденко П.П.* Эволюция понятия науки. Становление и развитие первых научных программ. М., 1980; *Гайденко В.П., Смирнов Г.А.* Западноевропейская наука в средние века: общие принципы и учение о движении. М., 1989; *Гайденко П.П.* Проблемы рациональности на исходе XX в. // Вопросы философии. 1991. № 6. С.3–14; *Йолон П.Ф., Крымский С.Б., Парохонский Б.А.* Рациональность в науке и культуре. Киев, 1989; *Касавин И.Т., Сокулер З.А.* Рациональность познания и практики. М., 1989; *Мамонова М.А.* Запад и Восток : традиции и новации рациональности мышления. М., 1991; *Швырев В.С.* Человек и рациональность // Человек. 1997. № 6. С.75–85.

¹⁵ *Меньчиков Г.П.* Духовная реальность человека. Казань, 1999. С.173.

¹⁶ *Швырев В.С.* О понятиях «открытой» и «закрытой» рациональности // Рациональность на перепутье : в 2 кн. М., 1999. Кн. 1. С. 15–19, 26.

¹⁷ *Степин В.С.* Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М., 2000. С.634–635.

¹⁸ *Липатова О.А., Солодухо Н.М.* Иррациональное в социокультурной ситуации // Обсерватория культуры. 2009. № 6. С.34–39.

¹⁹ *Автономова Н.С.* Разум. Рассудок. Рациональность. М., 1988. С.92.

²⁰ *Лешкевич Т.Г.* Философия науки: традиции и новации. М., 2001. С.142.

²¹ *Щелкунов М.Д.* Научная рациональность и ее роль в развитии общества. Казань, 1992. С.13.

²² *Леонтьева Е.Ю.* Рациональность и ее типы (Генезис и эволюция). Волгоград, 2003 [Электронный ресурс] URL : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/90975.html> (дата обращения: 05.06.2010).

²³ *Башляр Г.* Научный рационализм. М.; СПб., 2000. С.10.



УДК 1(470)+929 Пятигорский

ОСОБАЯ МЫСЛЬ: А. ПЯТИГОРСКИЙ О ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОМ ЕДИНСТВЕ ФИЛОСОФА И ЕГО ФИЛОСОФИИ

Г.В. Мелихов

Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: german.melikhov@ksu.ru

Статья представляет собой опыт философского комментирования тезиса А. Пятигорского о трансцендентальном единстве философа и его философии.

Ключевые слова: А. Пятигорский, философский комментарий, особая мысль, трансцендентальное единство философа и его философии.

The Special Thought: A. Piatigorsky on the Transcendental Unity of the Philosopher and His Philosophy

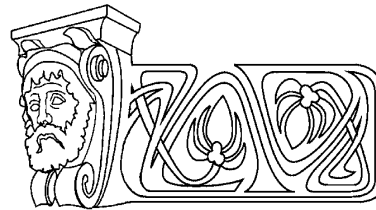
G.V. Melikhov

This article is a philosophical commentary on the thesis A. Piatigorsky of the transcendental unity of the philosopher and his philosophy.

Key words: A. Piatigorsky, philosophical commentary, special thought, transcendental unity of the philosopher and his philosophy.

Цель статьи – дать небольшой комментарий к одному из важнейших положений философии А. Пятигорского: речь идет о принципе трансцендентального единства философа и его философии.

В словаре русского языка С. Ожегова слово «комментарий» имеет два значения: во-первых, это объяснение, толкование к какому-нибудь тексту; во-вторых, комментарий – это рассуждение, пояснительные и критические замечания о чем-либо. Философский комментарий к любому тексту (особенно философскому) представляет собой *рассуждение*, которое невольно рождается из толкования, попытки понять то, что хотел сказать тот или иной философ. «Невольно», потому что неизбежным спутником философского комментария является *желание* философствовать самого комментирующего. «История философии, – писал К. Ясперс, – невозможна вне собственного философствования. Ибо только внешняя ориентация на материал фактов и тексты еще не ведет к действительной философии. Осмысленность проникновения в историю философии предполагает, что она возникает под водительст-



вом философии. Лишь философия понимает философию, которая была когда-то и есть сегодня»¹. Философское комментирование – опыт чтения и рассуждения, который необходимо отличать от историко-философской реконструкции. Если первый способ понимания текстов осуществляется под «водительством» философии, то второй ведом целым комплексом *наук*, внешних для философского мышления – исторических, лингвистических, социальных и т.д. Цель философского комментария – дление нашего собственного желания философствовать в надежде встретиться с *особой* мыслью.

Особая мысль объединяет философствующих: В. Соловьева она роднит с Платоном и с неоплатониками, Э. Гуссерля с Декартом, В. Бибихина с М. Хайдеггером, а последнего – с досократиками. Но это еще не всё: объединяя философов, *особая мысль* соединяет их также и с тем, что не принадлежит ни одному из них, обнимая собой все (и как таковая *особая мысль* содержит в себе то, что, собственно, мыслью не является). Сразу оговоримся: мысль, которая объединяет одного философа с другими мыслителями, но не соединяет его с *объемлющим*, не может быть названа *особой*. Назовем ее просто *умной мыслью*. Таким образом, *особая мысль* может быть умной и за-умной одновременно или только за-умной. Но никогда *особая мысль* не может быть одной *умной мыслью*. *Особая мысль* может объединять В. Соловьева с Платоном, но разъединять его с университетскими профессорами, которые в большинстве своем почему-то высоко ценят одни лишь *умные мысли*.

Особая мысль неуловима. В арсенале человеческих средств нет такого инструмента, который позволил бы нам бесцеремонно,



по собственной прихоти овладевать *особой мыслью* – как утверждалось выше, она содержит в себе немислимое. *Особая мысль* несет в себе тайну. Она существует вне времени и является чужой по отношению ко всему, что окружает нас в обычной жизни. Между нами, желающими философствовать, и *особой мыслью* простирается ничья земля, по которой пройти никто и никогда не сможет. Философы запросто заводят знакомства с *умными мыслями*, но дело философствования нужно обставить так, чтобы *особая мысль* овладела нами. Как достичь цели, которая целью никогда быть не может? На этот вопрос мы и постараемся ответить, комментируя известный тезис А. Пятигорского.

Вероятно, можно говорить о двух типах философов. Есть *свои* философы, к ним в целом все относятся хорошо – они общепризнанны и уважаемы. С ними спорят, но их заслуги несомненны для большинства. Как правило, эти мыслители являются авторами крупных философских систем. Таковы (с определенными оговорками) Аристотель, И. Кант, Г.В. Гегель, А. Лосев, С. Франк и многие другие авторы. Но есть философы, которых все постоянно и дружно ругают. С ними не просто не соглашаются, их не принимают – лучше бы их вообще не было. Они – *чужие* среди своих. Таковы Платон, Ф. Ницше, В. Соловьев, Л. Шестов, В. Бибихин. Слишком эти философы были радикальны, слишком непохожи на всех остальных. Они не только непомерно много себе позволяли, они еще и выражали свои мысли самым неподобающим для философии способом – при помощи обзоров.

Философом, которого ругали и будут ругать, был А. Пятигорский. И не только потому, что он не мог мыслить, не прибегая к силе своего воображения. А. Пятигорский самонадеянно искал встречи с *особой мыслью*. Ему недостаточно было находиться в кругу доступных для него *умных мыслей*. Он полагал, что предметом философствования непременно должно быть *невозможное* – то, что нельзя поймать и удержать посредством рефлексии. *Особая мысль* случается в ком-то, оставляет след – он что-то понимает и реализует в себе – и тут же уходит. Нашему

восприятию открыт лишь момент возникновения мысли. А в рефлексии нам удастся опознать только *интенцию*, направленную на мысль, свое *желание* мыслить. Философия и есть культивирование желания мыслить. Если кто-то думает, что философ – тот, кто мыслит, он слишком хорошо о нем думает. Философ – тот, кто желает мыслить, а вот получится у него встретиться с *особой мыслью* или нет, это совсем другой вопрос. А. Пятигорского дружно бранили и будут бранить впредь, потому что своей философией *особых мыслей* он утверждает позицию, которая никому ничего не гарантирует. К истине нет *общего* пути. Каждый находит ее сам (если захочет), на свой собственный страх и риск. Философствование А. Пятигорского предельно индивидуально. Своим предметом философия имеет мое собственное или ваше, т.е. *отдельного* человека желание мыслить, которое обнаружить-то можно не у всех людей. У кого-то есть это желание, а у кого-то нет, и в ближайшей перспективе оно не будет проявлено. А. Пятигорский пытается «проговорить» философию *особых мыслей*, которая не опирается на понятия сущности, метода, на какой-то раз и навсегда данный концептуальный аппарат, потому что «сущность» и «метод» являются средствами постижения и достижения *умных мыслей*. *Особые мысли* существуют за пределами повседневной жизни.

Итак, есть *умные мысли*: они вращаются в мире многообразных и повторяющихся жизненных ситуаций, и есть *особые мысли*: они запредельны потоку привычной жизни человека.

В одной из своих многочисленных бесед (в данном случае со студентами и преподавателями Тартуского университета 20 августа 1992 г.) А. Пятигорский следующим образом формулирует свою позицию: «Философия, как я ее понимаю <...> – это не только то, что ты думаешь, но и то, что ты *есть*. Существует такая вещь, как трансцендентальное единство философа и его философии»². Самое интересное здесь – то, как сам философ поясняет свою мысль. Казалось бы, нет ничего «проще»: образ мыслей философа должен соответствовать его образу жизни – претво-



ряй в свою жизнь то, о чем ты изо дня в день читаешь свои лекции. Если мы в аудитории учим, что нет никакой ни политики, ни экономики, но есть лишь одна сплошная этика, то мы и действуем соответствующим образом (этично) в стенах ли родного университета или за его пределами. Таким образом, наше философствование обязывает нас быть верными своим принципам, неуклонно следовать им в своей жизни. Иначе и быть не должно. Этому учили Сократ и Кант, к этому стремимся и мы. Но далее А. Пятигорский, разъясняя сказанное, приводит случай из жизни Гегеля, когда тот, уже пожилой человек, действительный тайный советник, друг министра просвещения, помогает устроить побег из-под стражи способного молодого человека, ненавидевшего прусскую монархию. «Его спросили: но как же вы можете это делать? Это же нарушение ваших собственных принципов? На это Гегель отвечал, что философ смотрит на все отстраненно, включая свои собственные принципы <...> Вот образец поведения философа. Философ не может вести себя в соответствии со своими принципами, потому что его мышление ориентировано всегда на метапозицию, на отстранение от всего <...>»³.

Философ, как будто утверждает А. Пятигорский, имеет принципы, но он не должен вести себя в соответствии с ними. Это радует, потому что Гегель, хотя бы в этом, ничем не отличается от нас, говорящих одно, а делающих совсем другое... А. Пятигорский, конечно же, далек от подобной (нигилистической) трактовки единства философа и его философии. Философ, как и любой другой человек, обязан быть верным своему слову; он живет, полагаясь на принципы, которые добровольно и сознательно избирает для себя в качестве руководящих. Но *как философ* он ищет встречи с *особой мыслью*, запредельной всему. «Философ применяет мышление к мышлению»⁴. Никакого другого единства кроме трансцендентального философ искать не может. Поэтому первым условием философствования является (как бы сказал сам А. Пятигорский) *выпадение* (хотя бы в чем-то) из жизни. Другими словами, если мы действительно собираемся философствовать, нам

крайне желательно «уйти из ситуации», преклотив внимание на свое желание философствовать. Но это еще не всё: в какой-то момент мы понимаем, что обрести искомое – *особую мысль* – можно лишь ценой абсолютной и полной сдачи всех своих представлений, всего, что мы несем в себе «по жизни». Все это должно «умереть».

Именно так и понимает смерть А. Пятигорский. Смерть для него – прекращение мысли, отрефлексированное субъектом философствования⁵. Это, казалось бы, простое определение содержит два важных для нас положения: во-первых, смерть в данном случае выступает символом феноменологической редукции, которая прекращает движения самых разных (в том числе, и *умных*) мыслей; во-вторых, смерть уже не символизирует, а фиксирует (если нам это, действительно, удастся сделать) реальную *остановку* потока мыслей – мы на какой-то момент оказываемся в за-умной сфере междумыслия, где нет ничего и никого. Вот здесь-то *особая мысль* и овладевает нами (опять-таки, если нам повезет).

Таким образом, принцип трансцендентального единства философа и его философии А. Пятигорского может трактоваться двояким образом: с одной стороны, он выражает *желание* философствующего встретиться с *особой мыслью*, а с другой – фиксирует возможность реального единства философа и *особой мысли*.

Принцип трансцендентального единства философа и его философии, безусловно, говорит и о единстве жизни философа и его мысли, но только в том смысле, что жизнь философа оказывается подчиненной стремлению реализовать *особую мысль*. Все, оказывающееся в поле внимания философа, все, что происходит с ним, тем или иным образом втягивается в решение этой задачи. Жизнь философа – духовное упражнение, имеющее своей задачей реализацию *особых мыслей*, открывающих для нас *объемлющее*, где встречаются и беседуют друг с другом Сократ и Будда, Платон и Лао-Цзы, Кант и Нагарджуна.

В заключение необходимо отметить следующее: А. Пятигорский профессиональ-



но занимался изучением буддийской философии. Среди его учителей были тибетолог и монголист, знаток традиций буддизма Ю.Н. Рерих (1902–1960). В общении с ним, по свидетельству самого А. Пятигорского, он начал впервые понимать буддийскую философию⁶. В конце 1960-х гг. А. Пятигорский становится учеником Бидии Дандаровича Дандарона (1914–1974) – известного философа, ученого-буддолога, йогина (он происходил из старого рода, давшего Бурятии много выдающихся лам)⁷. Философствование А. Пятигорского, таким образом, складывалось в общении с живыми носителями традиции, и конечно, оно несет на себе печать этого общения. Исследование влияния конкретных носителей традиции на философскую мысль А. Пятигорского – дело будущего. В интерпретации всего лишь одного положения философии А. Пятигорского мы попытались уйти от буддийской терминологии, поскольку убеждены: философское мышление А. Пятигорского может быть интересно

само по себе, вне специфического буддийского контекста его мысли. Впрочем, и этот вопрос не столь однозначен и достоин серьезного обсуждения в дальнейшем.

Примечания

¹ Ясперс К. Великие философы. Будда. Конфуций. Лао-Цзы. Нагарджуна. М., 2007. С.8.

² Пятигорский А.М. «Я – человек никакой культуры» // Избранные труды. М., 1996. С.304.

³ Там же. С.305.

⁴ Пятигорский А. Мышление и наблюдение. Рига, 2002. С.2.

⁵ Пятигорский А. Феноменологическое понятие смерти // Новое литературное обозрение. 2010. № 101 [Электронный ресурс] URL : <http://www.neobooks.ru/rus/magazines/neo/196/1717/1729> (дата обращения : 14.12.2010).

⁶ Ритунс А. Главное, чтобы было интересно // Новое литературное обозрение. 2010. № 101 [Электронный ресурс] URL : <http://www.neobooks.ru/rus/magazines/neo/196/1717/1726> (дата обращения : 14.12.2010).

⁷ О трагической судьбе Б. Дандарона можно узнать в работе : Монтлевич В.М. Материалы к биографии // Дандарон Б.Д. Избранные статьи. Черная тетрадь. Материалы к биографии. История Кукунора. Сумпа Кенпо. СПб., 2006. С.250–469.

УДК 141.31

СТАНОВЛЕНИЕ GRAMMATICA SPECULATIVA: АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕАЛИЗМА, КОНЦЕПТУАЛИЗМА И НОМИНАЛИЗМА В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМЫ УНИВЕРСАЛИЙ

А.В. Нехаев

Тюменский государственный университет
E-mail: A_V_Nehaev@rambler.ru

В статье анализируются и сопоставляются особенности решений проблемы универсалий, предложенных такими схоластическими традициями, как реализм, концептуализм и номинализм, сыгравшими ключевую роль в становлении проблемного поля логико-семиотических исследований средневековых *grammatica speculativa*.

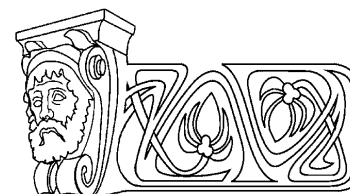
Ключевые слова: схоластика, *grammatica speculativa*, универсалия, знак, имя, реализм, концептуализм, номинализм.

Becoming Grammatica Speculativa: Analysis of Some Features of Realism, Conceptualism and Nominalism in the Decision of Problem of Universalies

A.V. Nekhaev

In article are analyzed and compared features of decisions of «universalies problem» offered by such scholastic traditions as realism, conceptualism and nominalism played a key role in becoming of problem field of logical-semiotic researches medieval *grammatica speculativa*.

Key words: scholasticism, *grammatica speculativa*, universality, sign, name, realism, conceptualism, nominalism.



Постепенное оформление и институционализация схоластической традиции в XII в. сопровождалась одновременной трансформацией ее проблемного поля, проявлявшей себя в процессах вторжения целого ряда элементов философского и, прежде всего, логического анализа в сферу грамматики и риторики, что имело весьма существенные последствия, а именно появление первых доктрин так называемой «спекулятивной грамматики» – *grammatica speculativa*, – делавших исключительным предметом своих исследований область языка и природу знаковой деятельности мышления. При этом нет сомнений, что сам факт вторжения разного рода логико-философских изысканий в, каза-



лось бы, чисто семиотическую область, ограничиваемую лишь принципами функционирования знака, вовсе не следует рассматривать как простую случайность, поскольку именно знак и знаковая природа языка, используемого мышлением, имеют все необходимые основания для того, чтобы привлечь исследовательское внимание к весьма своеобразной проблеме, вошедшей в историко-философские анналы под именем проблемы универсалий и заключающейся в попытке найти ясный и непротиворечивый ответ на три тесно связанных между собой вопроса: существуют ли универсалии в реальном мире или только в мышлении; если они существуют реально, то телесны они или бестелесны; и наконец, отделены ли они от чувственно воспринимаемых предметов или заключены в них. Тем самым, исходя из характера этих вопросов, можно указать, что в рамках схоластической традиции природа знака и означающей деятельности как логико-грамматическая и логико-семантическая проблема из области собственно семиотики постепенно перемещается в область онтологии и, приобретая ярко выраженные экзистенциальные оттенки, проявляется в форме проблемы природы универсалий – их существования или несуществования.

Следует отметить, что средневековая схоластика в целом наследует проблему универсалий прежде всего от Порфирия и Бозция, которые сталкиваются с ней при исследовании структуры платоновских эйдосов и аристотелевских предикабилей, приобретающих особое значение в контексте попыток адекватного представления родовидовых отношений¹. При этом Порфирий, делая предметом своего исследования общие понятия и формулируя в явном виде дилемму, согласно которой роды и виды являются либо реальностями, существующими сами по себе, либо конструкциями ума, склонен допускать, что это бестелесные реальности, хотя в то же время он не предрасположен анализировать, существуют ли они вне чувственно воспринимаемых вещей или же только в соединении с ними, занимая тем самым умеренно платонистские позиции. В то время как Бозций, столкнувшись с этой

дилеммой, движимый стремлением согласовать Платона и Аристотеля, доказывает, с одной стороны, невозможность того, чтобы общие идеи были субстанциями, поскольку роды и виды являются по определению общими для групп индивидов, а следовательно, общее для множества индивидов само не может быть индивидом, и, что тем более невозможно, то, чтобы род целиком принадлежал виду, ведь род, будучи сущим сам по себе, не может делиться между различными входящими в него существами. Вместе с тем он обосновывает предположение обратное указанному, согласно которому роды и виды, представляемые нашими общими идеями – универсалиями, суть лишь просто понятия нашего ума, а стало быть в реальности нет абсолютно ничего, соответствующего этим идеям, то есть наше мышление, мысля их, не мыслит ничего, хотя в то же самое время мысль без объекта – это мысль ни о чем, или даже вообще не мысль, так как всякая мысль, достойная этого наименования, имеет объект, а значит необходимо, чтобы универсалии были мыслями о чем-то, и предлагает решение, которое и носит иной характер нежели у Порфирия, поскольку является более близким к Аристотелю, чем к Платону, заключающееся в том, что «общее» – универсалия – существует в чувственно воспринимаемом, но мыслится же помимо тел – *subsistent ergo circa sensibilia, intelliguntur autem praeter corpora*². Таким образом, принимая в качестве основания утверждение о том, что наши чувства показывают нам вещи в состоянии смешения или, по крайней мере, сложения, и при этом наш ум – *animus* – обладает способностью разделять и соединять наши чувственные данные, т.е. вполне может различать в телах – *corpora* – свойства, с целью рассмотреть их по отдельности, которые оказываются там только в состоянии смешения, Бозций отмечает, что если в число таких свойств входят роды и виды, то ум либо открывает их в бестелесных сущностях, и тогда он полагает их как совершенно абстрактные, либо обнаруживает их в телесных сущностях – и в этом случае он вычленяет из тел то, что они содержат в себе бестелесного, чтобы рассмотреть последнее отдельно как чистую



форму. Вместе с тем вычлняя из конкретных индивидов данные в опыте абстрактные понятия, – причем это вовсе не означает мыслить то, чего нет, поскольку разделять в мышлении то, что объединено, в действительности не является заблуждением, – не следует забывать, что разделяемое в мышлении соединено в реальности, и именно поэтому ничто не запрещает мыслить по отдельности роды и виды, хотя раздельно они и не существуют³.

Таким образом, выстраивая экспозицию известных затруднений в понимании, или так называемых *dubitabilia sapienti*, породивших в рамках схоластической традиции жестокие дискуссии, связанные с обсуждением природы универсалий, причем основным вопросом в данном случае является сам статус «общего» как такового, а именно – есть ли «общее» некая самостоятельная сущность или оно, скорее, есть инструмент разума и тем самым продукт его воображения, не имеющий в вещах подлинного существования, следует указать, что именно вследствие появления и развития жестких споров об универсалиях происходит идейное оформление трех крупнейших схоластических направлений, предлагающих собственное решение проблемы общих понятий: реализм, согласно наиболее распространенным представлениям которого «общее», или универсалия, существует до вещей; концептуализм, согласно которому «общее» существует в вещах; и, наконец, номинализм, для сторонников которого «общее» есть некое логическое различие, установленное нашей разумной способностью уже после вещи и, соответственно, «общее» не имеет самостоятельного бытия.

Необходимо отметить, что реализм во все не являлся однородным философским течением, в частности, часть из его представителей определяли универсалию через род, то есть через тождество субстанции, полагая, что различные по форме вещи имеют сущностно одну и ту же субстанцию, различаясь лишь по приводящему, или акцидентальному, признаку, и соответственно, универсалии, согласно такому их пониманию, имеют принципиально онтологическую природу – очевидно существуя «до вещей». Другая

часть реалистов, среди которых особо следует отметить Гильома из Шампо, также определяли универсалию как тождество субстанции в силу ее статуса субстанции, одновременно признавая, что единичные вещи не только различаются формами, но имеют и личностную сущность. Однако Гильом, несмотря на эту весьма существенную оговорку о личностном или индивидуальном характере субстанции, придерживался, тем не менее, все же линии реального существования универсалий, полагая – как это ни странно – субстанции тождественными не по сущности, а в силу их безразличия и усматривая в вещи с этой целью субстанцию и субстанциальную сущность – *substantialis essentia*.

В целом возникшая перед Гильомом потребность в субстанциальной структурализации связана с необходимостью поиска способа переключения смыслов вещи в ее двусмысленном – для Бога и человека – существовании. При этом субстанциальная сущность – *substantialis essentia* – это так называемое «*quid est*», или «чтойность» вещи, в то время как собственно субстанция есть то, каким образом она представлена миру и чем в ней мир овладевает. Отсюда, соответственно, некоторые отдельные « ζ », или единичности, – хотя сами по себе и разные, – есть одно и то же «общее» в качестве « ζ -ности», то есть они не различаются по самой природе « ζ -ности», и, как следствие, данные « ζ », считающиеся единичными в силу их акцидентальных отличий, можно назвать также «общими», или универсальными, и в силу их безразличия – *indifferentia*, и на основании их отношения по подобию – *communitas*⁴.

В качестве классического примера концептуалистского решения проблемы универсалий следует рассмотреть анализ природы «общего», предпринятый П. Абеляром, который, несмотря на то, что являлся учеником Гильома из Шампо, тем не менее оказался одним из самых его ярких критиков.

Отталкиваясь от эквивокативно выраженной идеи субъект-субстанции, то есть от того, что субъект – это и подлежащее – *subjectum*, и основание – *fundamentum*, и предположение – *suppositum*, причем все эти указанные значения и смыслы интенциональны



друг другу, Абельяр с необходимостью обращается к исследованию природы концепта. По сути, логика Абельяра представляет собой особого рода теорию речи, поскольку в ее основании лежит идея высказывания, осмысленного как концепт. При этом концепт, представленный как связь вещи и речи о вещи, по Абельяру, и есть универсалия, поскольку именно речь «схватывает», или конципирует, все возможные произнесения, отбирая необходимое для конкретного представления вещи, а это означает, что концепт отличается от понятия, поскольку понятие непосредственно связано с языковыми структурами, которые выполняют объективные функции становления мысли, независимо от ее коммуникации, причем принципиальным является как раз то, что понятие прежде всего связано с сигнификацией и значением, ибо «...главное значение имени называется понятием...»⁵. В то время как концепт в отличие от понятия оказывается неразрывно связан с коммуникацией, а следовательно, и со смыслом, а определение его, в свою очередь, детерминировано тем, что любой концепт формируется речью и осуществляется «по ту сторону» грамматики или языка – в чистом пространстве разумной способности с ее ритмами и интенциями, вследствие чего концепт всегда предельно субъектен и так или иначе изменяет свой индивид. Тем самым, согласно Абельяру, концепт при формировании высказывания всегда предполагает другого субъекта – слушателя или читателя, актуализируя те или иные смыслы в качестве ответов на все имеющиеся или могущие возникнуть вопросы относительно своего предмета у этого субъекта, поскольку концепт всегда направлен на понимание здесь и сейчас – *hic et nunc*, хотя одновременно и синтезирует в себе все три способности души – память, воображение и суждение.

Следует отметить, что с таким пониманием концепта во многом связаны все особенности логики Абельяра, а именно принципиальное очищение интеллекта от грамматических структур и вкладывание в интеллект способности конципирования, позволяющего связать концепт с разными модификациями

души, и, как следствие, ввести в логику разного рода индивидуальные структуры. Все эти рассуждения позволяют говорить о том, что концептуальное видение есть особого рода «схватывание» природы «общего»: не в вещах, не в именах, но во всеобщем взаимопредположении вещей, в их взаимовысказывании через звук, отсюда универсалия – это и не некоторая вещь «ζ», и не ее имя «ζ-ность», а это, по сути, их всеобщая звуком выраженная связь⁶.

Наконец, среди номиналистов, которые детально исследовали природу универсалий, пытаясь найти необходимые основания для решения все той же проблемы, а именно определить те условия, которые позволят установить статус «общего», взятого самого по себе, следует особо отметить Иоанна Солсберийского, однозначным образом установившего своей целью поиск ответа на вопросы – «существуют ли универсалии?» и «если они существуют, то каким образом?», сделав при этом отправной точкой для своих рассуждений известное утверждение Аристотеля о том, что роды и виды не существуют, а только мыслятся⁷.

Так, в частности, Иоанн Солсберийский отмечает, что если признать вслед за Аристотелем, что род не обладает реальным существованием, то это неизбежно приводит к выводу о невозможности знания как такового, поскольку нельзя исследовать количество или качество того, что не существует, поскольку предполагая, что некое «ζ» как род не существует, оказывается невозможным говорить достоверно о некоторой «ζ-ности» как необходимом свойстве всякого «ζ». Иными словами, здесь возникает выбор: либо принять реальность общего в том или ином виде, например, в звуках – *vocibus*, речах – *sermonibus*, чувственных вещах – *sensibilibus rebus*, идеях – *ideis*, формах природы – *formae naturae*, совокупностях – *collectionibus*, либо все-таки согласиться с Аристотелем и опровергнуть подобного рода утверждения.

Принимая во внимание способность ума к абстрагированию, Иоанн указывает, что всякая вещь может быть воспринята просто – как «вот этот Сократ» и сложно – как, на-



пример, «Сократ бежит». При этом ум в состоянии соединять и разъединять материю – чувственно воспринимаемый материал, – и форму – то, что может быть схвачено разумом в чувственной вещи, – и хотя силой ума можно представить себе материю и форму отдельно, тем не менее существовать отдельно они не могут, и, соответственно, если ум и хранит в себе форму чувственно воспринимаемых вещей, сама эта форма не обладает актуальным существованием иначе как в чувственно воспринимаемой вещи, т.е., несмотря на то, что ум самостоятельно в самом себе открывает то, что определяет при помощи «ока созерцания» – *contemplationis oculi*, в то время как вещи являют собой подобия определения, это не дает основания увеличивать число вещей, прибавляя к ним эту форму высказывания на равных с самими называемыми вещами, так как если даже согласиться с теми, кто считает «...что универсалии существуют, или даже полагает, что они существуют как вещи <...> тем не менее из-за этого было бы неверно умножать или измельчать число вещей через то, что в числе вещей не находится...»⁸. Отсюда становится вполне понятным то, что если обратиться к исходным вещам, можно легко убедиться в отсутствии универсалий, ведь сами универсалии есть не что иное, как «образы и тени чувственно воспринимаемого» – *cicadationes*, или «стрекот цикад», и отдельно от единичностей их существование «исчезает подобно сновидению». Тем самым вполне очевидно, что Иоанн Солсберийский в упомянутой дилемме принимает сторону аристотелевского определения универсалий, согласно которому «...все то, что обще [многим], означает не определенное нечто, а некоторое качество, или количество, или соотношенное и тому подобное...»⁹, т.е. определения их как мыслимых понятий, не имеющих самостоятельного бытия, хотя и делает это только после рассмотрения ряда противоположных концепций, согласно которым универсалии – либо сущности, в которых нуждаются вещи для своего существования, либо пустые бессодержательные формы. Собственно, именно это и позволяет сделать Иоанну Солсберийскому важнейший, в контексте постепенного

становления лингвофилософских доктрин *grammatica speculativa*, вывод, согласно которому если слова, или имена используются в разных значениях, то, как следствие, нельзя ограничивать их смысл лишь узкими рамками грамматики, но напротив – необходимо активно привлекать методы логического анализа.

При этом единственная трудность, с которой в своих рассуждениях столкнулся Иоанн Солсберийский, заключающаяся в том, каким образом оказывается возможна референция одной «общей» для многих вещей формы к множеству вещей при условии сохранения ее идентичности, если считать ее по существу продуктом воображения, хотя и осознанного, нашла тем не менее свое решение, когда универсалию стали определять радикально номиналистически – как единичный по своей сути знак, или имя многих вещей, поскольку «...универсалии же есть не что иное, как то, что обнаруживается в единичностях <...> хотя общее исследуется отдельно от многого, но, в конце концов, <...> поскольку отдельно от единичностей ничего нет <...> следовательно, универсалии есть то, без сомнения, что ум мыслит безотносительно, и что он равно распространяет на множество единичностей <...> как знак истинный для многого...»¹⁰.

Таким образом, предпринятый анализ некоторых из особенностей схоластических доктрин реализма, концептуализма и номинализма в их решениях проблемы универсалий позволяет сделать заключение, согласно которому сам логико-семиотический и онтологический характер анализа природы универсалий, предполагающий рассмотрение таких фундаментальных принципов, как соотношение общего и единичного, абстрактного и конкретного; взаимосвязь означающего и означаемого, а также отношений денотата понятия с его десигнатом; номинации, или именования, ее природы – онтологической или конвенциональной и, как следствие, исследования онтологического статуса знака; индивидуации, т.е. наличной данности множества сходных, но не тождественных предметностей, – являет собой важнейший, хотя и недифференцированный, опыт систематиче-



ской рефлексии над основаниями знакового мышления и познавательной деятельности в рамках единого проблемного комплекса.

Примечания

¹ Жильсон Э. Философия в средние века : От истоков патристике до конца XIV века. М., 2004. С.108–109.

² Бозций А. Комментарий к Порфирию // «Утешение философией» и другие трактаты. М., 1990. С.5–144.

³ Бозций А. Комментарии к Категориям Аристотеля // Антология средневековой мысли : в 2 т. СПб., 2001. Т.1. С.120–160.

⁴ Жильсон Э. Указ. соч. С.221–222.

⁵ Абельяр П. Глоссы к «Категориям» Аристотеля // Антология средневековой мысли. Т.1. С.412.

⁶ Абельяр П. Теологические трактаты. М., 1995.

⁷ Аристотель. Об истолковании // Соч. : в 4 т. М., 1975. Т.2. С.91–116.

⁸ Иоанн Солсберийский. Металогикон // Антология средневековой мысли. Т.1. С.502.

⁹ Аристотель. О софистических опровержениях // Соч. : в 4 т. М., 1978. Т.2. С.577.

¹⁰ Иоанн Солсберийский. Указ. соч. С.497–505.

УДК 1(091)

ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНАЯ РЕДУКЦИЯ В МЕТАФИЗИКЕ ПЛАТОНА

В.Е. Семенов

Владимирский государственный университет
E-mail: vesemenov7@mail.ru

В статье рассматривается гносеологическая и методологическая процедура в метафизике Платона, которая позже в истории философии будет названа трансцендентальной редукцией. Анализируются функции и результаты редукции.

Ключевые слова: трансцендентальная редукция, очищение души, трансцендентальная и естественная установка сознания, чистые понятия a priori.

Transcendental the Reduction in Plato's Metaphysics

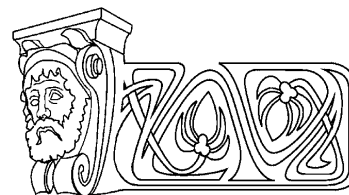
V.E. Semenov

In the article epistemological and methodological procedure in Plato's metaphysics is considered. It will be named later in history of philosophy by transcendental the reduction. Its functions and results are analyzed.

Key words: transcendental the reduction, clarification of soul, transcendental and natural attitude of consciousness, pure concepts a priori.

Одной из главных интенций платоновской метафизики является потребность избавиться от тлетворного влияния тела на душу. Каким же намерениям или действиям бессмертной души может повредить слабое тело?

Объяснения различного типа присутствуют в большинстве работ Платона. В «Федоне», в частности, причина указывается недвусмысленно: «когда душа пользуется телом, исследуя что-либо с помощью зрения, слуха или какого-нибудь иного чувства (ведь



исследовать с помощью тела и с помощью чувства – это одно и то же!), тело влечет ее к вещам, непрерывно изменяющимся, и от соприкосновения с ними душа сбивается с пути, блуждает, испытывает замешательство и теряет равновесие, точно пьяная» (Phaed. 79c)¹. Здесь, как мы видим, речь идет как будто о телесных помехах в познавательной сфере. Но поскольку в метафизике Платона истинное познание есть вместе с тем добротное бытие (*аретэ*), постольку, затрудняя познание, тело также противодействует и вредит душе во всех остальных областях деятельности человека и, прежде всего, при выборе благого образа жизни. Человеку необходимо познать сущность арете, ибо «добродетель (Tugend) как Божественный дар, что наиболее существенно, обладает более или менее тесным родством души с Божественным, идеей. Добродетель как природная склонность, которая, как это показано в “Государстве” и Седьмом письме, требуется будущим философам, и добродетель как мнение представляет собою только начало. Добродетель как знание – вот цель, требующая большого труда и времени»².

Именно поэтому в «Тимее» перед человеком ставится глобальная задача, неотъем-



лемой частью которой является трансцендентальная редукция: конец мучениям человека, проистекающим от регулярных перерождений, придет тогда, «когда он, решившись последовать вращению тождества и подобия в себе самом, победит рассудком многообразную, имеющую присоединиться к его природе смуту огня и воды, воздуха и земли, одолеет их неразумное буйство и снова придет к идее (εἶδος) прежнего и лучшего состояния» (Tim. 42c–d).

В «Горгии» Платон рисует картину: когда судья рассматривает душу умершего, он видит, что «нет здорового места в этой душе, что вся она иссечена бичом и покрыта рубцами от ложных клятв и несправедливых поступков, – рубцами, которые всякий раз отпечатывало на ней поведение этого человека, – вся искривлена ложью и бахвальством, и нет в ней ничего прямого, потому что она никогда не знала истины³. Именно поэтому в «Федоне» Сократ с глубокой внутренней убежденностью утверждает, что те, кто подлинно предан философии, заняты на самом деле только одним – умиранием и смертью (Phaed. 64a). В каком же смысле и почему философы желают умереть? Платон дает развернутый и даже концептуальный ответ. Настоящий любитель мудрости все свои заботы обращает не на тело, но почти целиком – насколько возможно отвлечься от собственного тела – на душу. Истина, или подлинное бытие, достижима только размышлением, но ощущения постоянно мешают душе. Поэтому лучше всего мыслит она, когда ее не тревожат «ни слух, ни зрение, ни боль, ни удовольствие, когда, распроставшись с телом, она останется одна или почти одна и устремится к [подлинному] бытию, прекратив и пресекиши, насколько это возможно, общение с телом» (Ibid. 65c). Другими словами, необходимо своего рода ἐλοχή, касающееся всех суждений, основанных на чувственных данных.

Несмотря на то, что чувственные восприятия имеют определенные «заслуги» перед мышлением, поскольку предлагают ему решить проблему определения предмета познания, тем не менее тело при постижении

истины мешает, а чувства, по сути дела, ведут исследование в тупик⁴. Действительно, такая ситуация приводит к совершенно логичному выводу о том, что «пока мы обладаем телом и душа наша не отделима от этого зла, нам не овладеть полностью предметом наших желаний. Предмет же этот, как мы утверждаем, – истина (τὸ ἀληθές). В самом деле, тело не только доставляет нам тысячи хлопот – ведь ему необходимо пропитание! – но вдобавок подвержено недугам, любой из которых мешает нам улавливать бытие (τὴν τοῦ ὄντος θήραν). <...> И напротив, у нас есть неоспоримые доказательства, что достигнуть чистого знания чего бы то ни было мы не можем иначе как отрешившись от тела и созерцая вещи сами по себе [идеи] самую по себе душой. <...> Ибо если, не расставшись с телом, невозможно достичь чистого знания (καθαρῶς γινῶναι), то одно из двух: или знание вообще недостижимо, или же достижимо только после смерти» (Ibid. 66b–e).

Такая страстная инвектива против тела имеет для метафизики Платона основополагающее значение и направлена к одной цели: истинное познание доступно только для того, кто «подходит к каждой вещи средствами одной лишь мысли (насколько это возможно), не привлекая в ходе размышления (λογισμοῦ) ни зрения, ни иного какого чувства и ни единого из них не беря в спутники рассудку, кто пытается уловить любую из сторон бытия самое по себе, во всей ее чистоте, вооруженный лишь мыслью самой по себе, тоже вполне чистой, и отрешившись как можно полнее от собственных глаз, ушей и, вообще говоря, от всего своего тела, ибо оно смущает душу всякий раз, как они действуют совместно, и не дает ей обрести истину (ἀλήθεια) и разумение (φρόνησις)» (Ibid. 65e – 66a).

Итак, целью является очищение души, или трансцендентальная редукция. Поскольку все чувственные ощущения и представления характеризуются принципиальной неполнотой и противоречивостью и, стало быть, никак не могут быть не только основой познания, но даже источником истинных



мнений, то для успешной «охоты за бытием» (τὴν τοῦ ὄντος θήραν) необходима трансцендентальная редукция: отрешение и очищение сознания от чувственных ощущений и влияния тела в целом для того, чтобы достичь уровня «чистой мысли самой по себе» (трансцендентальной субъективности) и затем при помощи априорных понятий (средствами одной лишь чистой мысли) размышлять об истине (чистом бытии самом по себе). Такую гносеологическую и методологическую процедуру И. Кант называл «регрессивным синтезом». Платон именно так и поступает: идет от чувственно воспринимаемого знания к тем условиям, которые это знание вызывают, и – далее – к условиям совсем уже не эмпирическим, которые делают возможными сами эмпирические условия.

«Умирание и смерть» тех, кто предан философии, как раз и является метафорой трансцендентальной редукции. Стало быть, философ – это тот, кто совершает редукцию, чтобы достичь истины. Однако у Платона есть и другая метафора этой методологической процедуры – очищение души. «Очищение» (κάθαρσις) состоит в том, чтобы как можно тщательнее отрешать душу от тела, приучать ее собираться из всех его частей, сосредоточиваться самой по себе и жить – насколько это возможно – наедине с собою. Именно это и называется смертью (θάνατος) – освобождение и отделение души от тела (λύσις καὶ χωρισμὸς ψυχῆς ἀπὸ σώματος). Именно этого и добиваются истинные философы, в этом и состоит их философское дело (Ibid. 67c–d). Ибо, как подчеркивает классик платоноведения Ю. Штенцель, «в этой брэнной сфере жизни имеется более высокий, более сильный порядок Божественных форм (Gestalten); без освящения этой высокой нравственной чистотой даже боги действуют и страдают как люди»⁵.

Цель и сущность катарсиса проясняется также в одном из фрагментов «Софиста». В процессе анализа искусства различения Чужеземец и Теэтет выделяют искусство очищения. Существует два вида очищения: один касается души, другой – тела. Самая общая суть очищения души состоит в том, чтобы

выбрасывать все негодное и оставлять иное. В душе может присутствовать двоякого рода зло. Одно из них – болезнь в теле, которая вызывает разлад в душе. Второе именуется «безобразием в душе» и выражается в том, что в психее негодных людей «мнения находятся в раздоре с желаниями, воля – с удовольствиями, рассудок – со страданиями и все это – между собой» (Soph. 228b). Таким же безобразием является заблуждение. Душа стремится к истине, но вследствие своей «несоразмерности» «проносится мимо понимания». Каким же образом можно помочь страдалнице?

Против всякого заблуждения вообще, считают собеседники, не существует лучшего лекарства, чем воспитание (παίδεια). Пайдейю можно понимать традиционно, как разумление, но этот способ при больших интеллектуально-эмоциональных затратах воспитателя дает несоразмерно малые достижения. Это – «путь наших отцов». Однако существует уже современное восприятие процесса воспитания, которого достигли некоторые наиболее размышляющие люди. Излишнее самомнение и невежество ныне устраняются при помощи, во-первых, эленктического (скептического) метода⁶, состоящего из «обличения» и опровержения, и, во-вторых, майевтики – критического трансцендентального метода, позволяющего выяснить условия истинного познания вещей и припомнить путем анамнесиса априорные идеи, бытовавшие когда-то в душе, но теперь забытые (Ibid. 230b–d).

Очищение (катарсис) в данном случае означает устранение из души всего мешающего истинному познанию, трансцендентальную редукцию мнений, основанных на чувственных данных. Этот процесс Платон называет «величайшим и главнейшим из очищений», «очищением в самом главном». Какова дорога к искомому катарсису? Платон намечает механизм осуществления трансцендентальной редукции. Одна из целей редукции – достижение истины (чтобы потом идти к арете и Благу). Поэтому Платон отчеканивает ясную и прозрачную формулу: «истинное – это действительно очищение от



всех [страстей], а рассудительность, справедливость, мужество и само разумение – средство такого очищения» (Phaed. 69b–c). Как мы видим, арете – в качестве добротности души, добродетели – является не только целью очищения, но также и средством. Иначе говоря: постепенное (по частям), но постоянное достижение указанных составных частей добротности представляет собою последовательное очищение души и, в конце концов, способствует обретению в дальнейшем целостной арете, которая, в данном случае, является также и полным «катарсисом». Уместно также подчеркнуть, что трансцендентальная редукция у Платона – как составная часть процесса истинного познания – является вместе с тем неотъемлемым элементом общей тео-агато-этической интенциональности души, т.е. ее врожденной направленности на Бога, Благо и добродетель.

Если душа с помощью редукции достигает уровня разумения, то она ведет исследование сама по себе и, соответственно, направляется в ту область, где все чисто, вечно, бессмертно и неизменно. В этом состоянии душа оказывается сродни этой сфере, почему, собственно, познание идей в принципе возможно. Таким образом, душа «решительно и безусловно ближе к неизменному, чем к изменяющемуся» (Ibid. 79d–e). Платон неоднократно указывает на тот факт, что в душе существует особая часть, которая стремится к чистому познанию и способна его постигать.

Что же это за часть души? Индивид, имеющий прирожденную склонность к знанию, изо всех сил устремляется к подлинному бытию. В своем порыве он не останавливается на вещах, которые лишь кажутся подлинно существующими. Эта страсть не утихает до тех пор, «пока он не коснется самого существа каждой вещи тем в своей душе, чему подобает касаться таких вещей». Подобает же это осуществлять лишь началу, родственному сущностям вещей (идеям). Эта часть души есть не что иное, как чистая (трансцендентальная) субъективность. Только она, совершенно свободная и от влияния чувственности, и от чувственно-рассудочных инстру-

ментов и механизмов познания, имеющих дело с формированием истинного мнения о вещах и процессах земного мира, способна созерцать и понимать вечные и неизменные сущности. Сблизившись и соединившись посредством этого «начала» с подлинным бытием, породив ум и истину, человек будет и познавать, и по истине жить, и ею питаться, и лишь таким образом избавится от бремени телесных «благ» (Resp. VI 490a–b).

Какова роль философии в очищении, каким образом происходит трансцендентальная редукция и от чего она должна освободить? Платон дает первоначальное описание процесса катарсиса, выделяя при этом различные телесные препятствия на пути души к чистому бытию. Эти помехи можно классифицировать, эксплицировав тем самым в качестве типов «преград» и стадий очищения (редукции).

Душе в процессе катарсиса необходимо максимально редуцировать, а в идеале – полностью исключить, во-первых, ощущения и представления (ложные мнения), получаемые при помощи органов чувств. Во-вторых, следует отрешиться по возможности от всех психических качеств, эмоций и страстей, а также «правил и привычек» таких, как радость, печаль, страх, желания, «всевозможные вздорные призраки», боль, удовольствие, ложь, бахвальство, «кривизна души», своеволие, высокомерие, невоздержанность и других, вызываемых из глубин психики горбатым, тучным, дурно сложенным, наглым и хвастливым конем – безудержным видом души (Phaedr. 253d – 254b). В-третьих, душе нужно приложить большие усилия для того, чтобы человека не постигло какое-либо несчастье или не возникли какие-нибудь серьезные проблемы, проистекающие от чувственных пороков и невоздержанности.

В «Государстве» Платон дает трехчастное деление души. С помощью первой части – разумной (λογιστικόν) – человек рассуждает; из-за второй – неразумной, или вожделеющей (ἐπιθυμητικόν) – люди влюбляются, испытывают голод, жажду и другие желания; третья – яростная (θυμοειδής) – бывает причиной гнева, ярости, агрессии или, наоборот,



защищает от насилия и несправедливости (Resp. IV 439d–e). Если принять эту типологию, то трансцендентальная редукция должна в этом случае элиминировать вторую и третью части души. Действительно, разумное начало психеи представляет собою вовсе не психическую сущность человека, но чистую структуру сознания, или трансцендентальную субъективность. Психика человека воплощена как раз в яростной и вожделяющей частях. Таким образом, платоновская душа, на самом деле, принципиально двусоставна, т.е. состоит из двух начал – ноэтического и психического.

Платон не устанавливает определенной последовательности для процесса освобождения от всех типов порочного влияния. Можно лишь предположить, что катарсис происходит в обратном описанию порядке: сначала необходимо исправить и улучшить общую жизненную ситуацию, затем научиться сдерживать эмоции и достичь, в итоге, максимально возможной невозмутимости (*ἀταραξία*) и только потом – наиболее сложное! – дистанцироваться от органов чувств и не пользоваться их показаниями.

Душа, совершившая редукцию, имеет дело лишь с истинным, божественным и неизменным. Отныне ей незачем бояться, что после смерти тела она распадется, рассеется по ветру и умчится неведомо куда⁷. Однако конечная цель существования – приобщение к Благу – еще не достигнута. Трансцендентальная редукция представляет собою лишь первый необходимый этап в самосовершенствовании. Чистая душа теперь должна совершить восхождение (*ἀνάβασις*). Для этого необходимо, чтобы априорные знания, находящиеся в душе, были актуализированы особой «способностью» и «орудием». Способность и органон представляют собою не что иное, как анамнесис – свойство души припоминать априорное знание, приобретенное еще в «дотелесный» период, когда она сопровождала богов в занебесной области. Далее у Платона следует исключительный по своей важности пассаж, ибо в нем ставится фундаментальный вопрос о смене установки сознания – с естественной на трансцендентальную.

Каким образом можно подвинуть людей на поиск истины? Как раз «здесь и могло бы проявиться искусство обращения (*τέχνη ἄν εἴη, τῆς περιαγωγῆς*): каким образом всего легче и действеннее можно обратить человека. Это вовсе не значит вложить в него способность видеть – она у него уже имеется, но неверно направлена, и он смотрит не туда, куда надо. Вот здесь-то и надо приложить силы» (Ibid. VII 518d). Другими словами, у всех людей есть способность (*δύναμις*) созерцать идеи, но в повседневной жизни разумение и умственное зрение не задействованы, поскольку человеку вполне достаточно обыденного рассудка, чувственных данных, формирующих мнения различной степени точности. Эти мнения и здравый смысл с разной долей успеха, но в целом удовлетворительно, руководят индивидом в ежедневной бытовой и полисной жизни. Но существует и другая, выходящая за пределы этой, жизнь, где привычных перцептивных и ментальных инструментов уже не достаточно. Таким образом, очевидно, что в человеке присутствуют, как минимум, две установки сознания. Одна – естественная (повседневная) – используется постоянно и предназначена для жизни в непрерывно изменяющемся мире людей, вещей, явлений и процессов. Другая – особенная (трансцендентальная) – дана человеку энтелехиально; она выходит, трансцендирует за пределы обыденной жизни и направлена на постижение сущностей, присутствующих как в этом мире (опосредованно), так и за его пределами. Соответственно, изменение установки сознания представляет собою «поворот» души «от некоего сумеречного дня к истинному дню бытия», и такое «восхождение» называется «стремлением к мудрости» (Ibid. VII 521c). Большинство людей, пожалуй, даже не догадывается о наличии этой установки сознания и уж тем более не знает, как можно сменить естественное мирозерцание на трансцендентальное постижение идей. Ибо только трансцендентальная установка сознания направлена на «беспредпосылочное начало» (*ἀρχὴν ἀνυπόθετον*) познания и бытия в целом, только она способна усматривать самоочевидные сущности, лежащие в основе подлинного



знания. Достигается эта установка – во всем историко-философском процессе – исключительно при помощи трансцендентальной редукции, независимо от того, как эта процедура называется у того или иного философа.

Нам уже известно, что априорное знание мы получаем сами из себя, путем анамнесиса. Сущность вечных и неизменных идей душа познала еще тогда, когда была лишь способностью (*δύναμις*) сознания вообще и не включала в себя специфическое содержание психики. На этой стадии душа есть не что иное, как структура чистого сознания, или, говоря современным языком, трансцендентальная субъективность, существующая – полностью в духе платонизма – онтологически и объективно. Иначе говоря, чистая субъективность как дюнамис присутствует в мире *до* конкретного познающего субъекта и *независимо* от него.

Итак, с помощью редукции Платон, во-первых, очищает сознание от чувственного содержания, т.е. телесных восприятий и представлений; во-вторых, изменяет установку сознания с естественной на трансцендентальную; в-третьих, исследует чистую структуру мышления; в-четвертых, сводит к минимуму, стремясь в идеале полностью элиминировать, влияние тела и психических страстей на разумную часть души. В результате, Платон достигает уровня чистой субъективности и обнаруживает там структуры и «инструменты» чистого сознания, конституирующие опыт, – понятия *a priori*. Через этот промежуточный итог философ подходит к главной задаче – оправданию добродетельной жизни через познание вечных идей (теоагато-этических идеалов и ценностей) и тем самым возможности достичь Блага. Следовательно, трансцендентальная редукция представляет собою единое гносеолого-практическое действие, в котором только с помощью рефлексии можно выделить две составляющие.

Примечания

¹ Произведения Платона цитируются непосредственно в тексте по изданию: *Платон. Собр. соч.* : в 4 т. М., 1990–1994. При этом используется общепризнанная междуна-

родная пагинация. Все оригинальные древнегреческие выражения, отдельные слова и термины цитируются по оксфордскому изданию Дж. Бёрнета (см. : *Platonis Opera* : in 5 t. I–V / Rec. J. Burnet. Oxonii, 1956–1962).

² *Huber Carlo E. Anamnesis bei Plato. München, 1964. S.340.*

³ Как здесь не вспомнить знаменитое высказывание И. Канта из «Идеи всеобщей истории во всемирно-гражданском плане»: «Из столь кривой лесины (Holze), из которой сделан человек, не может быть вытесано ничего совершенно прямого».

⁴ Чувственные ощущения ставят перед субъектом проблему определения сущности того неизвестного предмета, который является источником этих ощущений; это, в свою очередь, предполагает подтверждение или опровержение рассудком ипотезы (*ὑπόθεσις*) относительно свойств и характеристик познаваемого предмета (см. : Мен. 86e – 87c; Phaed. 74e – 76a).

⁵ *Stenzel J. Platon der Erzieher. Leipzig, 1928. S.21.*

⁶ Сократовский эленктический метод (*ἔλεγχος*) представляет собою доказательство, особенно для уличения или опровержения кого-либо. Дж. Рэйвен, в частности, отмечает, что «Сократу он [Платон] также был обязан общим методом опровержения (the generally destructive method), из которого развивается диалектика. Он начинается, как это было у Сократа и его собеседников, с формулировки гипотезы, которая затем быстро подвергается сократовскому *elenchus* и которая, если оказывается опровергнутой, немедленно заменяется другой и лучшей гипотезой. Это продолжается до тех пор, пока, в конце концов, не будет найдена такая гипотеза, которую нельзя опровергнуть. Только тогда и не раньше начинается следующий этап выведения гипотезы самой по себе из более общей гипотезы; и весь процесс вновь продолжается, – всегда в виде вопросов и ответов, – пока, наконец, не приводит к предваряющему все гипотезы “беспредпосылочному началу” (to the “non-hypothetical first principle”), идее Блага. Даже на этой стадии *elenchus* все еще применяется. Только тогда, когда Благо отразит все атаки, и никакие испытания ему больше не грозят, лишь тогда, наконец, всё, что в процессе обоснования Блага было выведено из него, устанавливается как неопровержимая система знания» (см. : *Raven J.E. Plato's Thought in the Making : A Study of the Development of his Metaphysics. Cambridge, 1965. P.184.*

⁷ «Душа в народе обычно рассматривалась просто как тень или *образ (eidolon)*, несубстанциальный дух, который вполне мог рассеяться после отделения от тела. И если бы здравый смысл мог иметь какое-нибудь представление об общих отличительных признаках, названных в сократических диалогах формами (*εἶδος*), то это было бы представление эмпирика о том, что эти формы присутствуют в чувственных вещах, и что наше знание о них получено через чувства, возможно, отражениями (*images*), похожими на атомистические *подобия (eidola)*, истекающие от материальных тел» (см. : *Cornford F.M. Plato's Theory of Knowledge. The Theaetetus and the Sophist of Plato translated with a running commentary. N.Y.; L., 1935. P.3.*)

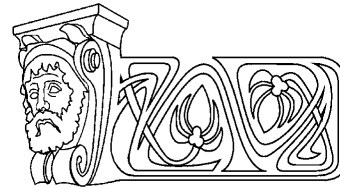


УДК (130.2)

ДУХОВНЫЕ ИСКАНИЯ С.Н. БУЛГАКОВА И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ЕГО ФИЛОСОФСКОЙ СИСТЕМЕ

О.В. Сенина

Калужский государственный педагогический университет им. К.Э. Циолковского
E-mail: solvaa@bmail.ru



Статья посвящена исследованию философских воззрений С.Н. Булгакова. Предметом анализа стали вопросы формирования мировоззрения Булгакова через призму противоречивых событий его жизни и философских исканий в его творчестве. Особенно интересны они в настоящее время, когда человеку предоставлены широкие возможности выбора философских идей, религиозных конфессий, обыденных взглядов. Для духовного становления личности привлекательны его оптимизм и цельность нравственно-гуманистического содержания всей жизни.

Ключевые слова: мировоззрение, цельность мировоззрения, русская религиозная философия, философия С.Н. Булгакова.

S.N. Bulgakov's Spiritual Searches and Their Reflection in His Philosophical System

O.V. Senina

Article is devoted to research philosophical views of S.N. Bulgakov. Questions of formation of weltanschauung of Bulgakov through a prism of inconsistent events in his life and philosophical researches in his creative work became an analysis subject. They are especially interesting now when ample opportunities of a choice of philosophical ideas, religious faiths and ordinary views are given for the person. His optimism and integrity of humanistic maintenance of all his life is attractive to spiritual formation of the person.

Key words: weltanschauung, integrity of weltanschauung, Russian religious philosophy, philosophy of S.N. Bulgakov.

В современной философской и культуроведческой литературе очень мало внимания уделяется формированию и значению мировоззрения в жизни как отдельного человека, так и общества в целом. Между тем мировоззрение является важным фактором в структуре личности и не менее важным условием всех её проявлений в жизни. В современном мире сложно выработать четкое мировоззрение: этому мешает существующий плюрализм идей, огромное количество информации, а также активная пропаганда мнимой очевидности в отношении человека к миру.

Являясь сложным образованием, мировоззрение человека формируется под воздей-

ствием различных факторов, в том числе под влиянием окружающих человека общественно-политических событий, но тем не менее результат этого формирования всегда глубоко индивидуален и в значительной степени зависит от принятых человеком фундаментальных мировоззренческих основ, способных наиболее полно отразить мировоззренческие компоненты. Такими основами выступают философия и религия.

Примеры сложных процессов формирования мировоззрения мы находим в истории и в истории культуры. Одним из таких показательных и несомненно интересных примеров является жизнь и творчество С.Н. Булгакова. Размышления о нем заставляют задуматься об удивительной глубине философского понимания бытия, которому подвластны даже такие проявления жизни, как хозяйственная деятельность человека, и некоей противоречивости между его взглядами и его поступками. Этот факт несовпадения духа и деятельности актуален и сегодня как никогда. Так, В.К. Кантор во вступительной статье к изданию трудов Ф.А. Степуна пишет: «Никто не упрекает ставшего из философа богословом С. Н. Булгакова, но это уже другая судьба и другая проблема»¹.

Да, это особая проблема в русской философии, ибо в творческих исканиях С.Н. Булгакова, как в зеркале, отразился духовный путь многих русских интеллигентов конца XIX – начала XX в., таких как Н.А. Бердяев, П.Б. Струве, С.Л. Франк и др. Им пришлось выбирать между революционным мировоззрением и философской толерантностью. С.Н. Булгаков, начав своё духовное становление с поиска практического применения в жизни гегелевской диалектики и с философ-



ского осмысления хозяйства, будучи марксистом, в итоге, выработал другое мировоззрение и получил общественное признание как религиозный философ и богослов. Причины перехода, сущностные аргументы этой метаморфозы имеют весьма важное социальное значение, ибо они раскрывают внутреннюю канву развития общественного организма России.

Отправной точкой, с которой началось становление мировоззрения Булгакова и одновременно его философии, можно считать марксизм. Марксов анализ исторического движения через развитие средств производства подкупал его новизной и убедительностью выводов. Логика исследования приводит Булгакова к признанию синтеза диалектики общественного прогресса и прогресса производительных сил общества. Но необходимо отметить, что в это время растет его неудовлетворенность некоторыми сторонами марксистского учения: прежде всего, игнорированием широкой метафизической проблематики, абстрактностью социальных выводов марксистской теории, однозначным политико-экономическим решением хозяйственных проблем, а также гипертрофированием роли классово-борьбы. Эта неудовлетворенность подтолкнула Булгакова к новым философским обобщениям. Происходит постепенное формирование Булгакова-философа: от усвоения философского наследия других мыслителей к созданию собственных философских конструкций.

Жизненные коллизии отразились на содержательной стороне взглядов философа. Если в начале творческого пути Булгаков формулировал ориентиры будущих исследований, то в эмиграции он стремится четко и ясно определить особенности отечественной философской системы. Вместе с тем менялось и его собственное восприятие явлений: отрицательные оценки иногда сменялись положительными, что связано, прежде всего, с исследовательским поиском. В основе работ философа – мировая философская культура и национальная философская традиция, таким путем проходит линия соприкосновения Бул-

гакова с другими отечественными софиологами – такими, как братья Грубецкие, П. Флоренский, В. Эрн, Л. Карсавин и В. Зеньковский.

В течение своей жизни он пережил несколько мировоззренческих переломов, приняв, в конце концов, духовные основания веры. Первый мировоззренческий кризис возник в жизни Булгакова в ранние годы, когда он столкнулся с религиозным формализмом семинарской жизни в Ливенском училище и был вынужден его покинуть, увлекшись идеей прогресса и став антимоонархистом.

Следующий духовный перелом произошел в период защиты магистерской диссертации «Капитализм и земледелие»: философ разочаровывается в культуре Запада. Вступая в полемику с немецкими философами, Булгаков пытается преодолеть их влияние. Все духовные переживания этого жизненного этапа побуждают о. Сергия принять на себя ответственность за истинность своего нового мировоззрения перед философами, литераторами, художниками, молодежью своего времени и своей страны. А эта ответственность требовала разумного обоснования каждого движения души, ищущего раскрытия смысла человеческой жизни, творчества, культуры, истории, определения участия Промысла Божия в судьбах всей истории человечества. Булгаков жаждал не философских спекуляций: понимал, что необходимо начать перестройку мировоззрения. В подавляющем большинстве статей этого периода отразился глубокий философский и религиозный перелом С.Н. Булгакова, положивший начало новому периоду его жизни. К этому же времени относится активное участие Булгакова в деятельности религиозно-философского общества В. Соловьева. В 1903 г. в статье «Что дает современному сознанию философия Вл. Соловьева?» Булгаков, отвечая на этот вопрос, писал, что она обеспечивает целостное и последовательно развитое христианское мировоззрение.

Активные годы участия Сергея Николаевича в общественной жизни России были



связаны с его избранием во Вторую Государственную думу от Орловской губернии в качестве беспартийного «христианского социалиста». Сравнивая деятельность Первой и Второй Государственных дум, Булгаков пишет: «Промелькнула Первая Государственная дума: она блеснула своими талантами, но обнаружила полное отсутствие государственного разума, и особенно воли и достоинства...»². Вся бесперспективная и нездоровая атмосфера Государственной думы потрясла Булгакова и окончательно разрушила его прежде глубокий интерес к политической и общественной деятельности. Так философа настиг следующий мировоззренческий кризис: он был уже за бортом политики, но еще не нашел выхода для своей ищущей Истины душе.

В Москве Булгаков публикует ряд трудов и статей, в том числе «Два града», где выступает с позиций сложившейся новой религиозной идеологии. Проблемы экономической, политической, социальной и культурной жизни не только получают новое освещение, но опираются на новый фундамент: он открыто проповедовал свою веру и раскрыл сознание человека, предстоящего перед Лицом Живого Бога.

Глубоко воспринята Булгаковым идея Соловьева о «всеединстве», а также учение о Софии оживает вновь в его сознании и находит свое отражение в большом труде «Философия хозяйства». Именно здесь Булгаков подвел итог пройденному идейному пути и поставил новые философские проблемы, требующие разрешения в настоящем и будущем. В этом труде сделан первый опыт систематического изложения его религиозно-философского мировоззрения, представлена социальная философия и дан первый набросок софиологии.

Софиология С.Н. Булгакова исторически и логически является продуктом его мировоззренческой эволюции. Софиологические воззрения базируются на религиозно-метафизическом переосмыслении политико-экономических вопросов, касающихся роли хозяйственного процесса в общественной

жизни, что, в итоге, оформилось в философию хозяйства как определенную сферу философского знания. Софиологическая тема впервые раскрывается в его работе «Философия хозяйства», где Булгаков, говоря о софийности хозяйства, дает общую метафизическую характеристику Софии. Все в мире онтологически причастно Софии – мир «софиен». В «Свете Невечернем» развитие С.Н. Булгаковым своих софиологических представлений достигает апогея. Здесь философ пишет, что София есть предмет Божией любви, «любовь любви». Далее философ на основании тезиса об «отдании себя» Софией Божественной любви и получении ею «даров» этой любви делает вывод об ипостасном характере Софии. Впоследствии в труде «О Богочеловечестве» С.Н. Булгаков несколько по-иному трактует Софию. Мыслитель утверждает божественный характер Софии: София не занимает место между Богом и миром, как он полагал ранее, но «пребывает в Боге». Как богослов отец Сергей не может теперь признать Софию ипостасью Бога, поскольку это «вносило бы в Троицу четверицу», т.е. противоречило бы основному христианскому догмату.

Несмотря на пересмотр своих изначальных взглядов на ипостасность Софии, Булгаков уже не смог остановить поток критики церковных кругов, в том числе, со стороны В. Лосского и протоиерея Г. Флоровского, что также отразилось на формировании окончательного мировоззрения богослова.

С. Булгаков наряду с религиозной, этической сторонами христианства выделял в нем онтологическую и космологическую составляющие. Исходным положением космологии является антиномия абсолютного и относительного, единого и многого, Бога и мира, Творца и творения. Вместе с тем Булгаков стремится постигнуть Бога в Его обращенности к миру, а мир познать в его предстоянии Богу. В этом смысле Бог и мир не противопоставляются, а связываются воедино. Эта мысль становится стержнем его философствования, на котором выстраиваются его онтология, софиология, гносеология, фи-



лософия культуры, социальная философия, философия хозяйства, этика, антропология и даже теология.

В своем движении от философии к религии Булгаков пережил и промежуточные состояния души. Все события для него развиваются на фоне культуры. Он не считает, что она «обезбожена», с одной стороны, с другой – ему чужда односторонняя идеология мироотрицающего христианства. Философ не приемлет утверждения «Бог или мир». Для него всегда «Бог и мир» находятся в творческом Богочеловеческом единстве: человек должен быть ответственным за свои дела в мире. Булгаков придает глубокое религиозное значение всему культурному творчеству в каждой области, в том числе и в хозяйственной.

Важным этапом формирования мировоззрения Булгакова стали его размышления над оригинальной концепцией философии имени. В центре «Философии имени» – проблема рождения слова-имени и его отношения к носителю. Он постоянно подчеркивает не только идеальную, но и онтологическую природу слова, его сращенность со структурой бытия. Философия грамматики и философия имени Булгакова являются последовательным применением его софиологического космизма.

Говоря о точках «надлома» в биографии и мировоззрении отца Сергия, нельзя не сказать о драматических сторонах его пастырского служения. Священство Булгаков принял исключительно ради литургического служения, но для полноты и свободы осуществления этого действия необходимо иметь свой храм или, по крайней мере, свой престол. Между тем за четверть века своего церковного служения он почти никогда не имел ни того, ни другого. Нельзя не сказать и об одиночестве о. Сергия, возникавшем вследствие существенных расхождений в понимании им и окружающими церковнослужите-

лями воплощения в русской православной среде некоторых сторон первохристианства. Эти расхождения касались понимания церковной свободы, мистического содержания церковных форм и установлений, эсхатологии и привели даже к обвинению о. Сергия в ереси.

Все эти события не могли не отразиться на формировании мировоззрения мыслителя. Если понимать мировоззрение как систему взглядов человека на мир в целом, на его место в нем, то мировоззрение приобретает весьма важную деятельностную характеристику, в которой на первое место выдвигается оценка человеком смысла своей жизни и деятельности. Духовные искания Сергея Николаевича Булгакова приводят современных исследователей его творчества к выводу о возможности построения целостного мировоззрения в рамках религиозной философии, к необходимости объединения возможностей разума, веры и интуиции, а также показывают предмет философского анализа в трех ипостасях: объективной реальности мира и человека, субъективной реальности отношений человека к миру и трансцендентной реальности Бытия мира.

Именно Булгаков своим творчеством демонстрирует нам необходимость устойчивых мировоззренческих убеждений. Философское размышление предполагает постоянное сомнение, в то время как религиозное философствование показывает возможность размышлять, не сомневаясь, а основываясь на стойких убеждениях, сформированных в ходе жизни: именно такой подход способствует формированию и осмыслению ценности цельного мировоззрения.

Примечания

¹ Кантор В.К. Ф.А. Степун: русский философ в эпоху безумия разума // Ф.А. Степун. Жизнь и творчество. М., 2009. С.7.

² Булгаков С.Н. Автобиографические заметки. Дневники. Статьи. Орел, 1998. С.78.

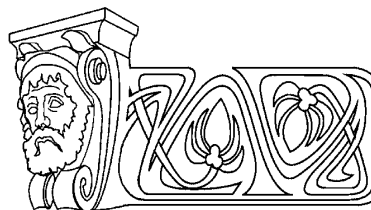


УДК 001:1

СТАТУС НАУЧНОЙ ТЕОРИИ В СОВРЕМЕННОМ ГУМАНИТАРНОМ ЗНАНИИ

И.Н. Федулов

Волгоградский государственный университет
E-mail: infedoulov@mail.ru



Статья посвящена исследованию статуса теоретического знания в гуманитарных науках. Подчеркивается, что развиваемый рядом философов, в частности Г.Х. фон Вригтом, принцип «теоретического анархизма» входит в резкое противоречие с самим фактом существования объективных закономерностей, выделяемых и исследуемых гуманитарными науками. Указывается также на различия в сущности «закона» в естественных и гуманитарных науках, анализируются альтернативные пути получения новых знаний в социально-гуманитарной сфере. Основной вывод работы: в социально-гуманитарных науках теоретическое обобщение остается единственным средством получения объективного знания.

Ключевые слова: гуманитарные науки, естественные науки, теоретическое знание, теоретический анархизм.

Status of Scientific Theory in Modern Humanitarian Knowledge

I.N. Fedulov

The article is devoted to investigation of the status of theoretical knowledge in the humanities. The author emphasizes that principle of «theoretical anarchism» being developed by many philosophers, in particular by G. von Wright comes into conflict with the fact of existing objective laws, studied by the humanities. The author also points at the differences between the concept of «law» in natural sciences and in the humanities. Alternative ways of getting new knowledge in social and humanitarian spheres are also discussed. The main conclusion of the article: theoretical generalization is the only way of receiving knowledge in social sciences and the humanities.

Key words: humanities, natural sciences, theoretical knowledge, theoretical anarchism.

В современной философии и методологии науки теоретическое знание традиционно считается высшей формой организации научного знания. Поэтому неслучайно, что любое значительное философское направление, соприкасаясь с онтолого-гносеологической проблематикой, рано или поздно формирует свой взгляд на статус научной теории в системе научных знаний. Собственно, интерес к научной теории как таковой был порожден успехами естествознания XVIII–XIX столетий и был сублимирован в работах позитивистов О. Конта и Г. Спенсера, видевших задачу философии в систематизации и теоретическом обобщении специально-научного знания. В этот период выделяются и получают

методологическое оформление две основные функции научной теории: *объяснительная* и *предсказательная*; появление последней обязано практической ориентации науки, провозглашенной философией Нового времени в качестве единственно приемлемой.

Однако если в естествознании методологические функции теории давно устоялись, то в гуманитарных науках дело обстоит совершенно иначе. Как отмечают Т.А. Новолодская и В.Н. Садовников, социально-гуманитарное познание ориентировано преимущественно на качественную сторону изучаемой действительности¹. Внимание акцентируется на единичном и индивидуальном, а не на всеобщем, поэтому «удельный вес» количественных методов здесь намного меньше, чем в естественных и математических науках. Это позволило известному современному логике Г.Х. фон Вригту назвать ситуацию в социальных и гуманитарных науках теоретическим анархизмом². Ученый считает, что в гуманитарных науках не существует общепризнанных парадигм, как в естествознании. Их отсутствие, по его мнению, и означает неизбежность «теоретического анархизма», ибо здесь нет «единственно истинной теории». Множественность конкурирующих между собой концептуально-теоретических схем социальной реальности и возможность свободного выбора любой из них – это норма, а не аномалия в контексте этих дисциплин.

У любого, кто когда-либо сталкивался с методологией естественных наук, словосочетание «единственно истинная теория» вызывает недоумение. В естествознании не существует и не может в принципе существовать истинных теорий в том понимании этого термина, которое отражает неизменность статуса той или иной теоретической конст-



рукции с течением времени³. Любая теория истинна лишь в некоторых границах («границах применимости»), существование которых диктуется ограничениями и упрощениями, заложенными в исходную гипотезу или систему аксиом. С течением времени сумма накопленных знаний заставляет пересматривать исходные посылки теорий, что, в конечном итоге, приводит к смене одних теорий другими, и в этом заключается прогресс науки. Ученые в момент создания теории, как правило, заранее могут указать границы ее применимости, и как только эксперимент «перешагивает» их, возникает необходимость в более совершенной теории. Так или иначе в естествознании исключительно редки случаи, когда исследователи не могут отдать предпочтение какой-либо одной теории; такая ситуация может возникнуть, например, если отсутствует возможность экспериментальной проверки. Ученое сообщество, занимаясь той или иной проблемой, всегда ориентируется на те или иные теоретические построения, будучи внутренне готовым «принести их в жертву» более совершенным⁵.

Исходя из принципа «теоретического анархизма» Г.Х. фон Вригта, следует признать, что не существует способа открыть и описать «скрытые пружины» социальных процессов, ибо в гуманитаристике все теории равноправны и среди них не существует единственной, способной дать наиболее глубокое и близкое к реальности понимание предмета. Следует признать также, что логическим завершением этого принципа является отрицание самой реальности как фактора, влияющего на процессы в обществе. Здесь «правит бал» Сознание Индивида, по определению неисчерпаемое и непознаваемое. И если невозможно в принципе указать наилучшую из существующих теорий, то, следовательно, невозможно познание природы и закономерностей социальных процессов и явлений и на этом основании можно отрицать наличие каких-либо универсальных общественных законов.

Зададимся вопросом: существуют ли пути постижения всеобщего, не используя

щие или исключаящие теоретическое обобщение? Такие пути известны. Это, прежде всего, религиозно-мистическое откровение и сходное с ним по сути интуитивное озарение ученого, рожденное вдохновением. Однако как то, так и другое не возникают на пустом месте и нуждаются в предпосылках, в качестве которых выступает либо индивидуальный религиозный опыт, либо иные формы априорного созерцания. Первый путь исключает саму возможность научного анализа в силу методологической несовместимости науки и религии, второй же путь оказывается эффективным, только будучи подкрепленным солидным теоретическим фундаментом. Его основа – всесторонний анализ предмета с позиции уже имеющихся знаний. Но принцип «теоретического анархизма» запрещает иметь такой фундамент, ибо идея абсолютного равноправия любых мнений (даже ни на чем не основанных) обесмысливает целенаправленное накопление знаний. Складывается впечатление, что мы имеем дело с зеркальным подобием ситуации, сложившейся в античной натурфилософии, где каждый крупный философ развивал собственную «картину мира», зачастую никак не соотносящуюся со взглядами других и даже им противоречащую. Попытки открыть общие законы природы (в то время их существование и не думали отрицать!) путем индивидуального априорного созерцания и последовательного отстаивания принципа невмешательства в естественное течение событий не привели к желаемому результату и, по сути, завели в тупик античную науку, так и не дав ей эффективной методологии⁵. Вспомним, что наука Нового времени выбрала иной путь и добилась выдающихся успехов, используя два главных метода: эксперимент и теоретическое обобщение.

Таким образом, нам представляется, что принцип «теоретического анархизма» не имеет серьезных методологических оснований, ибо не в состоянии предложить альтернативных методов познания социума, равных по эффективности теоретическому обобщению, поэтому неудивительно, что далеко не все философы разделяют взгляды Г.Х. фон Вригта.



Известный философ, представитель Франкфуртской школы Т. Адорно исходит из того, что сложность общества как предмета социальных наук требует таких же сложных, а значит и самых разнообразных методов их анализа. Он не отрицает и возможности использования в этих дисциплинах формальных методов. По его мнению, расхождение между обществом как предметом и традиционными (абстрактно-формальными) методами вызвано неверным пониманием того и другого. Ученый пишет: «Общество не единократно, не просто, а также не нейтрально к любым, налагаемым на него категориальным формам, оно заранее ждёт иного от своих объектов, нежели категориальная система дискурсивной логики»⁶. Уникальность социально-исторических и культурных явлений, безусловно, не отменяет необходимости выявления в этой сфере общего, закономерного. Дело в том, что всякое единичное есть так или иначе общее, содержит его в себе как момент. А всякое уникальное включает в себя момент универсального. Более того, в чистом виде само по себе уникальное не существует, а всегда – в определенной системе взаимодействия с особенным и общим.

Таким образом, место для теории как инструмента выделения и анализа всеобщего в сфере социально-гуманитарного знания все же существует. В обществе, как и в природе, существуют объективные законы. Их выявление и использование – важнейшая задача научного познания. Однако эти «неточные законы», законы-тенденции довольно сложно извлечь из их предмета ввиду его исключительной сложности. Отсюда – трудность обобщения, генерализации в этой сфере, поэтому методологический статус теории в гуманитарном знании существенным образом отличается от такового в естествознании. Здесь теория уже не является квинтэссенцией знания, а представляет собой всего лишь один из способов постижения действительности. Возникает вопрос: не преждевременно ли задвигать теорию на «задворки» гуманитарной методологии? Чтобы ответить на него, рассмотрим альтернативные пути анализа объекта гуманитарных наук.

В.В. Ильин, рассматривая вопрос о возможности существования гуманитарных законов наряду с обществоведческими, формулируемыми в экономике, истории, социологии, политологии и т.п., пишет: «Описание мира человеческой субъективности со стороны сущности достигается путем апелляции к двум типам законов: обществоведческим, отвечающим общесоциологическому критерию повторяемости, – законам культурно-исторического процесса, и экзистенциальным, данным в научно-психологическом анализе личностных характеристик в строгом соответствии с реалиями эпохи»⁷. Эти законы автор называет «общими правилами творения себя и друг друга». Взятый единственно индивид как таковой – всегда загадка, проблема. Вмещать человека в узкий горизонт рационального – большая натяжка. Однако причастность к общечеловеческому делает его внутренний мир понимаемым. По мнению Ильина и других авторов, языковой фонд гуманитарного знания состоит из двух слоёв. Первый – коллективный фонд естествознания – предназначен для объяснения. Второй, включающий терминологический арсенал теории культуры, антропологии, психологии и т.д., предназначен для герменевтики.

Итак, знание и понимание... Одно представляет собой результат научной деятельности, другое же деятельности герменевтической. Насколько сильно первое отличается от второго? Прежде всего заметим, что объект социально-гуманитарных наук опосредован в различного рода текстах. Текст аккумулирует в себе как объективную информацию, составляющую предметное поле науки, так и субъективную (эмоции, переживания), которая из него «выпадает», но именно субъективное содержание текста зачастую определяет его понимание. Данный аспект является для герменевтики отправной точкой.

Текст должен быть понят в его притязании на истинность: его нельзя рассматривать лишь как продукт чьей-то субъективности или как историческое явление. Интерпретатор должен направить свои усилия не на эмпатическое проникновение в авторскую



субъективность, а на уразумение того «предмета» или «сути дела», о которых говорит текст, с серьезностью отнестись к несомному им сообщению. И вот здесь возникает серьезная проблема, ставящая под сомнение саму возможность притязаний текста на истинность, без решения которой двигаться далее в данном направлении, по нашему мнению, невозможно. Субъективный опыт автора уникален и, следовательно, не может быть обобщен. Наука же, как известно, единичным принципиально не занимается. Следовательно, всячески акцентируя внимание на субъективном, герменевтика продуцирует знание, которое не является научным и не может быть включено в систему научных знаний. Также остается открытым вопрос о корректности интерпретации текста, впервые поднятый только П. Рикёром. Без *однозначного* решения этого вопроса знание, которое получает герменевтика, не может рассматриваться на равных с научным знанием, как не удовлетворяющее принципу фальсификации, т.е. хотя бы в принципе опровергаемым, чтобы отыскав ситуации, когда знание «не работает», найти его границы применимости.

Необходимо заметить, что те гуманитарные науки, которые имеют возможность обратиться к своему объекту непосредственно, минуя текст, никогда этой возможностью не пренебрегают. В этом отношении социология, экономика, психология, активно использующие эксперимент и наблюдение, вплотную смыкаются с естествознанием. В отношении же объяснения и, в особенности, предсказания явлений в этих областях на сегодняшний день прогресс невелик. Масса конкурирующих теорий с более чем скромными объяснительными и предсказательными возможностями, тяготение к эксперименту в сочетании со смутными представлениями о том, чего именно от него хотят добиться, наводит на мысли о том, что современные социальные науки находятся на том этапе развития, который естествознание прошло еще 300 лет назад. Учитывая постоянно возрастающий темп прироста научной инфор-

мации, развивающиеся средства коммуникации, возможности заимствования готовых методов из арсенала естественных наук, следует ожидать появления теорий в социально-гуманитарной сфере, сопоставимых по объяснительной и предсказательной силе с естественнонаучными уже через 50–60 лет. Главное препятствие на этом пути – сопротивление общества переменам, которые неизбежно влечет за собою осознание собственных законов существования.

Подводя итог, необходимо отметить, что в социально-гуманитарных науках теоретическое обобщение остается единственным средством получения *объективного знания*. Альтернативы наподобие теоретического плюрализма (или даже анархизма), герменевтики либо несут в себе зерна противоречия, либо не удовлетворяют критериям научности.

Примечания

¹ Новолодская Т.А., Садовников В.Н. Философские проблемы социально-гуманитарного знания : учеб. пособие. СПб., 2008. С.4.

² Вригт Г.Х. фон. Логико-философские исследования: избранные труды. М., 1986.

³ Порой дело доходит до курьезов: Н. Смит, например, утверждает, что вообще всякая истинная в момент ее создания теория через 200 лет становится ложной (см.: Современная философия науки. М., 1996. С.261).

⁴ Федулов И.Н. Научная теория в круге проблем философии и методологии науки // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. Сер. Социально-экономические науки и искусство. 2008. № 3(27). С.38–43.

⁵ Достаточно вспомнить гносеологию Аристотеля, в основу которой было положено обобщение повседневного опыта и вывод из него следствий логическими средствами (силлогизмами или индукцией). В этом отношении показательны логические сочинения Аристотеля («*Organon*»), а также «Физика», в которых много говорится о чувственном познании (наблюдении) как основе для логических рассуждений, дающих, в конце концов, новые знания о Природе, но нигде не говорится о наблюдении как средстве проверки рассуждений, т.е. об эксперименте в современном понимании (см.: *Аристотель*. Физика / пер. с греч. и примеч. В.П. Карпова. 3-е изд., испр. М., 2007. С. 7, 213).

⁶ Адорно Т. К логике социальных наук // Вопр. философии. 1992. № 10. С.6.

⁷ Ильин В.В. Теория познания. Введение. Общие проблемы. М., 1993. С.82.



УДК 316.346.32 – 053.81 (100)

МОЛОДЕЖЬ, ОБРАЗОВАНИЕ, ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ТРУДА: ТЕНДЕНЦИИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

О.Ф. Филимонова

Саратовский государственный технический университет
E-mail: Filmon-2006@yandex.ru

Статья посвящена анализу проблемы интеграции молодежи в экономические процессы. Внимание фокусируется на тенденции интеллектуализации труда и новых требованиях, предъявляемых к общему рынку людей. Запрос современной экономики на интеллектуальный ресурс вывел на передний план критерии образования, профессиональной компетенции, творческого потенциала.

Ключевые слова: социализация, молодежь, образование, интеллектуализация труда, творческая активность, инновация.

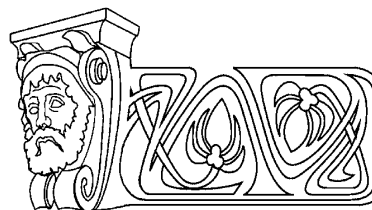
**Young People, Education, Labour Intellectualization:
Trends and Contradictions**

O.F. Filimonova

This article covers the analysis of the problem of the youth integration into the economical processes. Attention is focused on the labour intellectualization trend and new requirements presented by the people common market. The needs of the modern economy in the intellectual resources brought to forefront the criteria of the education, professional competence, creative potential.

Key words: socialization, young people, education, labour intellectualization, creative activity, innovation.

Время экономических реформ, которое длительно переживает Россия, вывело на первый план вопросы профессиональной готовности к труду молодого поколения. Роль такого рода рабочего ресурса стала исключительно значима в силу ряда обстоятельств. Прежде всего, высокотехнологический характер рыночной цивилизации неизбежно оказывается связанным с образованием и научными исследованиями. Эта связь взаимозависима и взаимодополнительна: если образовательные институты стимулируют экономическое развитие посредством подготовки кадров, исследований и новых разработок, то экономика, в свою очередь, обеспечивает рост их материальной основы. Поэтому обслуживание целей современной экономики, решение ее производственных и коммерческих проблем нуждается, в первую очередь, в квалифицированных, мобильных и способных к новаторству специалистах.



Особая роль человеческого фактора в процессах социально-экономического развития сегодня безусловно осознается. Однако такое понимание, как мы можем видеть, не исключает признания того факта, что принципы и способы деятельности человека определяются единством его индивидуальных устремлений и теми условиями хозяйственной жизни, в которых эта деятельность реализуется. Условия могут благоприятствовать осуществлению индивидуальных целей и, наоборот, способны ставить препятствия их достижению. Современная практика экономической жизни демонстрирует серьезные противоречия между целями и интересами молодежи и институциональными порядками и нормами. С одной стороны, спектр побудительных мотивов к деятельной самореализации обогащается благодаря социальному и правовому самосознанию, информированности, с другой – угасание стимулов к труду и деформация его ценностной основы отягощаются пассивностью, нежеланием и неспособностью трудиться инициативно.

В данной статье мы сфокусируем внимание на процессе интеллектуализации труда и тех изменениях, которые повлияли на трудовую занятость молодежи. Попытаемся коротко их обозначить. Прежде всего, *экспансия образования* – явление, которое нашло свое идеологическое оформление в новом взгляде на образование как универсальный «институт первостепенной важности по всему миру»¹. В сущности, здесь идет речь о совершенно новой перспективе – непрерывном (индивидуальном) образовании или движении от частичного и ограниченного образования к образованию интегрированному и продолжительному. В реальности это требует трансформации всей системы обуче-



ния, расширения ее в пространстве, времени и обществе. Школа, работа, отдых, окружение, семья, общество, международные отношения – все эти жизненные сферы должны быть охвачены непрерывным образованием, которое, действительно, сегодня предстает одним из самых разветвленных социальных институтов в виде развивающейся иерархии учебных заведений с определенными специализированными функциями.

Проблема непрерывного образования возникла в связи с техническим прогрессом, постоянным ростом научной информации и обновлением знания. Человек вынужден периодически пополнять запас знаний и потому не может говорить о завершении своего обучения в любой его форме². В этих обстоятельствах меняется и задача высшей школы: университет должен не давать сумму знаний, а развивать способность к постоянному самообновлению. Однако, согласно существующему мнению, именно этого современная система высшего образования предоставить не в силах³. Отсюда следует, что непрерывное образование призвано сформировать личность, стремящуюся через самосовершенствование реализовать свои интеллектуальные, эмоциональные и творческие возможности и таким образом предоставить каждому шанс на социальный успех.

Надо сказать, что основания подобного рода демократических предположений коренятся в более фундаментальных идеологических построениях, в частности, идее о природе «совершенного общества» и роли высшего образования (знания) в нем. Достаточно сослаться на замысел Дж. Хаксли о создании фонда научных знаний в рамках его проекта международного правительства и концепцию холистического образования Э. Ласло⁴, чтобы почувствовать в целях его массовизации интенции, скорее, унифицирующего свойства и элитарные, нежели демократические импульсы. Реальность такова, что рост возможностей получения образования сопровождается часто усилением структурных диспаритетов, а не уменьшением. Соответственно, образование и неравенство остаются не взаимоисключающими, а сосуществующими явлениями.

Другой существенный аспект интеллектуализации труда связан с *доминированием экономической функции образования*. Здесь просматривается связь университетов и институтов высшего образования с экономикой через рынок профессиональной рабочей силы, исследования прикладных наук и через расширяющееся потребление «высокой культуры». Иначе говоря, традиционные функции высшего образования – знание ради знания, воспроизводство культурной и правящей элиты – дополнились экономической функцией. Этот процесс находит выражение в создании университетов, которые представляют собой особые формы предпринимательства. Они функционируют в качестве научно-исследовательских центров с целью технологического новаторства по принципу «исследования по заданию» и в полной зависимости от финансов и интересов заказчика. Последствием такой практики явилось расширение взаимовыгодного обмена новейшей информацией между исследовательскими центрами фирм, высшей школой и промышленными предприятиями. Например, в США, ФРГ и Франции в подобных сетях взаимодействий участвуют до 30% инженеров, преподавателей колледжей, университетов и научных сотрудников исследовательских промышленных центров⁵.

В России невостребованность научного потенциала сказывается не только на его неэффективной растрате (эмиграция молодых ученых и исследователей, безработица, низкая мотивация и т.п.), но и на новых наборах университетов и колледжей, особенно на научно-технические факультеты, для выпускников которых трудовой рынок существенно сократился. Использовать специалистов подобного рода препятствует, несомненно, экономический спад и отсутствие спроса на научно-технические изобретения со стороны реального сектора экономики, но главное – нежелание создавать, т.е. вкладывать инвестиции в научные исследования и изобретения, в современную школу подготовки отечественных ученых и технически образованного персонала. Поэтому риск прямых материальных потерь для страны (в производстве, национальном доходе, прибыли и т.п.) очевиден.



Интеграция высшей школы с экономикой влечет за собой определенные побочные эффекты. Проблема для университетов заключается, во-первых, в сложности оптимального совмещения учебной и исследовательской деятельности. Согласно мнению западных исследователей, работники преподавательского «дела» разделятся на две обособленные группы: небольшая часть сконцентрируется на исследовательской работе в элитных школах, университетах, научных центрах, остальное большинство, которых У. Метцгер назвал «люмпен-профессориадом», осядет во второсортных учебных заведениях⁶. Во-вторых, сложность заключается в ограничении академической свободы, т.е. деформации традиционно независимого и бескорыстного творческого поиска новых научных знаний. Иначе говоря, серьезному испытанию подвергаются рациональность и основополагающие принципы, на которые опирается наука и которые дают направление процессам и организации научных изысканий. Если в системе капиталистического хозяйствования трудно предугадать ход экономического развития, то тем более невозможно планировать научные результаты.

Наконец, *субъективный фактор*, усиление роли которого является наиболее значимой тенденцией интеллектуализации деятельности. Без учета личностных характеристик трудно выявить способности и потенциал экономических субъектов. Если знания связаны с уровнем специальной подготовки, а навыки – со степенью практического освоения данного вида работы, то пригодность и готовность к конкретному труду – с личностными качествами. В этом случае речь идет не только об образовании, но об общей культуре специалиста, т.е. не только о профессиональных, но и надпрофессиональных требованиях к квалификации. Коротко рассмотрим некоторые составляющие субтитуттов, востребованные на общем рынке интеллектуального труда.

Самопродвижение, или *мобильность*, которая основывается не только на изменениях в образовании и структуре занятости, но влечет за собой и повышенные требования к личностным ресурсам. Семья, т.е. сре-

да происхождения является тем сегментом общественной структуры, где они кумулируются. Материальный потенциал (бюджет), социальные ресурсы (формы жизни и социальные сети) семьи как совокупный культурный капитал влияют на использование имеющихся резервов действия, на неравенства разного рода. Как показал П. Бурдьё, семья обеспечивает не только статусные ресурсы, но посредством социализации передает образцы габитуса и стратегии, при помощи которых можно достичь определенных социальных позиций. Тот факт, что небольшая успешная группа молодых российских бизнесменов поддерживается и защищается влиятельными родителями, занимающими административное или правительственное положение, говорит о том, что профессиональная мобильность молодежи детерминирована в большей степени структурными факторами, нежели образовательными⁷. Семьи с незначительными ресурсами не могут оказать такую поддержку. Иначе говоря, в процессе социальной мобильности существует огромная инерция и фильтр классового отбора. Те, кто, благодаря унаследованному капиталу, имел лучшие шансы в молодости, имеет явные преимущества и в более зрелом возрасте.

Значение образования как биографического факта трудно переоценить, поскольку оно обуславливает жизненные возможности, непосредственно связанные с доходом, условиями труда, размером пенсии, выбором партнера, здоровьем. Однако сегодня оно больше не готовит человека к трудоустройству, а создает лишь видимость дополнительных возможностей для социальной мобильности, в силу чего прямая зависимость между квалификацией, карьерой и доходом просматривается довольно слабо. Вместе с тем сохраняются установки, привитые опытом родителей, что образование есть путь к карьере и материальному благополучию. По результатам исследований российских социологов, молодые люди убеждены, что накопление образовательных ресурсов не только предопределяет объективное социальное положение, но существенно сказывается на их самооощении. При оценке возможности



реального достижения материального благополучия в процессе жизни молодежь проявляет достаточно высокий уровень социального оптимизма⁸. Возможно, все это указывает на значимость родительского мнения и совета, т.е. сохранение базовых ценностей семьи, адаптация их к новым условиям дают место таким приоритетам, как самоопределение и самореализация. Однако склоняешься к мысли, что фактор опасности в молодости осознается довольно слабо. На самом деле, ситуация небезопасна: более 2/3 молодых людей с профессиональным образованием не работают по своей специальности, около 60% из них занимаются неквалифицированным или низкоквалифицированным трудом⁹. Поэтому идеалистические притязания молодых далеки от взвешенного рационализма: в реальности российская молодежь испытывает понижение профессиональной и социальной мобильности.

Самосовершенствование связано с над-профессиональными требованиями к квалификации, что требует не только функциональной образованности, но и высокого уровня общей культуры. Большое значение придается дисциплине, ответственности, упорству, велика цена абсолютной корректности в манерах, внешности и одежде, ценятся также представления в области искусства, знание иностранных языков, увлечение спортом. Таким образом, комплекс личных заслуг интегрирует профессионализм, этические, эстетические и физические качества, что отвечает теории «человеческого капитала».

Подобные критерии предъявляются не только к административным кадрам, занятым в экономике, но и работникам свободных профессий в основном за счет изменяющихся общих условий в сфере труда и связей со смежными профессиями. По этой причине в трудовой деятельности утверждаются принципы, в основе которых лежит постоянное обновление знаний, освоение новых специальностей и поддержание физического тонуса. Все это укладывается в представление о полностью индивидуализированном профессионале на рынке труда, который постоянно совершенствует квалификацию, готов к работе в любой момент и всегда может адаптироваться к меняющимся условиям.

В этих обстоятельствах идея самосовершенствования приводит к пониманию того, что в дальнейшем в структуре занятости потребуются на конкурентных началах специалисты значительно более высокого уровня технической компетенции, нежели сейчас. Данное предположение принадлежит теории «пролетаризации интеллигенции»¹⁰. Согласно прогнозам, более 1,2 млрд высококвалифицированных специалистов во всем мире теснят друг друга на рынке труда, а в наступившем веке потребуется всего лишь 1/5 всех имеющихся трудовых ресурсов. Настроение остального трудоспособного населения придется поддерживать путем *tittytianment*, то есть сочетанием развлечения и «подкармливания»¹¹, и экономика готова субсидировать эту операцию. Однако существуют указания, почерпнутые из наблюдений и прикладных исследований, на то, что значительное число молодых образованных людей, занявших такую социальную нишу, либо лишаются перспективы на будущее и профессиональных планов, либо бывают заняты в маргинальных профессиях, ведя образ жизни, противоречащий интеллигентному. Всё шире круг тех, что отбраковываются как «экономически неактивные» (У. Бек). Пока универсального решения данной проблемы не предвидится, складывается ситуация, которую социологи идентифицируют как модель «исключения».

Явление «избыточной квалификации» породило структурную безработицу и дифференциацию в интеллектуальном секторе. В результате требований экономики к профессиональному профилю интеллигенции появилась элита, которую составляют те, чьи полезные знания и/или более редкие способности прошли жесткий отбор на соответствие интеллектуализированному труду. От работодателей (экспансия административной рациональности) зависит расширение и в то же время увеличение разрыва (в зарплате, роли, уважении, статусе) относительно тех, чей труд не будет подобным образом стандартизирован. Поэтому, чтобы не «сойти с дистанции», образованные индивиды должны обеспечивать свой социальный рост за счет личных достижений и самопрезентации большего объема культурного капитала. Од-



нако такие процессы «роста компетенции» по принципу «я таков, каким вы хотите меня видеть», на деле оказываются, по оценке Р. Хойслинга, новой формой отчуждения¹².

Творческая активность образует некое движение между тем, что уже дано, и тем, что можно создать самим, и предполагает все то, что связано с инициативой, критическим мышлением и независимым поиском – это идеи, образы, методы, способы познания, анализа, убеждения и действия в условиях сложной реальности. Творческая активность есть специфический фактор, который ориентирован на экспансию, изменение и создание нового в любой сфере деятельности.

При инновационном характере современной науки, техники и экономики соотношение труда и творчества приобрело ключевое значение. Сегодня речь идет о всеохватывающем творчестве. Нововведения прогрессивного типа (которые теперь непредставимы без внедрения множества технических средств) и производительные силы как *primum mobile* здесь основополагающи, поэтому в современной экономической жизни в отличие от индустриальной эпохи масштабная интенсификация творческих усилий порождается иной социальной конфигурацией и внутренней интенцией, коротко рассмотрим их.

Центральным мотивом творческого активизма является уникальная потребность в поиске, в постоянном стремлении к изменению, которое выступает как бы движущей силой саморазвития индивида. Действительно, творчество есть идеальное сочетание инициативы и положительных эмоций. В этом смысле нравственные и интеллектуальные свойства личности непосредственно проецируются на инновации. Показательно, что М. Хальбвакс относил стремление трудиться одновременно к области эстетики и морали.

Наиболее социально влиятельными сферами инноваций сегодня предстают техника, наука, искусство и СМИ. Как правило, новое в этих областях достижимо лишь в комплексном сотрудничестве, поэтому творческие процессы отчасти смещаются от индивидуализированных достижений к интерак-

тивному полю коллективной работы, вместе с тем, они открыты для индивидуальных траекторий. Существующее разнообразие условий, контекстов и потенциалов для создания нового, с одной стороны, обусловило плюрализацию творческих решений, с другой, повысило случайный характер каждой новинки, поэтому неопределенность является сопутствующей чертой многих проектов и нововведений. Такая неустранимая неопределенность и субъективные моменты творческой инициативы связаны с известной долей риска, а также приводят к несоответствию «нравственных» деловых стремлений с их «безнравственной» практической реализацией, на что обращал внимание Р. Мертон. Отсюда возникает риск, связанный с незаконной деятельностью и деятельностью вне рамок культурного приличия. Особенно явно такая тенденция находит проявление в искусстве и СМИ: если наука и техника стремятся к точным и максимально вероятным результатам, то искусство и массмедиа (с их познавательными и аналитическими структурами) могут рассчитывать лишь на результаты, последствия которых непредсказуемы. Известно, что в фазе нестабильности достаточно одной мысли, чтобы система стала развиваться в другом направлении. В этом смысле значимость интеллектуальной деятельности, аутентичную творческую силу которой оригинально описал Й. Шумпетер¹³, неизмеримо возросла и расширилась. Центральный тезис размышлений австрийского экономиста состоит в том, что находящаяся под знаком свободы и демократии стратегия творчества располагается на уровне определенных культурных сил – интеллектуалов, чье искусное владение словом, установка на критику, а также отсутствие практических знаний и прямой ответственности за практические дела способны значительно воздействовать на социальные институты. В этом контексте идеологическая семантика деятельности интеллектуалов отсылает к ценностям буржуазного оттенка.

Искусство и СМИ являются экспериментальными площадками для творческого активизма молодых. Здесь устанавливаются новые критерии и достижима любая траекто-



рия, по крайней мере, в воображении. Эта ситуация с точки зрения «конфликта поколений» имеет две особенности. Во-первых, аутентичность, стремление к экспрессивному самовыражению и непохожести на «взрослое» общество воодушевляет на преодоление границ конкретной системы социальных и культурных норм, во-вторых, возможные пути к этой цели в значительной степени сводятся к отклоняющемуся поведению. Импровизация, необычная образность, двойственность, ассоциативность понятий и слов, типичные для молодежных форм выражения, обнаруживают, с одной стороны, явный порыв к славе (как возможность быть услышанным/увиденным публикой), а с другой – желание перемен, попытку всё подвергнуть испытанию, поставить под вопрос вескость традиционных ограничений. То, что несет в себе «новая» заниженная эстетика (жанр «благг», инвектив в качестве оскорбительной ценности и т.п.), может служить яркой иллюстрацией расшатывания и дестабилизации фундаментальных убеждений. Однако креативность молодых является не столько движением в сторону зрелости, сколько рефлексивным сдвигом, перетолковыванием, в результате которого звучит ответ и провокационный вызов «взрослым» посредством иного типа видения. При этом радикальность творческих решений лишена всякого метафизического проекта (что типично для значительной части сегодняшней российской молодежной культуры). Семантика их открыта: исключительная приземленность, сильный упор на зарабатывание денег, карьеру и успех (экономическая рациональность как принцип жизни) уводят от всего того, что связано с духом, с чисто человеческими идеалами. Сегодня настоятельно растет потребность в образцах обязывающих ценностей, тем не менее любое намерение конт-

ролировать ценностный кодекс интеллектуалов неизменно «наталкивается на частные бастионы буржуазного бизнеса», если воспользоваться для заключительного вывода выразительной репликой Й. Шумпетера.

Публикация подготовлена в рамках проекта «Конструктивные и деструктивные формы социализации молодежи» Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (ГК № 02.740.11.0592).

Примечания

- ¹ Бергер П.Л., Бергер Б. Социология: биографический подход // Личностно-ориентированная социология. М., 2004. С.195.
- ² Сидоров В.А. Образование и подготовка кадров в условиях новой технической реконструкции. М., 1990. С.262.
- ³ Кризис высшего образования в капиталистических странах. М., 1976. С.68.
- ⁴ См.: Ласло Э. Век бифуркации. Постигание изменяющегося мира // Путь. 1995. № 7. С.102–103.
- ⁵ Бушмарин И. Трудовые ресурсы творческого типа. М., 2002. С.10.
- ⁶ Кризис высшего образования в капиталистических странах. С.154.
- ⁷ Чупров В., Зубок Ю. Интеграция или исключение: молодежь и рынок труда в России // Международный журнал социальных наук. 2000. № 31. С.63.
- ⁸ Пасовец Ю.М. К социальному портрету российской молодежи: общие черты и региональная специфика имущественного положения // Социс. 2010. № 3. С.105.
- ⁹ С 1990–2000 гг. пропорция молодых людей с высоким профессиональным статусом сократилась, а с низким – удвоилась (см. : Чупров В., Зубок Ю. Указ соч. С.60).
- ¹⁰ Будон Р. Место беспорядка. Критика теории социального изменения. М., 1998. С.118.
- ¹¹ Штайльман К. Глобальная конкурентоспособность, задачи трансформации и социально-психологические аспекты управления // Полития. 1998. № 1.
- ¹² Хойслинг Р. Социальные процессы как сетевые игры. Социологическое эссе по основным аспектам сетевой теории. М., 2003. С.96.
- ¹³ Шумпетер Й. Капитализм, социализм и демократия. М., 1998. С.201–214.

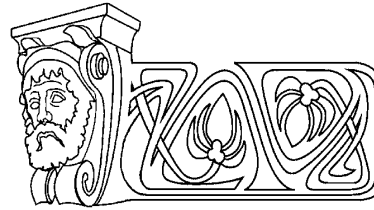


УДК 165.023

ИСТИНА-ЖЕНЩИНА: ОПЫТ ГНОСЕОЛОГИЗАЦИИ ЖЕНСКОГО

Л.Н. Шадрина

Волгоградская государственная сельскохозяйственная академия
E-mail: shadrinaln@yandex.ru



Статья представляет собой попытку автора переосмыслить философский символ «Истина-Женщина». Истина-Женщина не соблазняет философский ум, расставляя ловушки, и не поработцает его своей принудительностью. Любящая, она оберегает, освобождает и дарит творческое вдохновение тому, кто отвечает ей преданной и жертвенной любовью.

Ключевые слова: истина, женщина, «любовь-смерть-жизнь», философский поиск, свобода, творчество, личность.

She-Truth: The Experience of Female Gnoseologization

L.N. Shadrina

The article is an attempt to reconceive gnoseological symbol «She-Truth». She-Truth does not tempt philosophical mind, does not deprive it of its creativity. She-Truth emancipates philosophical mind, gives it creative impetus and protects philosopher's personality.

Key words: truth, female, «love-death-life», philosophical search, freedom, creativity, personality.

Принято считать, что философия – это дело Аполлона. Но под силу ли этому бесстрастному и горделивому греческому богу меры и порядка, под силу ли такой философии приблизиться к глубокой истине, к самой Истине? Ответ на этот вопрос мы находим в платоновом «Пире». В стремлении человека духовно разрешиться вечной, цельной, совершенной истиной вряд ли найдется лучший помощник, чем любовь, учит Сократа мудрая Диотима. Увы! Уроки Диотимы не были восприняты современной европейской философией. Не услышала она и августиново «люби – и делай, что хочешь».

Любовь – это призвание женщины. Женщина живет любовью до всякой влюбленности: любовью к своему будущему ребенку. «Ибо ребенок есть врожденная данность, он в нас еще до любви, до возлюбленного. Это его желание быть раскрывает наши объятия», – утверждает М. Цветаева, женственнейшая из женщин¹. Таким «ребенком» может быть и ее дитя, и ее возлюбленный, и дело, которому страстно и всецело отдается женская душа. «... Дорогой мой! Получи ди-

тя нашей любви, статью, которая и есть твой маленький сын Зигфрид», – обращается к К.Г. Юнгу Сабина Шпильрейн². Не ее ли одухотворенная, любящая душа идейно обогатила Юнга, возвысила его психоанализ до глубоких философских обобщений?

Женская любовь – это не любовь-смерть. Женская любовь – это *любовь-смерть-жизнь*. Она являет собой сочетание самой радикальной трансгрессии, характерной для состояния влюбленности, и способности к активному действию в пространственно-временном срезе бытия. Она, так сказать, и язычница, и христианка. Она – и *праздник*, дающий опыт первоначального совершенства, вписывающий отдельное в рамки целого, и целеустремленный *труд*, с присущим ему смыслом, серьезностью, концентрацией волевого усилия. Устремляясь в своей безмерности к изначальному бытию, влюбленная женщина при этом «помнит», знает *меру* человеческого в человеке, меру, имеющую отношение к миру. Момент экстатического погружения в потенциально существе плавно переходит у нее в разреживание и первичное оформление единого бытия, столь характерное для *заботливой* женской любви.

Женская любовь онтична и одновременно онтологична. Любящая соглашается с пространственно-временной реальностью, принимает ее, но, говоря ей «да», тут же произносит «но». И это «но» указывает нам на способность женского сознания непосредственно и всею целостностью своего духовно-душевно-телесного существа выходить за пределы пространственно-временного порядка и входить в соприкосновение со стоящим над эмпирическим опытом бытием. Об этом писал М. Метерлинк, тонкий знаток женской души³. Так понял женщину Ю. Лотман⁴. Непосредственно впитывая особенно-



сти своего времени, женщина – жена и мать – связана с надысторическими свойствами человека, она способна проникать туда, где находятся первоисточники, где происходит зарождение вещей.

В телесно-душевной целостности любящей женщины трансцендентное встречается с имманентным, конечное с бесконечным, сакральное с профанным, идеальное – с материальным, хаос – с порядком. Не это ли запечатлел в своей «Сикстинской Мадонне» Рафаэль? На картине Мария несет на руках свое дитя – Бога, Целое мира, которое, будучи абсолютным, нуждается в своем носителе, нуждается в любящей женщине, которая единственно способна преодолеть свою ограниченность и, что существенно, не потерять при этом своего Я.

Мы не разделяем и не противопоставляем эротизированное женское и материнское начало, как это делает, к примеру, Ю. Кристева⁵. Женщина в своей цельности – *Мать-Жена-Сестра*. «... Мое дорогое дитя, мой дорогой мальчик. Я действительно чувствую себя твоей матерью, женой, сестрой, безумной невестой (курсив мой. – Л.Ш.) – всем сразу. Я чувствую, что “вошла” в тебя навсегда, я не связана с тобой, а именно вошла в тебя и чувствую себя твоею мыслью, твоею кровью, твоей плотью, твоими намерениями, твоею волею», – пишет Гала в письме своему возлюбленному – Полю Элюару⁶.

В отличие от Ю. Кристевой, репрезентирующей материнское как нечто обратительное («*adject*»), как то, что отторгается («*матрицид*») в процессе субъективации и вхождения говорящего в знаково-символический мир культуры⁷, мы рассматриваем материнское как гарантию субъективности как таковой. Женщина-мать не угрожает отдельному, единичному, субъектному бытию, как полагает Ю. Кристева. Напротив, она *сберегает* жизнь порожденного ею существа и оставляет при этом его сознание открытым по отношению к бытийной тотальности, к той подкладке-субстанции, на которой держится все сущее. Исследователь упускает из виду, что именно благодаря телесному выражению *заботливой и нежной материнской любви* у

ребенка пробуждается способность к чувственному восприятию, к ориентации в мире вещей, звуков, красок, пространственных образов. Но не только это: кормя, пеленая, моя свое дитя с той или иной степенью интенсивности, аккуратности, нежности, женщина закладывает в нем *чувственную основу нравственного порядка жизни*, проявляющую себя как потребность в чувственно-эротическом сближении с другим⁸. Своим ласковым голосом мать пробуждает *духовное* начало, заключенное в самом инстинктивно-бессознательном ребенка. Мать, поющая колыбельную песню ребенку, начинает его истинное духовное воспитание: дух ее инстинкта пробуждает его духовность.

Будучи тайной и неисповедимой глубиной, женщина манит, но она же и участливо разделяет тревоги, радости, волнения, что выпадает из поля зрения западных философов: у Ю. Кристевой, Ж. Бодрийяра, Ж. Деррида женщина определяется либо как дурная мать, играющая и не заботящаяся о своем ребенке, либо как вечная любовница, эротичная, соблазнительная и обольстительная. Она верна и сильна. Своею верностью и верой она, слабая, помогает выстоять. «Все ученики бежали – “отреклись” от Него; верными Ему остались ученицы. Слабые жены сильнее мужей: вера Камня Петра песком рассыпалась. А вера Марии – камень. Мужественность в любви оказалась бессильной; сильною – женственность»⁹.

Мы не соотносим понятие «женское» исключительно с женским полом, ведь даже в биологическом смысле, не говоря уже о психологическом, не встречается чистой женственности или чистой мужественности. Понятие «женское» относится к той части души человека, которая характеризуется способностью к *духовному* возвышению, превосходящему пределы разума, ей свойственны самоотдача и плодовитость. Женское обнаруживается там, где *благо-говоят, благо-творят, благо-дарят*.

Всё вышесказанное позволяет наполнить понятие «Истина-Женщина» иным смысловым содержанием. Любящая Истина-Женщина не соблазняет, расставляя ловуш-



ки, как, вторя Ницше, утверждают Ж. Деррида и Ж. Бодрийяр¹⁰. Она любовно и заботливо, по-матерински, *спасает* того, кто самозабвенно ей предан. Она открывается ему настолько, насколько возможно, *безопасно* для его нравственного и душевного здоровья. И если бы была рядом с Паскалем и Ницше любящая женщина, Женщина-Истина, то их судьбы, скорее всего, не сложились бы столь трагично. Любящая Истина-Женщина *освобождает* познающего. Если бы не было Истины-Женщины, утверждающей собой тайну, то человек был бы рабом принудительной истины и невозможен был бы свободный ее поиск. Любящая Истина-Женщина *оберегает* от падения в бездну нечеловеческой свободы, оборачивающейся для человека несвободой, утратой воли, душевной болезнью. Истина-Женщина *предохраняет* от длительного зависания в междупространствии свободы-несвободы, времени-вечности, дабы сохранить в целостности человеческое Я познающего. В ней, как и в каждой любящей женщине, присутствует *материнское* начало, легко переводящее любовь-восторг, без которой невозможно творческое дерзание, в умелую, разумную и созидательную творческую любовь. *Строгая*, она заботится о нравственном здоровье человека, не позволяет ему жертвовать своей человечностью. *Мудрая*, она вселяет в познающего мужество быть субъектом свободным и ответственным и одновременно учит его смирению перед лицом всецелого бытия... Истина-Женщина – это неполное имя: **Истина-Женщина-Добро** – так полнее.

Любящая Истина-Женщина выводит познающего за пределы его частного и частичного бытия. Позволив однажды созерцать себя во всем своем совершенстве, Она порождает жажду совершенной формы. Безгреховная, Она порождает грех, грех творчества. Безвинная, Она вызывает вину, вину творца. Бесконечная, Она воплощается в конечной форме. Обращаясь к символике русской сказки, Истину-Женщину можно назвать двойным именем – Елена-Василиса. Она прекрасна, как Елена, и мудра, как Василиса. **Истина-Женщина-Добро-Красота** – это ее полное имя.

Истина-Женщина – это глубина: философская истина – ее поверхность, но поверхность и есть самый верхний слой глубины, разделяюще-соединяющая кромка, где тайное предъявляет себя, не исчерпываясь в явлении. Предъявляет лишь в той степени, в какой познающий философский ум отвечает Истине-Женщине взаимностью, принимая, любя и воплощая Ее в своем творчестве.

Любящая Истина-Женщина метафизична и телеологична. Последнее «ради чего?» имеет прямое отношение к ней. Познающий философствующий ум ограничен символическими формами, «косвенными сообщениями» (С. Кьеркегор), посредством которых Истина-Женщина дает себя познать. Но чем сильнее желание овладеть ею, чем эротичнее познающий ум, тем глубже слои считываемого с символа смыслового содержания. Глубинные же смысловые пласты открываются только духовной личности, вступившей в *брачные* отношения с возлюбленной Истиной-Женщиной.

Многосложные и запутанные поиски философской истины можно попытаться представить как различные отношения познающего мужского ума и познаваемой Истины-Женщины. Так, английский эмпиризм и картезианский рационализм, не считавшиеся с глубинной сущностью и внутренним бытием Истины-Женщины, отличались поверхностным гносеологическим «дон-жуанством». Истина-Женщина была всего лишь объектом эротических устремлений научного метода. Но подлинному унижению Истина-Женщина подверглась в философии И. Канта: философ объявил Истину *ничто*-жеством и провозгласил развод между познающим разумом и Истиной-Женщиной. Истина-Женщина оказывается в философии Канта непознаваемой «вещью-в-себе». Разум в философии принципиального холостяка Канта аутоэротичен, он вступает в любовное познавательное отношение не с Истиной-Женщиной, а с самим собою. Что же касается его оппонента Г. Гегеля, то он, подобно подростку, испугался глубины и ослепительной красоты Истины-Женщины и поспешил поскорее облечь ее в мужские одежды, сшитые диалектическим швом из логических категорий.



Разумеется, история отношений между познающим философским умом и Истиной-Женщиной не исчерпывается двумя указанными схемами. Уродливо односторонни отношения с Истиной-Женщиной и у Ницше. Его философскому уму не хватило мужественности, чтобы вступить в естественные отношения с ней. Он бросился без оглядки в объятия дурной, темной, поработавшей женственности, которая, в итоге, и заговорила от имени философа.

Философский модерн, вежливый, сдержанный и холодно-рассудочный, решительно отказывается (или неспособен) ответить взаимностью любящей Истине-Женщине, но интерактивно коммуницируя, он держит дистанцию. Но невольно впадая в мечтательное состояние, он грезит Истину-Женщину в образе учительницы «фундаментальной грамматики». В своеобразных отношениях с Истиной-Женщиной находится современная философия. Философский постмодернистский дискурс играет с ней, рассыпается перед ней метафорами и при этом тихо говорит сам себе: «Ах, какой Я хитрый философский ум. Я обойду ее, соблазну, а потом нанесу ей удар исподтишка, и она будет моей».

Наш краткий обзор был бы неполным, если бы мы обошли вниманием драматические отношения, сложившиеся между русским философским логосом и Истиной-Женщиной. Поэтичный русский логос любил цельную Истину-Женщину мистической и целомудренной любовью. Он игнорировал формы земного брака с Возлюбленной и страстно-вдохновенно устремлялся к подлинному и абсолютному соединению с «глубинной невестностью» (В. Эрн) Женщины-Истины. На что Истина-Женщина отвечала ему устами земной женщины, Элените, возлюбленной философа Л. Карсавина: «Не говорить, а целовать надо». Хотя были и исключения: например, греховный, чувственный, *физио*-логос Розанова, спустившийся с пневматологических высот. В особых отношениях с Истиной-Женщиной состоял страстный разум Ф. Достоевского, проникший в самые глубины *живой* Истины-Женщины: в земном женском он увидел Ее воплощение.

Что же касается современного отечественного философского логоса, то он не определился еще в своих отношениях с Истиной-Женщиной. Видимо, так будет продолжаться до тех пор, пока с помощью гендерных технологий он не установит свою половую идентичность.

Философ стремится к истине, но она неподатлива: истина ждет, чтобы он *полюбил* ее щедрой, жертвенной любовью. И тогда будет шанс выбрать из всех открывающихся его разуму возможностей одну-единственную, *жизненно* важную.

В европейской философской культуре в целом женской точки зрения не существовало и не существует по сей день. Женщина сама по себе, как субъект не существует: у нее нет собственного Я. «Она тепло и отраженный свет» (Г. Иванов). Все, что написано о женщине, пишется с мужской точки зрения, включая и классическую феминистскую литературу, и современную постфилософскую, где женское (материнское) теоретизируется лишь как процесс становления («транзитивное женское») субъекта, как его стадильная трансформация из сугубо биологического существа в культурно-символическое.

За различными версиями символизации женского четко просматривается какое-то глубинное *расстройство* того, что может быть названо *половым моментом европейской культурной жизни*. В одном случае это проявляется в отрицании положительной женственной сущности при непомерном возвышении отвлеченной мужественности. В другом – имеет место реактивно агрессивное самоутверждение гордых дев – амазонок. В третьем случае женское поглощает и растворяет в себе сильное и активное мужское начало. Идея любовных, брачных, ипостасных отношений между мужским и женским началами, которые можно выразить в формуле «ты – во мне, я – в тебе, мы – во Всём», европейской культуре незнакома. Такие отношения не подчиняются закону исключенного третьего, они не постижимы для мысли, вооруженной классической логикой тождества. Они не ухватываются и игровой, реверсивной логикой, в которой тонет определенное и



целое. Ключ к пониманию любовных брачных отношений между мужским и женским началами нам дает тринитарная, ипостасная логика, возникшая в византийском эллинистическом богословии и не получившая дальнейшего развития в европейской мысли¹¹. Троичная логика позволяет представить себе женское и мужское не как два полюса, а как ипостаси, аспекты единого духовного целого, в каждом из которых полностью присутствует Целое со всеми его возможностями. Сквозь призму этой логики мужское и женское символически понимается как неслиянно и нераздельно единосущные лица христианской Троицы, каждое из которых само по себе ипостасно, внутренне подвижно и текуче. Ток любви, переполняющий ипостасное женское и ипостасное мужское, заставляет их переливаться, переходить друг в друга, сохраняя при этом преимущественное выражение женского и мужского в каждом из лиц. Таким образом, представленное женское перестает быть только женским, отделившимся женским. Оно становится в то же время и мужским, не теряя при этом своей женственности.

Современной философской теории познания необходимо найти Женщину, любящую Истину-Женщину, единую, единственную, целостную и живую. Это уберезет ее

как от односторонностей туманного мистицизма, так и от самоуверенности интеллектуализма. Любящая Истина-Женщина укажет «мухе выход из метафизической мухоловки» (Л. Витгенштейн), в ней метафизика найдет свою опорную онтологическую точку.

Примечания

¹ Цветаева М. Письмо к амазонке // Эрос. Россия. Серебряный век / сост. А. Щуплов. М., 1992. С.64.

² Цит. по: Эткин А. Эрос Невозможного. СПб., 1993. С.182.

³ Метерлинк М. Сокровище смиренных. Самара, 2000. С.38–39.

⁴ Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб., 2002. С.73.

⁵ Кристева Ю. Силы ужаса : Эссе об отвращении. СПб, 2003. С.122.

⁶ Элюар П. Письма к Гала / пер. с фр. Т. Балашовой, Е. Мурашканцевой, Ю. Покровской. М., 1999. С.413.

⁷ Кристева Ю. Указ. соч.

⁸ Буркхарт Г. Непонятая чувственность // Это человек : антология / сост., вступ. ст. П.С. Гуревича. М., 1995. С.124–155.

⁹ Мережковский Д. Иисус Неизвестный. М., 2007. С.597; Деррида Ж. Шпоры: стили Ницше // Философские науки. 1991. № 3. С.114–129; Бодрийяр Ж. Соблазн. М., 2000.

¹⁰ Деррида Ж. Шпоры: стили Ницше // Философские науки. 1991. № 2. С.116–142; Бодрийяр Ж. Указ. соч. С.125–129.

¹¹ См.: Померанц Г. Выход из трансa. М.,1995. С.316–345.



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

ВЛАСТЬ В КОНТЕКСТЕ СОТЕРИНГА

Л.Н. Аксеновская

Саратовский государственный университет
E-mail: aks@s-post.ru

В статье представлена ордерная концепция организационной культуры, частью которой является технология сотеринга (разновидность менеджерской терапии). Сотеринг дает новое прочтение феномена власти как способности лидера к социальному творчеству. Работа с властной функцией средствами сотеринга предполагает раскрытие её психологической и этической сущности, оказывающей влияние на характер формирования организационной культуры.

Ключевые слова: организационная культура, ордерный подход, сотеринг, власть, этические смыслы, тренинг.

Authority in Sotering Context

L.N. Aksenovskaya

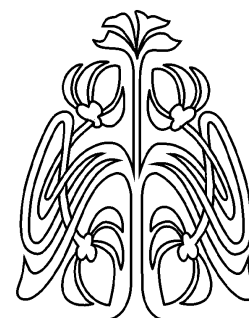
In article the order concept of organizational culture which part is the technology sotering (a version of management therapy) is presented. Sotering gives new perusal of a phenomenon of authority as to ability of the leader to social creativity. Work with imperious function by means sotering assumes disclosing its psychological and ethical meanings influencing character of formation of organizational culture.

Key words: organizational culture, order approach, sotering, authority, ethical meanings, training.

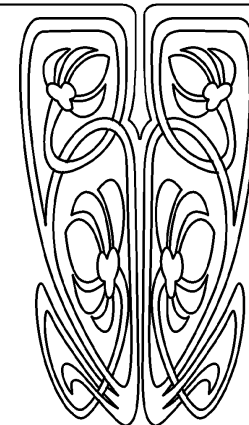
Социально-психологические исследования организационной культуры часто обращаются к теме власти при анализе культуральных феноменов и процессов в деловых организациях, и это закономерно, поскольку власть характеризует систему значимых для членов организации отношений, прямо влияющих как на процесс, так и на их результат совместной деятельности. Понимание феномена власти, её социально-психологических механизмов в организационно-культурных исследованиях обусловлено рядом факторов, среди которых на первом месте стоят принятая исследователем концепция организационной культуры, методология социально-психологического исследования, социально-психологическая модель организационной культуры.

Целью статьи является краткое представление нового концептуального прочтения феномена власти в рамках ордерного подхода к изучению организационной культуры, разрабатываемого автором более десяти лет в ходе практической консалтинговой и управленческой работы с организационно-культурной тематикой и её теоретической рефлексии.

Ордерный (от лат. ordo – порядок) подход к изучению организационной культуры исходит из понимания культуры в целом как этикодeterminированного порядка¹. Такое понимание культуры базируется на работах А.Швейцера², П.Козлов-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





ски³ и идеях русской «нравственной» философии об этической детерминации человека⁴. В литературе по деловой этике суть данного понимания культуры как процесса и результата человеческой деятельности выражена лаконичным тезисом Р.Т. де Джорджа: «Нравственность направляет взаимодействие разумных существ»⁵. В ордерном подходе организационная культура определяется как сложный социально-психологический порядок (ордер) организационно-управленческих интеракций, конституируемых и регулируемых системами этических смыслов участников взаимодействия.

Социально-психологическое содержание порядка структурировано по трём основаниям: как последовательность социально-психологических феноменов, составляющих содержание и механизм организационной культуры (культура – социальное – взаимодействие – отношения – избирательные психологические связи – потребности – восприятие [оценка, убеждения] – смысл); как совокупность уровней организационно-культурной системы (лидер – управленческая команда – организация); в качестве конфигурации и пропорции трёх основных субордеров организационно-культурного ордера («семья», «армия», «церковь»).

Два из этих оснований – второй и третий – являются «вертикалью» и «горизонталью» социально-психологического ордера. «Вертикаль» может быть представлена как уровневое строение организационно-культурной системы, включающее уровни: а) личности лидера («культура себя» по М. Фуко); б) культуры управленческой команды; в) культуры организации («организационная культура»). Практическая работа с организационной культурой осуществляется последовательно на каждом уровне, начиная с первого, который задаёт параметры и направление развития культуры на следующих системных уровнях.

«Горизонталь» организационной культуры как социально-психологического ордера построена в соответствии со следующей, эмпирически подтвержденной логикой: а) организационная культура порождается в процессе управленческого взаимодействия, иници-

руемого лидером организации; б) существуют три базовые модели управленческого взаимодействия, метафорически маркируемых как «родительская», «командирская» и «пастырская»; в) выбор модели не случаен, а обусловлен доминированием одной из трёх функциональных способностей лидерской психологии, что позволяет различать такие метафорические модели типов лидера как «родитель», «командир» и «пастырь»; г) иницируемый лидером того или иного типа вид управленческого взаимодействия приводит к формированию соответствующего ему типа организационной культуры – «семьи», «армии» или «церкви»⁶. Каждый из этих типов имеет свою систему функциональных этических смыслов, регулирующих взаимодействие внутри организаций (этика понимается в ордерном подходе когнитивистски – как сортировка информации по критерию «хорошо-плохо»); д) типы организационной культуры («семья», «армия», «церковь») могут рассматриваться как аспекты (субордеры) целостного социально-психологического ордера организационной культуры, включающего в себя в развитом состоянии все три аспекта («семейный», «армейский» и «церковный»).

В этой системе сотеринг (от греч. *soter* – спаситель) является технологией работы с внутренним психологическим порядком личности лидера (индивидуальный сотеринг) и членов управленческой команды (командный сотеринг). Такого рода технологии, направленные на восстановление и поддержание психологической формы лидера, а также на обеспечение процессов личностного развития, получили название технологий менеджерской психотерапии (наиболее известен среди них коучинг) или, в терминологии К.-Г. Юнга, «психотерапии власти».

Особенностью сотеринга по сравнению с другими технологиями менеджерской терапии является то, что он разработан для решения задачи управления организационной культурой на базе ордерной методологии и концепции. Являясь составной частью ордерной технологии изменения организационной культуры, сотеринг апробирован только в проектах по изменению организационной культуры в деловых организациях, имеющих



реальных лидеров. Другая особенность сотеринга связана с тем, что он изначально проектировался как технология самостоятельной работы лидера либо группы руководителей над собой в режиме аутодиагностики и аутокоррекции задаваемых сотериологическими моделями параметров внутреннего психологического порядка. Психолог-консультант в рамках реализации масштабного организационно-культурного проекта передаёт технологию сотеринга лидеру и управленческой команде наряду с другими технологиями.

Технологической моделью сотеринга как психотерапевтической практики работы над собой является модель «сотериологического круга», построенная эмпирическим путём. Он представляет собой сегментированное на семь частей пространство психологической структуры управленческой деятельности и включает его основные критические элементы: внимание (В1), волю (В2), веру (В3), видение (В4), время (В5), власть (В6), а также седьмой элемент в виде субличности внутреннего сотера (спасителя), курирующего состояние остальных шести элементов. Все элементы жестко связаны между собой. Ухудшение психологической формы лидера начинается с ухудшения функций внимания, которое влечет за собой ослабление волевых функций и следом – снижение уровня уверенности и веры (в себя, людей, цели, ценности и т.п.). Это влияет отрицательно на одну из важнейших лидерских способностей – способность к видению как генерированию образов достижения и формулированию целей. Отсутствие видения цели и способов её достижения не позволяет структурировать время жизни и деятельности, в результате, структурируют время (и ставят цели) другие, что и приводит к ослаблению властной функции.

Каждый сектор в модели может раскрываться, подобно гипертексту компьютера. Он содержит в себе набор теоретических моделей и психотехник для аутодиагностики и аутокоррекции состояния каждого из шести сегментов. Последовательность шагов в технологии зафиксирована в модели «сотериологического круга»: от В1 к В6.

Власти издревле приписывалась сотериологическая функция: властитель, правитель приходит в мир, чтобы спасти его от внешних и внутренних угроз. Не случайно слово «сотер» было не только эпитетом богов-избавителей (например Асклепия, а потом – Зевса), но и титулом царей-диадохов, древнеримских императоров и почетных граждан полиса.

В теоретическом обосновании сотеринга рассматриваются три основные культурные парадигмы власти – западная («силовая»), восточная («несиловая») и постмодернистская, понимаемая как диалог и синтез двух предыдущих.

Базовой теоретической концепцией, на которую опирается практика сотеринга, является концепция «заботы о себе» М. Фуко⁷. Как показал в своих работах этот ученый, со времен античности существовала определенная культурная психологическая традиция «культуры себя», которой следовали поколения обладателей власти из числа правителей и высокопоставленных сановников. Основная идея этой практики была такова: «Тот, кто не может заботиться о себе, тот не может заботиться о государстве». «Забота о себе» практиковалась в двух формах – самопознания и самоспасения и включала в себя широкий круг методов работы над своим физическим, интеллектуальным и духовным статусом. Таким образом, сотеринг является в определенном смысле реконструкцией и продолжением традиции, имеющей более чем тысячелетнюю историю не только на Западе, но и, как показали наши исследования, на Востоке⁸. Особый акцент в концепции «заботы о себе» делается на самоспасении, которое, с одной стороны, соотносится с постижением истины и духовным развитием лидера, а с другой стороны, понимается как процесс перехода от существующего состояния к желательному (от «гибели» к «спасению»).

Власть в сотеринге прежде всего понимается как способность к социальному творчеству и возможность соответствующей творческой самореализации для руководителя. Изначально власть являлась неким качеством, свойством субъекта действия, позволяющим ему быть автором, т.е. способным



своими деяниями создавать новые порядки и управлять ими, а также увеличивать потенциал уже существующих.

Творчество в «культуре себя» лидера и в культуре в целом тесно связано с духовностью. Духовное лидерство рассматривается как тип подлинного, посредством которого развивается организационная культура не только в своих технологических и нормативных характеристиках, но и на уровне этико-смысловой системы. В сотеринге духовное лидерство определяется как способ прохождения жизненного пути субъектом управления во взаимодействии с другими людьми. Этот способ предполагает целеустремленную работу по самотрансформации с целью обретения нравственного совершенства, познания истины и самореализации на этих принципах. В ордерном подходе постулируется изменение культуры личности лидера организации и её управленческой команды как способ изменения организационной культуры.

Операциональной моделью сектора «Власть», ставшей основой аутодиагностической схемы властной функции, стало смоделированное известное высказывание Лао-Цзы⁹ о типах правителей, развитое до необходимого уровня при помощи системы социально-психологических параметров, структурирующих социально-психологическое содержание дополненной типологии Лао-Цзы. Модель названа нами «Лао-шкала». Она включает в себя шесть позиций: 1) идеальный руководитель (дополнение к Лао-Цзы), 2) «лучший» (по Лао-Цзы: о нем лишь знают, что он существует), 3) «хуже» (по Лао-Цзы: требует, чтобы его любили и почитали), 4) «еще хуже» (по Лао-Цзы: хочет, чтобы его боялись), 5) «хуже всех» (по Лао-Цзы: его презирают), 6) «не правитель» (добавление к Лао-Цзы, характеризующее положение временного выхода из управленческой деятельности). Каждая из шести позиций по «Лао-шкале» имеет своё психологическое содержание, структурирующееся по трём основаниям: а) смысловая самоидентификация; б) убеждения (о власти, об отношениях с подчинёнными и об отношении к атрибутам власти – одиночеству, ответственности, зависимости); в) поведенческие роли. Принципиальным различием

между типами лидеров является отсутствие либо наличие потребности в получении от подчиненных дополнительных эмоциональных переживаний (помимо выполнения служебных обязанностей). Вне зависимости от характера энергетизирующей лидера эмоции (любовь или страх), принудительность ситуации для подчиненных приводит к противодействию с их стороны. Оно носит, как правило, деструктивный характер, что проблематизирует состояние организации в целом.

Процедура сотеринга связана с формированием у лидера способности к различению возникающих нежелательных изменений в своём внутреннем порядке и навыков аутокоррекции этих изменений. Результатами сотеринга являются восстановление личной и командной эффективности путём изменения ценностно-смысловой программы личности и группы и развитие навыков психологической и психической саморегуляции. Это позволяет использовать технологию сотеринга для изменения культуры организации на уровне «внутреннего порядка» по принципу «внутренний порядок определяет внешний порядок».

Помимо активного использования техник из самых различных психопрактик сотеринг развивает и использует собственные методы, в частности, в командном сотеринге применяется метод сотериологических игр, направленный на актуализацию и проработку этических аспектов внутрикомандного взаимодействия. В качестве иллюстрации вышесказанного рассмотрим сотериологическую игру «4х4».

Игра проводилась в рамках корпоративного командного тренинга по сотерингу на территории одного из профилакториев, поэтому для формирования заданий использовались особенности площадки, на которой проводился тренинг.

Восемь игроков делятся на две команды по четыре человека в каждой. Первая команда – «менеджеры», вторая – «рабочие». Девятый игрок – «директор». Шаг 1-й: «Директор ставит на общем собрании “менеджеров” и “рабочих” цель (за восемь минут пройти следующим маршрутом: от “офиса” по коридорам и лестницам подняться до 4-го этажа и



вернуться назад, в “офис”». Шаг 2-й: «“Рабочие” уходят в соседнее помещение (“отдохнуть перед работой”). “Менеджеры” остаются с “директором” для уточнения плана выполнения задания. “Директор” сообщает, что в связи с “изменившимися обстоятельствами на рынке” управленческая команда должна обеспечить выполнение задания при соблюдении нового условия – подниматься нужно не до 4-го, а до 3-го этажа». Таким образом, на 2-м шаге вся управленческая команда получила общую корректировку условий реализации цели. Шаг 3-й: «“Директор” планирует с каждым менеджером отдельно его часть задачи, конкретизируя сферу ответственности менеджера: менеджер А отвечает за сокращение времени выполнения задачи с 8-ми минут до 5-ти; менеджер В – за соблюдение полной тишины при перемещении; менеджер С – за обеспечение движения “рабочих” строем “затылок в затылок”; менеджер Д – за то, чтобы перед началом движения “рабочие” вынули из правого ботинка шнурок (все были в ботинках одинакового образца), а перед входом в “офис” вновь вдели шнурок». Поскольку функциональные задачи ставятся «директором» в «рабочем порядке», без участия других «менеджеров», каждый из них осведомлён только о своей функции. Шаг 4-й: «“Директор” собирает всех перед “офисом”, засекает время и объявляет старт. Произошло следующее: “менеджеры” бросились выполнять свои задачи – построиться, вынуть шнурок, не шуметь, делать всё быстро. “Менеджеры” начали мешать друг другу, стараясь добиться от “рабочих” выполнения своих команд и стали раздраженно реагировать друг на друга. Тем не менее им удалось построить “колонну” из 4-х рабочих и повести её по заданному маршруту. “Хорошо осведомлённые” в задаче, поставленной “директором”, “рабочие” стали активно помогать “менеджерам”, в том числе “исправляя” их “ошибки”: “рабочий Z” решительно пресёк попытки “менеджеров” вести “рабочих” на 3-й этаж и повёл всех на 4-й этаж. “Менеджерам” пришлось затратить время и усилия, чтобы всех вернуть и отвести в коридор 3-го этажа. В отчаянном положении находился “менеджер”, которому была поручена работа

со шнурками (работа, ранее неизвестная в организации): его либо игнорировали, либо жестко пресекали как “менеджеры”, так и “рабочие”. Этот менеджер свою функцию не выполнил. “Менеджеры” провели “рабочих” по маршруту и вернулись с ними к “офису” за 5 минут».

При обсуждении результатов игры было отмечено, что «менеджерам» удалось выполнить «общую задачу» – пройти маршрут по изменённому плану, сэкономить время, обеспечить движение шеренгой и тихо перемещаться. Не удалось выполнить одно из 4-х условий – вынуть шнурки (инновационная задача).

С точки зрения «рабочих», происходило следующее: «неразбериха: все кричат разное», «непонятно кто старший», поэтому «не хотелось выполнять приказы»; не было контроля выполнения команд («никто не следил, что я делал, а я импровизировал»), «менеджеры» не поддержали своего коллегу в споре с «рабочим» по вопросу шнурков, и рабочие это заметили.

При анализе причин неудовлетворительного выполнения задачи «менеджерами» они отметили, что: а) сочли, что ситуация для «менеджеров» конкурентная и критерий высокой оценки – успех отдельного менеджера в выполнении поставленной ему задачи; б) произвольно интерпретировали действия друг друга вместо того, чтобы собрать информацию, например, посчитали, что задача менеджера Д – мешать остальным справиться с работой; в) не обменивались информацией друг с другом о сути своих частных заданий.

Общий согласованный вывод участников игры свёлся к тому, что игра показала в концентрированном виде реально существующие проблемы внутрикомандного управленческого взаимодействия – в первую очередь, отсутствие доверия (профессионального и личностного) друг к другу, чрезмерную конкуренцию, касающуюся личных результатов, и невнимание к общему результату деятельности, плохие личные взаимоотношения. Множество факторов, которые руководители считали «частным делом» и «субъективным восприятием», суммировались в общий объём



ективный неуспех (по правилам игры победа могла быть одержана только при условии выполнения всех заданий).

Команда сама сформулировала тезис, корректирующий понимание внутри командного взаимодействия: общность и целостность восприятия цели при том, что она имеет разные аспекты (задачи), обеспечивается только определённым типом взаимоотношений в организации и в управленческой команде. Это отношения взаимного доверия, конвенциональности (четких соглашений) и следования общим правилам. Задача развития доверия в отношениях членов управленческой команды не решается сама по себе, а требует специального внимания и усилий: без взаимного доверия и поддержки организационно-управленческие взаимодействия превращаются из пространства конструктивного сотрудничества в пространство «политической» борьбы за личное превосходство. Это ведет к дисфункции управляющей подсистемы.

В результате серии сотериологических игр управленческая команда, как правило, сама формулирует очередную задачу своего развития. В данном случае таких задач было две: развитие доверия между членами управленческой команды на базе проработки этических оснований совместной деятельности

и разработка технологии внутрикомандного взаимодействия при совместном решении общеорганизационных задач.

Сотеринг как технология менеджерской терапии является частью ордерного подхода к работе с организационной культурой. В контексте сотеринга власть трактуется как способность к социальному творчеству во всех его аспектах, работа с властной функцией лидера средствами сотеринга предполагает раскрытие её психологической и этической сущностей, оказывающих определяющее влияние на характер и направление формирования организационной культуры.

Примечания

¹ Аксеновская Л.Н. Ордерная концепция организационной культуры : вопросы методологии. Саратов, 2005. Кн. 2.

² Швейцер А. Благоговение перед жизнью. М., 1992.

³ Козловски П. Принципы этической экономики. СПб., 1992.

⁴ Лосский Н.О. История русской философии. М., 1991.

⁵ Джордж Р.Т. де. Деловая этика. СПб.; М., 2001. Т.1. С.352.

⁶ Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры. М., 2007.

⁷ Фуко М. Герменевтика субъекта // Социо-логос. М., 1991. С.284–311.

⁸ Аксеновская Л.Н. Ордерная модель организационной культуры. М., 2007.

⁹ Лао-Цзы. Дао-дэ-цзин / пер. И.С. Лисевича. М., 2003.

УДК 159.922

СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ

Е.Е. Бочарова

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

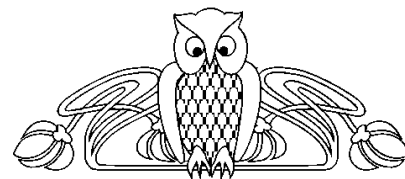
В статье представлены результаты эмпирического исследования структурной организации саморегуляции. Показана специфика межфункциональных связей в структуре саморегуляции личности в зависимости от уровня субъективного благополучия.

Ключевые слова: саморегуляция, субъективное благополучие, личность, межфункциональные связи.

The Structural Organization of Self-Control Depending on a Level of Subjective Well-Being of the Person

Е.Е. Bocharova

In article results of empirical research of interrelation of self-control and subjective well-being of the person are submitted. Specificity of



interfunctional connections in structure of self-control of the person is shown depending on a level of subjective well-being.

Key words: self-control, subjective well-being, person, interfunctional connections.

В последние годы в развитии различных направлений и отраслей психологической науки, несмотря на специфику решаемых ими задач, все более отчетливо проявляется одна существенная тенденция, связанная с эмпирической разработкой и теоретическим



развитием проблемы субъективного благополучия личности. Определяя субъективное благополучие как интегральное социально-психологическое образование, основанием которого является система эмоционально-оценочных отношений человека к различным сторонам своей жизни, деятельности и самому себе, исследователи отмечают его регуляторную функцию в проявлении активности личности, обеспечивающей достижение принимаемых человеком целей, ее направленности. Так, в работах отечественных исследователей показано, что в зависимости от локуса субъективного благополучия активность может быть направлена либо вовне, либо на внутреннюю деятельность, либо вообще отсутствовать¹.

Вместе с тем необходимо отметить, что внутренняя осознанная активность субъекта по формированию регуляции своей деятельности не является исключительно рациональным процессом, реализуемым когнитивными средствами. Будучи человеком, не только рационально отражающим действительность, в которую он включен благодаря множеству связей и отношений, но и эмоционально относящимся к отражаемому, субъект учитывает свое отношение ко всему отражаемому в сознании в связи с построением им модели деятельности. По мнению исследователей, такой эмоционально-отношенческий фактор формирования регуляции собственной деятельности существенно детерминирует ее мотивационные составляющие, характер связанных с ней переживаний, облегчая или затрудняя само ее осуществление, а в ряде случаев эмоционально-отношенческий фактор может влиять на построение отдельных звеньев регуляции (определение критериев успеха, выбор способов действий и др.)².

Обобщенные данные исследований саморегуляции осознанной активности субъекта в достижении поставленных целей в разных видах деятельности позволяют рассматривать саморегуляцию как функцию психического отражения, сущность которой заключается в согласовании активности индивида с внешними условиями и объективными связями объектов и явлений действительно-

сти, с одной стороны, и внутренними «необходимостями» субъекта, с другой³; как функциональное средство субъекта, позволяющее ему мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности (выступающие как психические ресурсы) для реализации собственной активности, для достижения субъектно принятых целей⁴.

Вместе с тем осознанная саморегуляция концептуализируется как преимущественно целенаправленное планирование, построение и преобразование субъектом своих действий и поступков в соответствии с личностно значимыми целями, актуальными потребностями⁵. В связи с этим представляется особенно важным выявление специфики межфункциональных связей в структуре саморегуляции личности в зависимости от уровня субъективного благополучия. С одной стороны, это позволяет расширить представления о внутренней организации субъектной активности, с другой – определить регуляторное «сотрудничество» субъективного благополучия со структурными компонентами системы регуляторного процесса.

Напомним, что функциональная развитость планирования (Пл) характеризует индивидуальные особенности целеполагания с точки зрения осознанности и автономности процесса выдвижения целей активности, их действительности, реалистичности, устойчивости, детализированности. Моделирование (М) позволяет определять развитость представлений о системе внешне и внутренне значимых для достижения цели условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Функциональная роль процессов программирования (Пр) заключается в осознанном построении субъектом способов и последовательности своих действий для достижения субъектно принятых целей. Развитость программирования свидетельствует о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о развернутости и устойчивости разрабатываемых программ. Развитость процессов оценивания результатов (Ор) – это адекватность, автономность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельно-



сти и поведения, устойчивость субъективных критериев оценки успешности достижения результатов⁶.

Обратимся к результатам эмпирического исследования структурной организации саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия личности. В качестве диагностического инструментария нами использованы следующие методики: для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия была использована шкала субъективного благополучия М.В. Соколовой (ШСБ), для исследования уровня сформированности отдельных функциональных компонентов саморегуляции применялся опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения и деятельности» (ССПМ). Анализ результатов исследования осуществлялся на основе методов математической статистики (сравнительный анализ данных с использованием *t*-критерия Стьюдента, корреляционный анализ Пирсона). Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS и приложения Microsoft Excel for Microsoft Office XP.

В целях изучения структуры саморегуляции, её межфункциональных связей в зависимости от уровня субъективного благополучия нами выделены две группы испытуемых с разным уровнем субъективного благополучия: низким и высоким (эмпирическое исследование проводилось на пропорционально подобранных выборках по 50 человек – студентов 3-го курса Педагогического института СГУ, $n = 100$). Основанием для выделения групп послужили средние данные, полученные по шкале субъективного эмоционального благополучия. Сравнительный анализ по *t*-критерию Стьюдента подтвердил достоверность различий показателей субъективного благополучия в исследуемых выборках.

Необходимо отметить, что представители исследуемых выборок в целом отличаются степенью выраженности переживания эмоционального комфорта, позитивной самооценки, проявления удовлетворенности собой, своими достижениями, доверия к окружающим, уверенности, оптимизма и

склонности к тревоге. Для того чтобы иметь представление о структуре саморегуляции в исследуемых выборках, необходимо рассмотреть выраженность компонентов саморегуляции (таблица).

Выраженность компонентов саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия (СБ)

Компоненты саморегуляции	Низкий уровень	Высокий уровень	<i>t</i> -критерий Стьюдента
Планирование	5,65	7,02	2,68**
Моделирование	6,75	6,86	0,92
Программирование	7,97	6,16	2,2*
Оценивание результатов	5,01	7,61	2,64**
Гибкость	6	6,72	0,92
Самостоятельность	5	6,87	2,2*
Общий уровень саморегуляции	34,72	28,96	2,82*

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Сравнительный анализ (по *t*-критерию Стьюдента) средних значений компонентов саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия выявил существенные различия в исследуемых выборках. Так, наибольшая выраженность компонентов «планирование», «оценка результатов», «самостоятельность» наблюдается в выборке «благополучных» ($p \leq 0,05$). Общий уровень саморегуляции отличается меньшей выраженностью, нежели в выборке «неблагополучных» ($p \leq 0,05$). В выборке «неблагополучных» наиболее выраженную представленность имеют показатели «программирование» и «общий уровень саморегуляции», наименьшую – «планирование», «оценивание результатов», «самостоятельность» ($p \leq 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что в зависимости от уровня субъективного благополучия наблюдаются существенные различия в выраженности структурных компонентов саморегуляции на достоверно значимом уровне.

В целом необходимо отметить, что низкая представленность показателя самостоятельности в выборке «неблагополучных» свидетельствует, вероятно, об их зависимости от внешних обстоятельств: в процессе достижения своей цели им приходится часто «подстраиваться» под внешнее окружение,



ожидая поддержки и одобрения. Вместе с тем достаточно высокий уровень выраженности процессов программирования ($p \leq 0,05$) проявляется в последовательности, детализации и развернутости разрабатываемых программ способов своих действий для достижения намеченных целей, что, кстати, согласуется с результатами ранее выполненного нами исследования о соотношении выраженности установок на процесс-результат в зависимости от уровня субъективного благополучия. Показано, что, в отличие от «благополучных», лица с низким уровнем субъективного благополучия в большей степени ориентированы на процесс, нежели на результат, что приводит к чрезмерному вниманию к внешним характеристикам действий, задерживает реализацию намерения и снижает вероятность успешного выполнения задачи достижения⁷. Кроме того, в отличие от «благополучных», у лиц с низким уровнем субъективного благополучия отмечается низкий уровень функционального развития процессов планирования и оценивания результатов, которые характеризуются неустойчивостью в выдвигании целей активности и субъективных критериев оценки успешности достижения результатов.

В выборке «благополучных» наиболее высокая выраженность отмечается относительно показателей «планирование», «самостоятельность» и «оценивание результатов», что свидетельствует о том, что «благополучные» более тщательно продумывают способы своих действий для достижения намеченных целей, проявляя при этом автономность и независимость. Необходимо отметить, что контроль, оценивание и коррекция своей активности пронизывают практически весь процесс регуляции, так как на каждой стадии достижения цели происходят сравнение результатов действий с прогнозируемыми параметрами, оценка рассогласования и принятие решения о коррекции исполнительных действий.

В то же время необходимо отметить, что в выборке с высоким уровнем субъективного благополучия наблюдается более высокий уровень сформированности практически всех функциональных компонентов саморегуля-

ции. Важное значение имеет и то, что общий уровень саморегуляции отличается наибольшей выраженностью в выборке с низким уровнем благополучия. Вероятно, переживание неблагополучия, неудовлетворенность собой и результатами своей деятельности является существенным фактором произвольной активности «неблагополучных».

Обратимся к рассмотрению результатов исследования особенностей межфункциональных связей в структуре саморегуляции личности в зависимости от уровня субъективного благополучия. Путем подсчета коэффициентов корреляции между шкалами, презентующими регуляторные компоненты системы саморегуляции – планирование (Пл), моделирование (М), программирование (Пр), оценивание результатов (ОЦР), – регуляторно-личностными свойствами гибкости (Г), самостоятельности (С) – и показателем общего уровня саморегуляции (ОУС) в каждой из исследуемых выборок были построены корреляционные плеяды (рис. 1, 2).

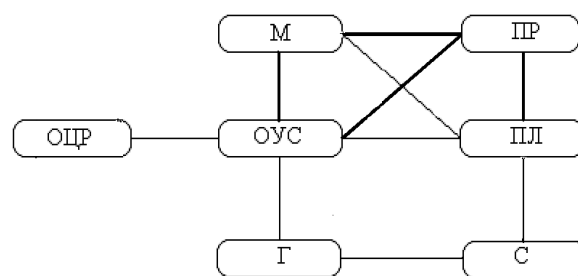


Рис. 1. Межфункциональные связи компонентов саморегуляции в выборке «неблагополучных»: ПЛ – планирование, ПР – программирование, ОЦР – контроль и оценка результатов, М – моделирование, Г – гибкость, С – самостоятельность, ОУС – общий уровень саморегуляции; — — — $-p < 0,01$; — — — $-p < 0,05$

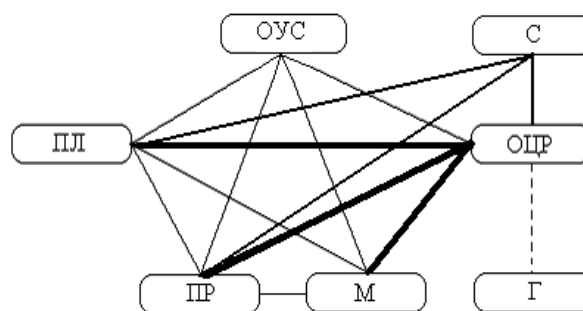


Рис. 2. Межфункциональные связи компонентов саморегуляции в выборке «благополучных». Обозначения см. рис. 1



В выборке с низким уровнем благополучия система саморегуляции представлена практически всеми функциональными звеньями (10 связей). Анализ корреляционной структуры системы саморегуляции «неблагополучных» показывает наличие достаточно тесных связей между такими регуляторными компонентами, как «планирование», «программирование», «моделирование» ($r_{\text{ср}} = 0,366$; $p < 0,01$). Думается, что для данной категории испытуемых являются важными тщательный отбор способов своих действий для достижения намеченных целей, детализация и развернутость разрабатываемых программ, учитываются при этом значимость внешних и внутренних условий активности.

Обращает на себя внимание наличие взаимосвязи между «планированием» и «самостоятельностью» (связь отрицательная), свидетельствующее, на наш взгляд, о проявлении несамостоятельности, ожидании поддержки окружающих в выдвигании, принятии и удержании целей.

Вместе с тем отмечается некоторая «отстраненность» такого компонента как «оценивание результатов», проявляющаяся в косвенной связи с компонентами «планирование», «программирование», «моделирование» (через общий уровень саморегуляции), что свидетельствует о недостаточной развитости межфункциональной связи и, следовательно, о наличии структурно-функционального дефекта процесса регуляции, существенно ограничивающего эффективность достижения поставленных целей. Именно регуляторный компонент «контроль и оценка реальных результатов» обеспечивает непрерывную информацию о согласовании между желаемым и достигнутым (конечным) результатом. В связи с этим становится очевидным, что «неблагополучные» достаточно гибко относятся к интерпретации полученных результатов деятельности и способны изменять субъективные критерии их оценки: они могут просто снижать строгость субъективных критериев успешности при оценивании результатов своей деятельности либо снижать уровень притязаний, либо повышать его в зависимости от полученного итога.

В целом нельзя не отметить, что наибольшее количество взаимосвязей приходит-

ся на общий уровень саморегуляции (5 связей): практически все компоненты саморегуляции – «планирование», «программирование», «моделирование», «оценивание результатов» – коррелируют с общим уровнем саморегуляции, кроме того, обнаружена взаимосвязь с «гибкостью». Всё это дает основание говорить о том, что именно общая способность осознанно инициировать произвольную активность и управлять ею и является репрезентативной для всей системы саморегуляции активности «неблагополучных».

В выборке с высоким уровнем субъективного благополучия система саморегуляции представлена всеми функциональными звеньями (см. рис. 2), взаимосвязанными в единое целое (14 связей). Данный факт свидетельствует о том, что система саморегуляции «благополучных» структурно более совершенна и согласованна, нежели у «неблагополучных». Наибольшее количество связей выпадает на такие компоненты саморегуляции, как «контроль и оценка результатов» (6 связей), «планирование» (5) и «программирование» (5 связей). Наиболее тесные связи обнаружены между такими функциональными звеньями, как «контроль и оценка результатов» и «планирование», «программирование», «моделирование» ($r_{\text{ср}} = 0,372$; $p < 0,01$). Необходимо подчеркнуть важность данной взаимосвязи в системе саморегуляции «благополучных».

Известно, что сформированный регуляторный компонент «контроль и оценка реальных результатов» обеспечивает непрерывную информацию о степени соответствия между субъектно принятой целью, запрограммированным ходом деятельности, ее этапными и конечными результатами и реальным ходом их достижения.

Вместе с тем оценочное действие замыкает процесс регулирования, превращает его в замкнутую систему и, тем самым, качественно меняет возможности произвольной активности человека⁸. Более того, именно оценка субъектом результатов деятельности делает его «деятельность не только целенаправленной, но и целедостигающей»⁹. Таким образом, у «благополучных» отмечаются самостоятельность и независимость в выдвиг-



жении целей активности, тщательное продумывание способов своих действий для достижения намеченных целей, детализация и развернутость разрабатываемых программ, оценка и коррекция достигнутых результатов, учитываются значимость внешних и внутренних условий активности. Кроме того, отмечается устойчивость субъективных критериев оценки успешности достижения результатов, о чем свидетельствует наличие отрицательной взаимосвязи между компонентами «контроль, оценка результатов» и «гибкость».

Обобщенная интерпретация полученных результатов позволяет констатировать, что система саморегуляции в зависимости от уровня субъективного благополучия имеет определенные структурные особенности. По количеству межфункциональных связей компонентов саморегуляции можно отметить тенденцию их уменьшения от «неблагополучных» к «благополучным» испытуемым. В отличие от «неблагополучных» структура саморегуляции «благополучных» более согласованна и совершенна.

В целом выявленные различия свидетельствуют о сложном, неоднозначном «со-

трудничестве» субъективного благополучия со структурными компонентами системы регуляторного процесса, требующего детального изучения.

Примечания

¹ Куликов Л.В. Психология настроения. СПб., 1997; Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов, 2004.

² Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // *Вопр. психол.* 1995. № 1. С.5–12.

³ Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // *Вопр. психол.* 2004. № 2. С.128–135.

⁴ Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 1998.

⁵ Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека...

⁶ Моросанова В.И. Указ. соч.

⁷ Бочарова Е.Е. Соотношение эмоциональных и когнитивных компонентов субъективного благополучия в разных условиях социализации // *Проблемы социальной психологии личности: межвуз. сб. науч. ст.* Саратов, 2004. Вып.1. С.122–131.

⁸ Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека...

⁹ Прыгин Г.С. Психология самостоятельности. Ижевск; Набережные Челны, 2009.

УДК 371.015

ТЕОРЕТИКО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ

Л.В. Маликов

Оренбургская государственная медицинская академия
E-mail: lvmalikov@rambler.ru

В статье предпринята попытка рассмотрения социоэмоционального развития подростков, воспитывающихся вне семьи, под углом зрения социоэмоциональной культуры личности на основе культурно-исторической теории. Представлена методологическая основа анализа факторов и условий развития социоэмоциональной культуры подростков-сирот в образовательной среде; определены направление и логика экспериментального исследования; охарактеризованы факторы, влияющие на успешность развития социоэмоциональной культуры межличностных отношений.

Ключевые слова: социоэмоциональное развитие, культура личности, социоэмоциональные эффекты, эмоциональность, межличностное взаимодействие, самоотношение, социоэмоциональная культура межличностных отношений.

Theoretical-Experimental Bases of Socio-Emotional Cultures Formation of Orphan Adolescent Personal Culture

L.V. Malikov

An attempt to consider socio-emotional development of adolescents, brought up out of family, from the point of view of socio-emotional



culture on basis of cultural-historical theory was undertaken. The methodological basis of factor analysis and development conditions of socio-emotional cultures of orphan adolescent in educational environment is presented here. The direction and logic of experimental investigation was define. The factors, influencing on success of socio-emotional culture development of interpersonal relations were characterized.

Key words: socio-emotional development, personal culture, socio-emotional effects, emotionality, interpersonal interaction, self-esteem, socio-emotional cultures of interpersonal relations.

Выявление факторов, влияющих на формирование социоэмоциональной культуры межличностных отношений подростков-сирот, является одним из центральных аспектов в выявлении механизмов становления их личности и постинтернатной адаптации в социуме.



Термин «социоэмоциональное развитие» используется в исследовании развития и указывает на связь между эмоциями и близкими отношениями с окружающими; это – процесс и результат развития способности вступать в разного рода контакты, предвидеть причинно-следственные связи в социальных взаимодействиях, социальной чувствительности и моральных установок, координации своих мыслей, чувств и действий с мыслями, чувствами и действиями других; развитие социальных связей и социальных навыков¹.

Социоэмоциональное развитие личности – сложный культурный процесс, развивающийся в определенном культурно-историческом пространстве. Современные философские, социологические и психологические концепции раскрывают многоаспектную природу культуры общества как социального феномена и культуры личности как психолого-педагогического явления, образования как педагогического процесса трансляции культуры и развития культуры личности.

Гуманитарно-культурологический подход как методологическая база психологических исследований позволяет нам рассматривать образование как культуротворческий процесс самоопределения личности в культуре². Иначе говоря, социоэмоциональное развитие личности возможно как вхождение в культуру через качественное преобразование субъектом внутриличностных особенностей, осуществляемое в специально организованной, культуросообразной социальной деятельности. Внутренняя детерминация социоэмоционального развития личности связана с субъективной позицией человека в культуре и самоопределением личности в ней. Ведущие механизмы такого развития личности лежат в области процессов самоизменения.

По мнению П.М. Якобсона, культурно обусловленные социальные навыки и правила проявления эмоций способствуют формированию социоэмоциональной культуры личности как такого уровня развития эмоций, который предполагает эмоциональную отзывчивость на широкий круг явлений в общественной жизни, развитую способность

понимать, уважать и ценить чувства других, ответственность за свои эмоциональные проявления перед собой и окружающими³. Понятие «социоэмоциональная культура личности», на наш взгляд, должно быть дополнено уточнением содержания его проявлений в возрастном и межличностном аспектах с учетом конкретной социальной ситуации развития подростков-сирот, а также выявлением факторов и условий, обеспечивающих формирование и развитие всех компонентов социоэмоциональной культуры старших подростков, воспитывающихся вне семьи.

Существование присущих культуре правил проявления чувств позволило нам определить это свойство как сложное, динамическое качество, характеризующее готовность личности к решению социоэмоциональных проблем и синкретически соединяющее в себе ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-оценочный и деятельностно-практический компоненты.

Характеризуя проблемы социоэмоционального развития старших подростков в школах-интернатах, воспитатели указывают, что чаще всего большинство из них не владеют умением жить в современном мире, ориентироваться в жизненных ситуациях, для них характерна слабая инициатива во взаимодействии со сверстниками, несамостоятельность в решении межличностных проблем. Сниженный уровень вербального общения способствует появлению таких социоэмоциональных эффектов, как социальное отдаление, социальное отвержение, негативное самовосприятие, боязнь социальной оценки, эмоциональная нестабильность. В связи с этим чрезвычайно актуальной является проблема взаимосвязи социальной и эмоциональной депривации детей-сирот с последующим социоэмоциональным развитием. Известны многочисленные данные о том, что именно в эмоциональной сфере выявляется полноценность или неполноценность социальной ситуации развития ребенка⁴. Социально обусловленный уровень развития отражает личностно значимые составляющие социоэмоциональной культуры личности детей-сирот.



В определении методологических основ исследования развития социоэмоциональной культуры подростков, воспитывающихся вне семьи, мы разделяем точку зрения отечественных психологов, согласно которой категория «развитие» включает в себя три достаточно самостоятельных процесса: становление как рост и переход от одного определенного состояния к другому – более высокого уровня; единство уже осуществленного и потенциально возможного: формирование как оформление (обретение формы) и совершенствование (улучшение); преобразование как саморазвитие, преодоление сложившегося поведения в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов. Изучение социоэмоционального развития подростков осуществляется нами в контексте общего развития их личности как производное взаимодействия интраиндивидуальных, интериндивидуальных и макросистемных факторов⁵. При этом мы исходим из того, что личность формируется в процессе непрерывного взаимодействия с окружающим миром и с собой, а нарушение в одной из этих областей может деформировать весь ход социоэмоционального развития.

Развитие личности во многом зависит от того, влияние каких систем преобладает в ее индивидуальном опыте: их воздействия формируют тот или иной склад человека. Этот склад с определенного момента начинает оказывать влияние на выбор внешних связей и отношений. Культурно-исторический подход к развитию личности является в нашем исследовании методологической основой изучения развивающегося человека в пространстве культуры, в многообразии его человеческой сущности⁶. Методологическую основу анализа факторов и условий развития социоэмоциональной культуры детей-сирот составляет общепринятая в психолого-педагогической науке концепция социальной обусловленности развития личности⁷.

Согласно идее Л.С. Выготского, нет ничего в психике, что не было бы результатом интериоризации внешних влияний. С.Л. Рубинштейн писал: «У ребенка развитие неразрывно связано с освоением содержания человеческой культуры и установившейся в

данной среде системы межличностных отношений»⁸. Л.С. Выготский указывает: «...влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде»⁹. Таким образом, можно говорить о социальной среде как об объединяющем начале развития социоэмоциональной культуры личности. Как пишет В.В. Рубцов, «...для человека среда – это не просто окружающий его мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах»¹⁰.

В.А. Лабунская и другие авторы определяют образовательную среду как пространство социальных коммуникаций, которое вовлекает субъекта в процесс освоения, потребления, обмена и распространения культурных ценностей, актуализирующих его поведение¹¹. Здесь наиболее продуктивным видится экпсихологический подход к изучению образовательной среды¹². Образовательная среда определяется ими как совокупность возможностей для развития личности. Следует отметить, что, раскрывая качественные характеристики образовательной среды как стержневого условия развития, и зарубежные, и отечественные исследователи выделяют особо характер межличностного взаимодействия участников образовательного процесса. В частности, Р. Бернс указывает, что социализация обусловлена характером складывающихся межличностных отношений¹³.

Высказанные положения определяют направление и логику исследования социоэмоциональной культуры межличностных отношений подростков-сирот: с этой целью нами осуществлен сравнительный анализ показателей межличностных отношений подростков-сирот и их сверстников из семьи. Выявленные различия свидетельствуют о том, что подростки, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, в межличностных отношениях демонстрируют противоречивые черты: с одной стороны, они более эгоистичны, ориентированы на себя, с выраженным чувством собственного превосходства над окружающими, склонны к соперни-



честву, агрессивности, независимости и доминированию, по сравнению с подростками из семьи, с другой – зависимы, следуют за лидером, подчиняемы и неуверенны в себе, застенчивы и пассивны, демонстрируют скромность, робость, уступчивость, послушание и гиперсоциальность установок в межличностных контактах. При этом, расположив типы межличностных отношений в зависимости от их степени выраженности в каждой из рассматриваемых групп, можно увидеть отсутствие значительных различий в предпочтениях.

Исходя из результатов, полученных опытно-экспериментальным путем, можно предположить, что старшим подросткам, воспитывающимся в семье, легче найти приемлемый тон общения с разными собеседниками, их отличает более богатый репертуар ролевого поведения, выражена ролевая пластичность. При этом в обеих экспериментальных группах обнаруживается наличие затруднений в понимании динамики межличностных отношений: подростки часто не способны путем логических рассуждений уяснить мотивы поведения людей, выстроить недостающие звенья в развитии событий. Для группы старших подростков, воспитывающихся вне семьи, данный показатель соответствует среднеслабой выраженности, и, как следствие, у них недостаточно развита способность понимать и прогнозировать поведение людей, что, в свою очередь, усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Несмотря на то, что воспитанники детского дома постоянно находятся в множественных социальных контактах (это обусловлено спецификой воспитательного учреждения), они чаще испытывают трудности в опознании эмоциональных состояний других людей, в понимании и объяснении причин их возникновения, с наименьшей точностью идентифицируют эмоциональные состояния, теряются в определении значений экспрессивных признаков, нежели их сверстники, воспитывающиеся в семье.

Сравнивая показатели выраженности эмоциональности в различных сферах деятельности, можно отметить, что обе группы

старших подростков характеризуются средней интенсивностью проявления эмоциональности в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах. Интенсивность эмоциональных переживаний у подростков обеих групп в случае неудач в общении свидетельствует о средневыраженной уверенности в себе в процессе социального взаимодействия. Однако несмотря на схожесть распределения результатов эмоциональности подростков обеих групп, существуют различия в выраженности эмоциональности в коммуникативной сфере. Так, показатели длительности эмоциональных переживаний, эмоциональной возбудимости и негативного влияния эмоциональных проявлений на деятельность в группе воспитанников школы-интерната превышают аналогичные показатели в группе подростков из семьи.

Рассматривая доминирующие эмоции испытуемых сравниваемых групп, необходимо указать на общую закономерность – преобладание склонности к переживанию радости над переживаниями печали, гнева и страха. Вместе с тем обращает на себя внимание специфичность распределения показателей выраженности эмоций радости и печали в группе подростков-сирот. Так, эмоция гнева выступает своеобразным «фоном» переживания радости и страха.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют, что почти всех подростков школы-интерната и подростков из семьи характеризует умеренная степень выраженности отзывчивости в межличностных отношениях, но при этом подростки из интерната обладают более высокими значениями выраженности¹⁴. В то же время воспитанники школы-интерната замкнуты, скрытны, критичны, испытывают трудности в интерперсональных контактах из-за подозрительности и боязни плохого отношения, а подростки из семьи более критичны по отношению ко всем социальным явлениям и окружающим людям.

В общей картине социоэмоционального развития подростков-сирот существенным дополнением является характеристика их самоотношения. Нами выявлено отставание



всех показателей дифференцированного самоотношения воспитанников детского дома; отсутствие существенных различий по показателям аутосимпатии и самопринятия, дружелюбности–враждебности к собственному «Я». Эти данные согласуются с результатами исследований А.К. Рубченко, в которых убедительно показано, что разный депривационный опыт и его длительность снижают показатели отношения подростков к себе¹⁵.

Результаты математической обработки полученных эмпирических данных позволили выявить значимые факторы, влияющие на успешность развития социоэмоциональной культуры межличностных отношений в старшем подростковом возрасте:

I фактор – отзывчивости в межличностных отношениях. Ведущими показателями являются: доминантность, зависимость, уступчивость, общительность, отзывчивость. Дети, воспитываемые вне семьи, демонстрируют более высокие значения по данному фактору;

II – независимости в межличностных отношениях. Подростки школы-интерната критичны, испытывают трудности в интерперсональных контактах из-за подозрительности и боязни плохого отношения к себе, замкнуты, скрытны;

III – доминирования стенических эмоций в эмоциональном фоне. Подростки, воспитываемые вне семьи, более подвержены переживанию печали, по сравнению с их сверстниками из семьи;

IV – самоотношения личности. Подростки-сироты находятся в зоне отрицательных и нулевых значений этого фактора, т.е. отличаются от сверстников из семьи заниженной самооценкой своих сил и способностей, несамостоятельностью, слабым самоконтролем;

V – влияния эмоций на деятельность. Подростки, воспитываемые вне семьи, более подвержены отрицательному влиянию эмоций на выполняемую деятельность;

VI – эмоциональности личности. Подростки-сироты более эмоционально возбудимы, длительно переживают эмоциональные состояния.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для подростков из семьи наиболее типичны умеренная отзывчивость, критичность и эмоциональность в общении. Подростки школы-интерната в большей мере подвержены переживанию эмоций печали, страха и отрицательному влиянию переживаемых эмоций на деятельность, а на фоне выраженной отзывчивости проявляются подозрительность и боязнь негативного отношения со стороны окружающих.

Заключая анализ результатов исследования социоэмоциональной культуры межличностных отношений старших подростков, лишенных родительского попечительства, можно сделать следующие выводы:

1) межличностные отношения могут быть очень разными по своему ценностному содержанию и, тем самым, иметь различные последствия для участвующих в них личностей. Особенности отношений задают пространство развития личности, а само их построение есть реальный процесс развития;

2) выявлены особенности межличностных отношений подростков-сирот, выражающиеся в их противоречивости: с одной стороны, в них выражены эгоистичность, стремление к доминированию над окружающими, тенденция к соперничеству, агрессивности; с другой – они подчиняемы и не уверены в себе, во всем следуют за лидером, пассивны, уступчивы, проявляют послушание и гиперсоциальность установок в межличностных контактах;

3) успешность формирования различных компонентов социоэмоциональной культуры воспитанников школы-интерната непосредственно зависит от учета временных возможностей в развитии личности, от организации развития социоэмоциональной культуры на каждом возрастном этапе, содержательного и структурного анализа компонентов социоэмоциональной культуры в отдельности, выяснения их природы и внутренних связей;

4) экспериментально выявлены факторы социоэмоциональной культуры межличностных отношений подростков-сирот – «отзывчивости в межличностных отношениях»; «независимости в межличностных отноше-



ниях»; «доминирования стенических эмоций в эмоциональном фоне»; «самоотношения личности»; «влияния эмоций на деятельность»; «эмоциональности личности»;

5) анализ ценностных характеристик социоэмоциональных отношений ребенка, оказание ему помощи с целью более ясного их осознания, разрешение ценностных конфликтов и оценка различных возможностей представляют собой основу программы формирования социоэмоциональной культуры личности детей-сирот.

Примечания

- ¹ Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. М., 2004.
- ² Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С.13–21; Якиманская И.С. Построение модели личностно ориентированной школы. М., 2001.
- ³ Якобсон П.М. Психология чувств. М., 1976.
- ⁴ Бреслав Г.М. Эмоциональные основы онтогенеза личности. М., 1990; Запорожец А.В., Неверович Я.З. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М., 1986.

- ⁵ Rubin K.H. Receipt perspectives on social competence and peer status: some introductory remarks // Child development. 1983. Vol.54. P.1383–1385.
- ⁶ Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. М., 1982. Т. 3. С.203.
- ⁷ Выготский Л.С. Указ. соч.; Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975; Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1989.
- ⁸ Рубинштейн С.Л. Указ. соч. С.203.
- ⁹ Выготский Л.С. Указ. соч. С.175.
- ¹⁰ Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий в процессе обучения. М., 1997.
- ¹¹ Лабунская В.А. Социальная психология личности в вопросах и ответах. М., 1999.
- ¹² Рубцов В.В. Указ. соч.; Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. М., 2002.
- ¹³ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. С.37–39.
- ¹⁴ Маликов Л.В. Культурная обусловленность проблем социоэмоционального развития личности // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. 2009. № 2. С.111–119.
- ¹⁵ Рубченко А.К. Самоотношение и отношение юношей и девушек к родителям при семейной депривации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : защищена : 07.02.2008 / Рубченко Алла Казимировна ; Институт психологии РАН ; научный руководитель Н.Е. Харламенкова. М., 2007.

УДК 378

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ



М.В. Николаева

Волгоградский государственный педагогический университет
E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru

Статья посвящена анализу изменений в целевом, содержательном и технологическом аспектах профессиональной подготовки учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения. Ключевыми идеями изменений в системе профессиональной подготовки учителя начальных классов должно стать овладение опытом: реализации деятельностного метода организации пространства их духовно-нравственного развития средствами учебной и внеучебной деятельности; самоопределения, самовыражения и самореализации в самостоятельной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личностно-развивающая парадигма обучения, личностно-профессиональное развитие, стратегии обучения, технологии обучения.

The Problem of Training Primary School Teachers in Higher Pedagogical Education in the Introduction of the Federal State Educational Standards of Primary Education of Second Generation

M.V. Nikolaeva

This article analyzes changes in the target, content and technological aspects of training primary school teachers in higher pedagogical education in the introduction of the federal state educational standards of primary education of second generation. Key idea of the changes in the system of training primary school teachers in high school should be a mastery of the future of teacher experience in the implementation of the activity method in primary school as the priority method in education of young students; experience in organizing the space of spiritual and moral development of junior schoolchildren by



means of educational and extracurricular activities, experience of self-expression and self-realization in the independent professional activity.

Key words: personality-developing paradigm of learning, personal and professional development, learning strategies, learning technologies.

Совершенствование системы начального образования в связи с введением федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения направлено на решение важнейших задач в обучении и воспитании младшего школьника¹.

Идеи педагогики развития: системно-деятельностный подход (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Элькнина, В.В. Давыдова, А.Г. Асмолова), лично-стно ориентированное развивающее образование (В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской, В.В. Серикова), смысловое вариативное развивающее образование (А.Г. Асмолова, В.В. Рубцова, Е.А. Ямбурга) нашли свое воплощение в изменении содержания и организации образовательного процесса на ступени начального общего образования. Эти изменения направлены на формирование общей культуры обучающихся, их духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие, на создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся.

Основной причиной трудностей в процессе реализации намеченных изменений в начальной школе, на наш взгляд, может явиться психологическая, теоретико-методологическая и методическая неготовность учителей к реализации лично-стно-развивающей парадигмы обучения в массовой начальной школе. Внедрение новых стратегий обучения и воспитания требует большего, чем простое изменение формы урока или использование новых педагогических средств или учебников. Проблема модернизации начального образования тесно связана с вопросом о потенциалах профессионального и личностного развития учителя как участника и организатора лично-стно-развивающего взаимодействия в социально-образовательной среде.

Ключевой идеей изменений в системе профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в вузе, на наш взгляд, должно стать овладение будущим педагогом опытом решения профессиональных задач: реализации деятельностного метода как приоритетного в обучении и воспитании личности младшего школьника; управления развитием личности младшего школьника через формирование у него универсальных учебных действий и оказания педагогической поддержки; организации пространства духовно-нравственного развития младших школьников средствами учебной и внеучебной деятельности; самоопределения, самовыражения и самореализации в самостоятельной профессиональной деятельности.

Важно отметить, что на современном этапе развития нашего общества смещаются акценты в понимании образования: вуз не дает готовое знание, а создает условия для формирования способностей к обучению и самосовершенствованию. Кроме того, современное университетское образование направлено на реализацию компетентностного подхода. В широком понимании компетентность толкуется как интегральная характеристика, включающая способность решать профессиональные проблемы и задачи, возникающие в конкретной ситуации. В связи с этим одной из центральных проблем педагогической подготовки современного учителя начальных классов является соответствие форм организации учебной деятельности студента формам усваиваемой им профессиональной деятельности.

К сожалению, существующая система подготовки учителя начальных классов не отвечает современным требованиям: наиболее успешно осуществляется предметно-методическое становление педагога, аспекты лично-стно-профессионального развития по-прежнему могут рассматриваться в качестве резервов совершенствования.

Направленность профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов на овладение предметными образовательными областями, как правило, не оказы-



вает существенного влияния на личностное становление, на формирование их профессиональной культуры.

Согласно федеральному образовательному стандарту начального общего образования второго поколения в основе обучения и воспитания младших школьников должно находиться сознательное принятие базовых ценностей (гражданственности, социальной солидарности, труда, искусства, здоровья и др.), которые не локализованы в содержании отдельного учебного предмета, формы или вида образовательной деятельности, они пронизывают все учебное содержание, весь уклад школьной жизни, всю многоплановую деятельность школьника как человека, личности, гражданина. Сам по себе уклад школьной жизни формален – придать ему жизненную, социальную, культурную, нравственную силу способен педагог. Решающим условием обучения, обеспечивающим развитие личности младшего школьника, является личность учителя, его позиция по отношению к ребенку.

В условиях реализации образовательного стандарта начального общего образования второго поколения учителю следует находиться на определенных позициях в профессиональной деятельности: учителя-профессионала (демонстрирует культурные образцы, инициирует, консультирует, корректирует пробные действия детей, ищет способы включить в работу каждого); воспитателя (создает условия для приобретения детьми жизненного опыта, самостоятельной выработки жизненных ценностей); педагогической поддержки (оказывает адресную помощь ребенку, не избавляя от проблемной ситуации, но помогая ее преодолеть)². В связи с этим, на наш взгляд, необходимо в процессе профессиональной подготовки учителя начальных классов создать организационно-педагогические и психологические условия для овладения будущими педагогами опытом управления индивидуальным развитием личности младшего школьника.

В результате проведенных нами исследований в научно-исследовательской лаборатории «Личностно-профессиональное разви-

тие учителя» при Волгоградском государственном педагогическом университете стало очевидным, что формы обучения будущих учителей начальных классов, используемые в системе высшего педагогического образования (лекции, практические занятия, семинары), имеют чаще всего репродуктивный характер и, если и оказывают воздействие, то исключительно на когнитивные структуры личности будущего педагога. В условиях внедрения в практику начального образования федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения, методологическими основаниями которого выступают системно-деятельностный, аксиологический и развивающий научные подходы, необходима разработка таких образовательных стратегий и технологий, которые способствовали бы овладению будущими педагогами опытом реализации парадигмы личностно-развивающего обучения младших школьников. Введение новых образовательных стратегий не простая задача, значительно более сложная, чем обновление содержания учебных программ. Стратегия обучения соединяет все компоненты образования, при этом они всегда связаны с культурной, общественной, экономической и политической реальностью страны и отражают специфику профиля университета или факультета.

Принципами образовательных стратегий профессиональной подготовки учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования, согласно анализу концептуальных положений федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения, могут быть:

- активное и самоуправляемое обучение;
- опора на жизненный опыт студента и исследовательскую практику;
- ориентация на рефлексивность;
- интерактивность и кооперация в учебном процессе.

Важно отметить, что инновации в начальном образовании, отраженные в новом образовательном стандарте, связаны с рядом идей: первая заключается в формировании



гражданской идентичности у представителей молодого поколения, в подготовке их к участию в общественной жизни. Эта идея отражается в росте внимания к стратегиям социального обучения, включающим участие школьников в проектах социальной направленности. Вторая идея связана с расширением открытости образования, внедрением информационно-коммуникационных технологий и сетевого обучения. Третья заключается в приоритетности деятельностных целей в обучении и воспитании школьников. Реализация данных идей в начальном образовании требует новых подходов к профессиональной подготовке учителя начальных классов, к организации образовательного пространства в вузе, новой структуры взаимодействия между преподавателем и студентом в процессе обучения. На наш взгляд, должно произойти смещение акцентов в образовательном процессе: с аудиторных занятий под руководством преподавателя на внеаудиторную и самостоятельную работу, содержание которых будет определяться индивидуальной траекторией обучения. Это, в свою очередь, потребует внедрения новых образовательных технологий оценки всех видов деятельности студента, включая научно-исследовательскую работу, практики, аудиторную и самостоятельную работу в рамках конкретной дисциплины или модуля и др.

Согласование результатов, полученных в исследованиях по проблеме совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов, может осуществляться на основе создания интегративных образовательных технологий. Они обеспечивают передачу студентам знаний в соответствии с основными дидактическими требованиями традиционной высшей школы и интегрируют не конфликтующие между собой идеи лично ориентированного, лично-развивающего, индивидуально-творческого, субъектно-деятельностного обучения ведущих отечественных и зарубежных педагогов и психологов. При этом новая технология не разрушает «традиционную» систему образования как систему деятельности, а преобразовывает ее, сохраняя необходимое

для реализации новых образовательных целей.

Под технологиями обучения нами понимается целостная совокупность разнокачественных процедур (дидактических, общепедагогических, психологических и др.), обусловленная соответствующими целями, содержанием обучения и воспитания, которая призвана осуществить требуемые изменения форм (вплоть до возникновения новых) поведения и деятельности обучающихся. Процедуры, из которых складывается технология обучения, на наш взгляд, нельзя интерпретировать как звенья алгоритма, детально описывающего путь достижения того или иного требуемого педагогического результата, скорее, их следует рассматривать как опорные дидактические средства, обеспечивающие в совокупности движение субъекта обучения к заданным целям.

В рамках деятельности научно-исследовательской лаборатории «Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов» при Волгоградском государственном педагогическом университете разрабатываются и апробируются *субъектно-деятельностные технологии обучения* студентов: *технология организации учебного процесса в деятельностной парадигме*, направленная на овладение будущими педагогами опытом проектирования учебной деятельности школьников³. В условиях внедрения образовательного стандарта начального общего образования второго поколения важно сделать акцент на овладении будущими педагогами опытом: тематического планирования учебного процесса на основе проецирования итоговых результатов на данный этап учебного процесса; проектирования «учебных ситуаций»; организации работы обучающихся в группах; оказания индивидуальной поддержки детей; организации проектной деятельности; осуществления оценочной деятельности⁴. Кроме того, используются *технология стимулирования эмоциональной активности студентов в учебном процессе*, способствующая развитию позитивного самоотношения, овладению опытом саморегуляции собственной эмоциональной



сферы, осознанию своих переживаний по поводу собственной компетентности в профессии; *технология стимулирования творческой активности будущего учителя*, стержневым направлением которой является рефлексивно-инновационный метод обучения. Рефлексивно-инновационная направленность обучения предполагает включение студента в деятельность по освоению и использованию вариативных моделей и технологий образования, по созданию собственных микротехнологий обучения и воспитания школьников.

В ситуации внедрения образовательного стандарта начального общего образования второго поколения, на наш взгляд, в подготовке будущего учителя начальных классов большими возможностями обладают стратегии и технологии обучения, разработанные в гуманистической психологии: самоуправляемого обучения, обучения на основе опыта, критичного обучения, обучения «с опорой на опыт коллег», обучения планированию карьеры, коммуникативные стратегии обучения; технологии обучения с использованием метода кейсов, развития критического мышления, имитационного игрового моделирования и др.

Необходимо подчеркнуть, что российская модель образования основана на двух принципах: 1) фундаментальности – российское образование базируется на достижениях фундаментальной науки; 2) наставничестве – индивидуальной работе и постоянном общении со студентами. Но тем не менее в практике высшего педагогического образования наставничество студентов, как правило, осуществляется как научное руководство их исследовательской деятельности, а не как совместная разработка индивидуальной образовательной траектории будущего специалиста, как консультирование студентов по проблемам личностного и профессионального развития в течение всего срока обучения. Исследуя факторы, влияющие на продуктивность обучения в вузе, нами было выявлено, что одним из них, обеспечивающим успешное обучение будущих учителей начальных классов, является конструктивное, позитивно

эмоционально окрашенное общение студентов с преподавателями.

Важно отметить, что профессиональная деятельность учителя не тождественна учебной деятельности студентов: у них не может быть сформирован индивидуально-творческий стиль профессиональной деятельности, так как они не включены в нее. Но у будущих учителей могут быть сформированы индивидуальные стили самоорганизации и общения, которые являются предпосылками индивидуально-творческой системы способов решения педагогических задач.

В ходе исследований, проведенных нами в научно-исследовательской лаборатории «Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов», была разработана комплексная целевая программа личностно-профессионального развития будущего учителя начальных классов в рамках организации воспитательной работы в вузе, которая осуществлялась на трех взаимосвязанных уровнях: общеуниверситетском, факультетском и индивидуально-личностном. На первом решались следующие вопросы: создание межвузовского центра научно-исследовательской деятельности и творческих инициатив студентов с целью формирования у них субъектности с учетом ведущей активности (коммуникативной, досуговой, общественной, учебной, исследовательской) в условиях разработки творческих проектов, проведения форумов, конференций по актуальным проблемам профессионального становления и жизнедеятельности. На факультетском уровне главное внимание обращалось на решение следующих задач: подготовка и проведение различных культурно-досуговых, научно-практических мероприятий, ориентированных на развитие субъектности студентов с учетом индивидуального стиля общения, самоорганизации, типа активности в учебно-профессиональной деятельности. На индивидуальном уровне осуществлялось изучение личностных особенностей студентов, оказывалась педагогическая поддержка с целью преодоления и профилактики затруднений в личностно-профессиональном развитии.



Изучение вузовской практики подготовки учителей начальных классов свидетельствует о том, что интегративную роль в повышении качества подготовки и профессионального развития играет психолого-педагогическое сопровождение студента. Оно представляет собой целостный и непрерывный процесс изучения, анализа, формирования, развития и коррекции познавательной сферы и личности студента в целом, попадающего в объектное поле деятельности преподавателя и руководства факультета.

В организационном плане психолого-педагогическое сопровождение личностно-профессионального развития будущего учителя начальных классов выражает стратегию, тактику и технику комплексно осуществляемых диагностических, психологических, педагогических и организационных мер, обеспечивающих оптимальное функционирование, контроль и эффективность образования и личностно-профессионального развития студентов.

Психолого-педагогическое сопровождение студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования», может, на наш взгляд, включать в себя:

разработку профиограммы специалиста как основной цели (модели) обучения и личностно-профессионального развития учителя начальных классов;

психолого-педагогическую диагностику с целью выявления особенностей интегральной индивидуальности, значимых для профессионального становления;

психолого-педагогическое обеспечение учебной деятельности;

мониторинг личностно-профессионального развития в процессе подготовки специалиста;

организацию практики профессиональной деятельности и трудоустройства студентов университета.

Важно отметить, что обеспечение повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в условиях введения федерального государственного образовательного стандарта общего начального образования второго поколения предусматривает моделирование целевой, содержательной и технологической базы научно-исследовательских проектов и коррекционно-развивающих практических разработок в системе высшего педагогического образования; создание системы учебных курсов по теоретическим и прикладным вопросам начального образования, по основам профессионального саморазвития на различных уровнях профессионального становления. Необходимо привести содержание профессиональной подготовки учителя начальных классов в соответствие со стандартом начального общего образования второго поколения, целями и задачами духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России, стратегическими целями и задачами развития общества и государства. Необходима разработка модели профессиональной подготовки учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования на основе требований стандарта начального общего и профессионального педагогического образования, современных задач образовательной политики.

Примечания

¹ Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования : проект / Рос. акад. образования ; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М., 2010.

² Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. ; под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010.

³ Николаева М.В. Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов в вузе. Волгоград, 2006.

⁴ Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий : в 2 ч. / М.Ю. Демидова, С.В. Иванов, О.А. Карабанова и др. ; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. 2-е изд. М., 2010. Ч. 1.

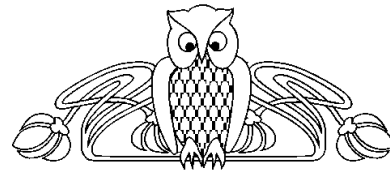


УДК 378.015.31

СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ

И.Э. Рахимбаева

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



В статье обсуждается проблема становления субъектности студентов в образовательном пространстве; раскрываются вопросы смыслообразования в процессе обучения и формирование субъектной позиции относительно учебной деятельности.

Ключевые слова: субъект, смысл, способность, творческая позиция.

Formation of Student's Subjectivity in the Educational Space of Faculty of Arts

I.E. Rachimbaeva

The article discusses the problem of personality of the students in the education space. Raises issues finding of meaning in the process of learning and the formation of subjective stance on training activities.

Key words: subject, meaning, ability, creative position.

Модернизация образования ставит на первый план вопросы качества подготовки специалиста, которая сегодня не может определяться, как это было ранее, только знаниями, умениями и навыками. Требования современной жизни гораздо обширнее, разнообразнее и сложнее, поэтому в категорию качества образования целесообразно включать помимо профессиональных знаний, умений и навыков также характер и уровень образования в целом, культуру, навыки профессиональной деятельности, личностные характеристики и многое другое. Это актуализирует проблему развития субъектности студента факультета искусств, которая понимается как особое личностное качество, характеризующее выбор вариантов достижения образовательных результатов и построения на их основе жизненных и профессиональных перспектив.

Категория субъекта, как известно, одна из центральных в психологии и педагогике. Опираясь на исследования А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна и других ученых, можно сказать, что субъект – это человек, находящийся на высшем уровне активности,

формирующийся и воссоздающийся в деятельности¹. Это определение влечет за собой рассмотрение понятия «субъектность» в контексте психолого-педагогической науки.

Анализируя литературу по этой проблеме, можно выделить следующие характеристики субъектности, которые необходимо учитывать при управлении качеством образования:

это – совокупность деятельностей и свойств, необходимых для продуктивного выполнения этих видов деятельности: она отличается не только продуктивностью, но и преобразующим характером (Б.Г. Ананьев);

она является одной из характеристик деятельности, раскрывающей ее внутренний план; высшей формой субъектности выступает личностный смысл (А.Г. Асмолов);

реализуется на основе концепций над-ситуативной активности и персонализации человека, понимается как первопричинность человека по отношению к его деяниям и помыслам и определяется как базисное основание новой парадигмы образования, для которого характерно культивирование уникального опыта человека² (В.А. Петровский);

определяется как свойство личности, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и к себе в нем, способность производить изменения в окружающей действительности, выражающаяся в устойчивой позиции личности (А.М. Трещев);

это утверждение самопроцессов саморазвития, самоопределения, самореализации и др., в результате чего человек выстраивает свое субъектное пространство (Н.М. Боротко).



Таким образом, наиболее важными характеристиками субъектности являются совокупность различных видов деятельности, личностный смысл, уникальный опыт, субъектная позиция, утверждение самопроцессов. Рассмотрим значение каждой характеристики в образовательном пространстве факультета искусств.

Совокупность различных видов деятельности при эффективном управлении должна обеспечить удовлетворение потребностей студентов в приобретении всего многообразия знаний, умений и навыков, которые будут необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности. Мы имеем в виду индивидуальные возможности, к которым относим музыкальные способности и уровень предшествующего музыкального образования. Музыкальные способности представляют собой индивидуальные психологические свойства человека, обуславливающие восприятие, исполнение и сочинение музыки, а также обучаемость в этой области. Иногда совокупность музыкальных способностей обозначают общим понятием «музыкальность». Музыкальные способности изучаются давно, но исследователи, педагоги-музыканты, психологи не пришли к единому мнению относительно их природы и содержания.

Экзамен музыкальности абитуриентов, поступающих на факультет искусств и художественного образования Педагогического института Саратовского государственного университета, касающийся исходных уровней способностей и владения музыкальной деятельностью, включает слуховой анализ, чтение нот с листа, пение с элементами дирижирования, исполнение программы на музыкальном инструменте. Результаты определения уровня развития музыкальных способностей абитуриентов за последние пять лет свидетельствуют, что у некоторых из них (67%) музыкальные способности развиты не в достаточной степени. У одних абитуриентов (32%) был хорошо развит тембровый и динамический слух, ладовое чувство и музыкально-исполнительские способности, но менее (12%) – чувство ритма и музыкально-творческая деятельность и недостаточно – музыкально-слуховые представления (21%).

У других поступающих (73%) оказались хорошо развиты чувство ритма, динамический и тембровый слух, а музыкально-исполнительские и музыкально-творческие способности, ладовое чувство имеют достаточный уровень только у 23%. Кроме того, у них сравнительно хорошо развиты музыкально-слуховые представления.

Не следует забывать, что среди абитуриентов факультета искусств находятся люди с разным уровнем базового музыкального образования: 47% закончили городские музыкальные школы, 25% – сельские музыкальные школы, 15% – выпускники средних специальных музыкальных учреждений (училищ искусств, музыкальных училищ, культпросветучилищ, педучилищ с музыкальной специализацией), 10% имеют незаконченное музыкальное начальное образование, 3% не имеют начального музыкального образования. В связи с этим организация учебно-воспитательного процесса на факультете искусств направлена на удовлетворение потребности субъектов в получении всего многообразия знаний, умений и навыков, необходимых им в будущей профессиональной деятельности.

Вторая характеристика требует создания условий для становления личностного смысла образовательной деятельности на художественно-творческом факультете. Следует остановиться на кратком рассмотрении теории смысла, заложенной Л.С. Выготским, который установил, что сознание имеет смысловое строение³. Продолжив разработку данной проблемы, его ученик А.Н. Леонтьев определил личностный смысл в структуре сознания как индивидуализированное значение, «значение для меня». В связи с разработкой концепции психологического строения деятельности он рассматривает личностный смысл как отражение в сознании мотива деятельности к цели действия. При этом он определяет личностный смысл как индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается деятельность⁴. А.Н. Леонтьев и его последователи, сформулировав концепцию смысловых образований, выделили в ней следующие компоненты: мотивы, побуждающие человека к деятельности, его реа-



лизуемое деятельностное отношение к действительности, приобретающее для него ценность.

Анализ работ по проблеме личностного смысла показал:

смысл является ориентиром, определяющим движение человека, в нашем случае это движение в получении художественного образования;

формирование личностного смысла целесообразно осуществлять в межпредметной интегрированной системе;

возможно применение различных технологий формирования смысла, результатом использования которых явится насыщение образовательного пространства факультета личностными смыслами и активное формирование личностно-смысловой сферы студента.

Таким образом, личностный смысл – значение, которое объект, событие, факт или слово приобретают для данного человека в результате его личного жизненного опыта. Смыслообразующая система предоставляет возможность студенту реально проявить себя деятельностным субъектом образовательного процесса, самостоятельно дополнить знания, приобрести новый опыт как результат эффективного управления качеством образования.

Следующая характеристика – надситуативная активность, которая позволяет культивировать уникальный опыт человека, в нашем случае – опыт художественно-творческой деятельности. Согласно исследованиям данной дефиниции «опыт» отражает одновременно и то, что впервые приобретается личностью, так и то, что человек уже имеет и развивает в дальнейшем (Е.А. Александрова, Н.Б. Крылова, А.В. Хуторской и др.). Опыт как своеобразный продукт образования (обучения) субъектов рассматривается в тесной связи с деятельностью, из которой он возникает, причем этот опыт должен быть обязательно субъектным.

Субъектный опыт определяется как таковой, который позволяет студенту ставить себе задачи, выбирая их из числа тех, что предлагаются ему окружением, а затем последовательно добиваться их успешного решения. Субъектный художественно-творческий опыт

– это специфический компонент содержания образования, который, в отличие от традиционного, самостоятельно добывается и осмысливается студентом и представляет собой опыт жизнедеятельности, приобретаемый и реализуемый в ходе познания окружающего мира, искусства и себя в искусстве, в общении, в различных видах художественно-творческой деятельности. При этом происходит нарастание потенциала активности субъекта, его инициативности, самостоятельности, ответственности в выборе, принятии и реализации решений, креативности, способности и готовности к сотрудничеству, профессиональной компетентности. Субъект в этой ситуации перестраивает прежние представления, генерирует новые знания, выходя за рамки прежнего субъектного художественно-творческого опыта, и тем самым расширяет границы самоизменений.

Еще одна характеристика – субъектная позиция, которая выражается в активности, сознательности, способности к целеполаганию и рефлексии. Она двояко понимается: во-первых, как положение человека в социальной структуре, которое рассматривается в контексте понятий «роль» и «статус» (И.С. Кон, В.Т. Лисовский, Б.Ф. Ломов, В.А. Ядов и др.); во-вторых, как система взглядов, установок, ценностей, мотивов, через которые выражаются отношения индивида к различным сторонам деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, В.Н. Мясищев и др.). В педагогических исследованиях позиция человека определяется как качество личности и цель воспитания (В.А. Армавичюте, Б.П. Битинас, Е.В. Бондаревская и др.).

Анализ материалов о позиции как отношении личности приводит к выводам о том, что деятельность личности направляется ее отношением к действительности – такое отношение и называется позицией личности. Она представляет собой сложный сплав когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов; взаимосвязь позиции личности и социальной проявляется в ситуациях непосредственного взаимодействия людей, выявляя в поведении особенности отношения к целям деятельности. Всё это становится возможным только в процессе творческих исканий и практической реализации. Творче-



ская профессиональная позиция обуславливает особый стиль деятельности педагога, связанный с новизной и значимостью ее результатов, она основана на сложном синтезе всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности. Особое место в ней занимает развитая потребность творить, которая воплощается в специфических способностях и их проявлении.

Мы считаем, что для творческой профессиональной позиции выпускника факультета искусств обязательна интеллектуальная творческая инициатива (направленность на выход за рамки данных задач и требований); широта и яркость ассоциативных связей (отдаленность ассоциаций, неожиданность использования сравнительных характеристик и связей при работе над произведением искусства, обобщение явлений, не имеющих очевидных точек соприкосновения); беглость и оригинальность мышления (самостоятельность, необычность, остроумность решения по отношению к традиционным способам мышления).

Творческая составляющая профессиональной позиции состоит в том, что студент пытается избежать общепринятых и очевидных решений, кроме того, она сопровождается эмоциональным настроем, а ее результаты не могут быть предсказаны во всей полноте. При этом позиция как индивидуально-неповторимое внутреннее качество обладает субъектностью, уникальностью, единичностью выраженности и проявления, поэтому возможно фиксирование только общей направленности ее развития.

В ходе экспериментальной работы по выявлению эффективности управления качеством образования на основе развития субъектности студентов факультета искусств нами был разработан и проведен авторский тест, который включал задания по изучению отношения студентов к будущей профессиональной деятельности (взгляды, ценности и мотивы). Обработка его результатов показала, насколько приоритетным представляется им ценностное отношение к своей будущей профессии среди других личностных образований. На вопрос «Считаете ли Вы формиро-

вание ценностного отношения необходимым условием для успешной самореализации в профессии?» практически все студенты ответили утвердительно. Более того, 83% опрошенных убеждены в том, что именно это является определяющим при последующем трудоустройстве на работу. Это, несомненно, свидетельствует об осознании будущими педагогами важности данной проблемы. При ответе на вопрос «Обращали ли Вы внимание на развитие в себе эмпатии, творческой активности как важнейших качеств, необходимых в жизни и в профессии?» 51% респондентов отметили, что делают это постоянно; у 28% из числа опрашиваемых рефлексия эмпатийности является недостаточной и лишь у 21% она редка.

И, наконец, последней характеристикой является утверждение самопроцессов, основными из которых, по мнению В.И. Андреева, О.С. Газмана, И.С. Якиманской и др., являются: самопознание, саморазвитие, самоопределение (определение себя в социуме, культуре, профессиональной деятельности и т.д.), самосовершенствование, самореализация (реализация себя в различных видах деятельности), самоуправление. Самопроцессы – это многоуровневое интегративное системное образование, связанное с профессионально-личностным самоопределением студента и являющееся целенаправленным самосовершенствованием личности, которое осуществляется ею как восхождение к такому уровню сформированности своих духовно-нравственных, социальных и профессионально-деятельностных качеств, который обеспечит более высокие возможности её самореализации как в собственных интересах, так и в интересах общества.

Примечания

¹ Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М. ; Воронеж, 1996; Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.

² Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Наука и образование. 1996. № 3. С.87–96.

³ Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Психологические исследования. М., 1996.

⁴ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М., 1983. Т. 1.

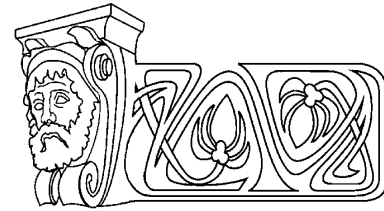


УДК 159.923

САМООЦЕНКА ПОДРОСТКА И СТИЛЬ ОБЪЯСНЕНИЯ СОБЫТИЙ РОДИТЕЛЯМИ

С.А. Рахманкулова

Оренбургский филиал Негосударственной автономной
некоммерческой образовательной организации
«Институт бизнеса и политики»
E-mail: rsa21@list.r



Представления ребенка о себе начинают складываться в процессе взаимодействия с родителями, именно в семье закладывается основа для благоприятного или неблагоприятного развития самоотношения ребенка. Рассматривается возможность взаимосвязи самооценки подростка с тем, насколько позитивно интерпретируются происходящие события эмоционально-значимым родителем.

Ключевые слова: самооценка, атрибутивный стиль, оптимизм, пессимизм, эмоциональная близость родителя.

Adolescents and Self Explanatory Style Events Parents

S.A. Rahmankulova

Representations of the child about yourself begin to emerge in the process of interaction with parents, it is in the family are the foundation for a favorable or unfavorable development of self-appraisal of the child. The possibility of the relationship adolescents teenager with how positively interpreted the events emotionally close parent.

Key words: self-esteem, attributive style, optimism, pessimism, emotional closeness of a parent.

Опыт семейного общения с самых ранних этапов развития ребенка закладывается в фундамент его общей установки к миру социальных отношений и к собственному Я. Представления ребенка о себе начинают складываться в процессе взаимодействия с родителями, именно в семье закладывается основа для благоприятного или неблагоприятного развития самоотношения ребенка (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.А. Бодалев, В.Н. Дружинин, М.И. Лисина, В.М. Пахальян, А.М. Прихожан, Т.П. Скрипкина, Д.И. Фельдштейн, Р. Бернс, Р. Зайонц, В. Сатир и др.).

Представители всех психологических направлений отмечали влияние родителей на развитие «самости» ребенка (Г. Олпорт); формирование структуры «Я» (К. Роджерс); развитие социального интереса (А. Адлер); конструктивности разрешения возрастных психосоциальных кризисов (Э. Эриксон); под-

крепляющего поведения ребенка (Б.Ф. Скиннер, А. Бандура и др.).

Процесс формирования самооценки подростка тесно связан с процессом его социализации. Развитие самосознания во многом зависит от социокультурных условий среды (Л.С. Выготский). При этом, как отмечает Л.И. Божович, стремление подростка «быть на равных» с взрослыми и возникновение его «способности познать самого себя» в реальной жизни в определённой степени входит в противоречие с условиями его социального существования¹. С одной стороны, данное противоречие имеет место ввиду ограниченности реального спектра деятельностей, в рамках которых подросток мог бы реализовывать возникшие потребности в самопознании и самооценивании, а с другой – постоянное повышение требований, которые выдвигаются обществом к «взрослым видам деятельности», отодвигает во времени включение в них подростка. Можно сказать, что подростковый возраст – время второго рождения личности, оценка ею самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей². Относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором ее поведения. От нее зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам³.

Критика, которую взрослые адресуют ребенку при его неудачах, накладывает отпечаток на то, что он сам о себе думает. Этот тезис подтверждается данными, полученными К. Двек и ее коллегами: дети склонны воспроизводить характерные особенности стиля объяснения, которые они слышат от взрослых⁴. С середины 1960-х гг. в когни-



тивной психологии появляется термин «стиль объяснения», его вводят ведущие исследователи этого направления М. Селигман и А. Бек, продолжая разработки «атрибутивной теории» Дж. Келли⁵. Выделив оптимистический и пессимистический атрибутивный стиль, М. Селигман обратил внимание на асимметричность восприятия позитивных и негативных событий, которые характерны для людей в состоянии психологического благополучия. Оптимисты фокусируют свое внимание на положительной стороне бытия, видят желаемые цели как достижимые и продолжают прилагать усилия ради реализации этих целей, даже когда прогресс идет медленно или трудно. Пессимисты же акцентируют внимание на негативной стороне жизни, считают свои желаемые цели недостижимыми и отказываются заранее предпринимать ради их осуществления какие-либо усилия⁶.

В подростковом возрасте продолжает развиваться рефлексивное мышление, которое позволяет подросткам анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в суждениях, появляется склонность к самоанализу, становится возможным самовоспитание. Большой интерес у них вызывают взрослые, чей опыт, знания помогают ориентироваться в вопросах, связанных с будущим, постепенно они овладевают «взрослой логикой». Специфическим новообразованием подросткового возраста является способность к рефлексии родительского мнения и последующее отталкивание от него, к выработке собственной позиции по отношению к родительской оценке. Смысл этого процесса состоит в том, что родительская точка зрения начинает восприниматься как одна из возможных.

Цель данной работы – определить возможную взаимосвязь атрибутивного стиля мышления эмоционально близкого или значимого родителя и самооценки подростка. Под значимым родителем понимается тот, который эмоционально ближе к ребенку, играет в его жизни большую роль, и ребенок чувствует способность этого родителя оказывать непосредственное влияние на его жизнь.

Мы предполагаем, что существует взаимосвязь между атрибутивным стилем мышления родителей и самооценкой подростка, а именно:

самооценка ребенка взаимосвязана с тем, насколько эмоционально значимым родителем позитивно интерпретируются события, происходящие с ним;

если для значимого родителя характерен оптимистический или умеренно оптимистический и умеренно пессимистический атрибутивные стили мышления, более вероятно, что у подростка сформируется адекватная положительная самооценка;

если у значимого родителя преобладает пессимистический атрибутивный стиль мышления, вполне вероятно, что подросток будет иметь заниженную или низкую самооценку;

возможны гендерные различия в уровне самооценки девочек и мальчиков.

Объектом нашего исследования являются детско-родительские отношения, предметом – взаимосвязь атрибутивного стиля мышления значимого родителя и самооценки подростка. В исследовании участвовало 60 семей, в которых было 180 членов. Средний возраст детей на момент исследования 14,3 года, все они учились в 9-х классах школ г. Оренбурга, в группе испытуемых 24 девочки и 36 мальчиков. В исследовании принимали участие русскоязычные семьи с обоими родителями (полные), все родители имеют высшее образование. Семьи были отобраны таким образом, чтобы они не отличались по возрасту детей, региону проживания (современные городские семьи) и социально-экономическому статусу. Все семьи были среднего достатка, без трудностей в воспитании детей, с высоким образовательным уровнем родителей, не испытывающих потребности в помощи психотерапевта. Подростки, участвующие в исследовании, не относятся к группе социального риска. В сборе экспериментального материала участвовала студентка кафедры практической психологии ИБП Ю.М. Иванова.

Аппарат исследования состоит из методик: семейная социограмма – проективная



методика, позволяющая выявить положение субъекта в системе межличностных отношений (Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М. Никольская); опросник оптимистического атрибутивного стиля мышления ШОСТО М. Селигмана, в адаптации Т.О. Гордеевой, В.Ю. Шевяховой; экспресс-диагностика самооценки личности (Н.П. Фетискин).

Согласно цели и гипотезе нашего исследования на первом этапе были поставлены задачи определения эмоционально значимого родителя для подростков данной выборки и характеристики предпочитаемого им атрибутивного стиля мышления. На следующем этапе предстояло определить уровень самооценки подростка и ее возможной взаимосвязи с типом атрибутивного стиля мышления эмоционально близкого, значимого родителя.

Определяя наиболее эмоционально значимого родителя на основе анализа рисунков детей о своей семье, мы обращали внимание на структуру рисунка семьи, близость расположения фигур, дополнительные персонажи, тщательность прорисовки и т.д. Основная информация свидетельствует о достаточно позитивных отношениях детей с родителями, что говорит о высокой значимости института семьи для подростков, участвующих в исследовании.

Все рисунки детей позволяют определить их эмоциональную близость с родителями (от высокого до низкого уровня): половина детей полностью отражает состав своей семьи, не забывая других членов (брата, сестру, бабушку, дедушку), но при этом 10% умышленно забыли отобразить кого-то из них, что свидетельствует о напряженности в отношениях с этими членами семьи; 40% детей, отражая состав семьи, расширили её за счёт изображения животных, предметов или посторонних лиц, что может свидетельствовать о нереализованных желаниях и потребностях.

При определении уровня эмоциональной близости ребенка с родителями было установлено, что в нашей выборке матери более эмоционально близки с детьми (у 80% респондентов высокий и средний уровень, у 20% – низкий), нежели отцы (у 50% высокий

и средний уровень эмоциональной близости и 50% – низкий). Данный факт объясняется особенностями социализации – тем, что матери проводят значительно больше времени с детьми. Подобные результаты были получены и в ранее проведенных исследованиях (А. Адлер, В.Н. Дружинин, О.Н. Скоблик и др.)⁷.

В процессе анализа данных о преобладающем атрибутивном стиле родителей было установлено:

оптимистический стиль мышления, характеризующийся объяснением неудач как обусловленных внешними (обвинение других), временными и конкретными причинами, а успехов – как вызванными постоянными, универсальными и внутренними (личностными) причинами, свойственен 21% матерей и 7% отцов;

умеренный оптимизм как склонность реалистично воспринимать успехи и неудачи, надежда на лучшее, вера в успех, необходимые действия для его достижения в одинаковой степени характерен для матерей (13%) и отцов (13%), участвующих в исследовании;

умеренный пессимизм как объяснительный стиль, позволяющий трезво оценивать реальность, проявлять осведомленность о подлинном положении вещей, помогающий в ситуациях, требующих анализа и осмотрительности, но мешающий, когда необходим риск и уверенность в себе, в наибольшей степени характерен для матерей (33%), из числа отцов его придерживаются 10%.

Пессимизм как склонность слишком часто винить себя в происходящих неудачах и недооценивать свой собственный вклад в успех дела, сравнивать себя с другими, более успешными, и всегда не в свою пользу, присутствует только среди матерей (3%), для отцов в нашей выборке такой стиль объяснения событий не характерен. Подобное соотношение умеренно-пессимистического атрибутивного стиля объяснения событий среди отцов и матерей, на наш взгляд, вполне отвечает характеристикам гендерной социализации личности: социум в большей степени ориентирует мужчин на успех и оптимистическое отношение к предстоящим событиям и задачам.



Таким образом, родители, участвующие в исследовании, для объяснения происходящих событий склонны в большей степени использовать умеренно-пессимистический, умеренно-оптимистический или оптимистический стиль атрибутивного мышления. В меньшей степени они используют пессимистический атрибутивный стиль, он установлен только для 3% родителей выборки (матери). На первый взгляд, создается впечатление, что полученные нами данные имеют отличия от проведенных ранее исследований, где россияне показывают достаточно низкие показатели удовлетворенности жизнью, преобладание негативного аффекта над позитивным, высокие показатели пессимистичности (Г.Г. Аракелов, И.А. Джидарьян, К.М. Муздыбаев). Мы считаем, что результаты нашего исследования не противоречат проведенным раньше: во-первых, согласно цели исследования, наша выборка достаточно специфична и гомогенна, она представлена зрелой взрослой аудиторией в возрасте акме (35–40 лет), в то время как в других исследованиях выборка по возрасту была гетерогенной и в ее состав входили лица как зрелого, так и пенсионного возраста. Более того, даже в этой выборке общее процентное выражение пессимистического и умеренно-пессимистического стилей достаточно высокое и составляет 53% от общего числа выборки, что, возможно, косвенно подтверждает результаты, полученные в более ранних исследованиях⁸.

Анализируя самооценку подростков, участвовавших в исследовании, мы установили, что подавляющее их большинство (70%) имеют адекватный уровень самооценки и характеризуются оптимистическим взглядом на себя и свои возможности. Для них характерны интенсивное развитие саморегуляции, контроль над своим поведением, проявлением эмоций, что позволяет им выглядеть более сдержанными и уравновешенными.

Примерно третья часть детей нашей выборки имеют низкий уровень самооценки – 27%. Высокий уровень самооценки не является характерным для этих подростков и установлен лишь у 3%.

Установлено, что для юношей в большей степени характерен высокий уровень самооценки (критерий Фишера – 0,001 уровень значимости). Данный факт получал подтверждение и в ранее проведенных исследованиях и логично объясняется особенностями гендерной социализации: маскулинный тип гендерной идентичности не накладывает жестких рамок на успешность социальной адаптации личности, у мальчиков поощряется развитие самоуважения, самостоятельности, активной жизненной позиции, «исследовательского» типа общения⁹.

Для выявления возможной взаимосвязи атрибутивного стиля мышления значимого родителя и уровня самооценки ребёнка нами была составлена рабочая таблица, отражающая характер атрибутивного стиля мышления значимого родителя и уровня самооценки ребёнка. На основании представленных данных был проведён корреляционный анализ (по критерию Спирмена) с помощью компьютерной программы STADIA. Наша гипотеза о возможной взаимосвязи оптимистического атрибутивного стиля мышления значимого родителя и уровня самооценки подростка нашла подтверждение на достаточно высоком уровне значимости ($p < 0,001$), что позволяет говорить о том, что позитивный объяснительный стиль, уверенная позиция родителей в сочетании с ободрением и уважением автономии ребенка обеспечивают условия, которые могут наилучшим образом способствовать развитию у него адекватной самооценки. Ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они.

Итогом проведения экспериментального исследования взаимосвязи атрибутивного стиля мышления значимого родителя и уровня самооценки подростка являются выводы. Высокую, эмоционально значимую, положительную связь подростки имеют с матерями, так как они обычно проводят с детьми больше времени, а дети, соответственно, имеют больше возможностей учиться у них объяснению разного рода событий.

Для матерей как для наиболее эмоционально близкого родителя в большей степени



характерны оптимизм или умеренный пессимизм, при этом не исключается и склонность винить себя в происходящих неудачах, недооценивать свой собственный вклад, сравнивать себя с другими, более успешными. Отцам свойственно реалистично воспринимать успехи и неудачи, надежда на лучшее, вера в успех и способность предпринимать необходимые действия для его достижения.

Среди испытуемых подростков наблюдается средний или адекватный уровень самооценки; для юношей в большей степени характерен высокий уровень, что может объясняться особенностями гендерной социализации: у мальчиков поощряется развитие самоуважения, самостоятельности, активной жизненной позиции, «исследовательского» типа общения.

Самооценка ребенка положительно взаимосвязана с тем, насколько позитивно значимым родителем интерпретируются события, происходящие с ним. Положительная взаимосвязь атрибутивного стиля мышления родителей и самооценки подростка получила математическое подтверждение (с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена). Следовательно, если для значимого родителя характерны оптимистический, умеренно оптимистический или умеренно пессимистический атрибутивные стили мышления, у ребенка более вероятно формирование адекватной положительной самооценки. Сильная и постоянная поддержка родителей в сочетании с ободрением и уважением автономии ребенка не только не подрывает уверенность последнего в своих силах, но обеспечивает условия, которые могут наилучшим образом способствовать развитию такой уверенности. Ребенок подражает родителям и ориентируется на них.

Родители и другие взрослые могут с раннего детства вносить постоянный и весомый вклад в формирование оптимистического атрибутивного стиля ребенка, объясняя

его ошибки не чертами характера и недостатком способностей, а используя более эффективные объяснения – такие как недостаток упорства, усилий и настойчивости в конкретной деятельности.

Для более категоричных выводов, на наш взгляд, в дальнейших исследованиях необходимо учесть ряд других факторов: порядок рождения ребенка, возможность эмоциональной близости с другими членами семьи, например, со старшими детьми и т.д.; вопрос соотношения атрибутивных стилей и черт характера; место проживания семей – село, город; возрастные, этнические, культурные условия.

На наш взгляд, результаты исследования могут представлять интерес для педагогов, воспитателей, социальных работников и родителей.

Примечания

¹ Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // *Вопр. психол.* 1979. № 4. С.23–34.

² Архиреева Т.В. Влияние родительского воспитания на самоотношение младшего школьника // *Вопр. психол.* 2006. № 3. С.67–77.

³ Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 1992; *Он же*. Вы и ваша семья. Руководство по личностному росту. М., 2000.

⁴ Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевяхова В.Ю. Психология мотивации достижения : учеб. пособие. М., 2006.

⁵ Юревич А.В. К анализу исследований каузальной атрибуции в зарубежной социальной психологии // *Вопр. психол.* 1986. № 5. С.168–175.

⁶ Селигман М. Как научиться оптимизму. М., 1990; *Он же*. Новая позитивная психология : Научный взгляд на счастье и смысл жизни. Киев, 2006.

⁷ Дружинин В.Н. Когнитивные способности : структура, диагностика, развитие. М. ; СПб., 2001.

⁸ Муздыбаев К. Оптимизм и пессимизм личности // *Социологические исследования.* 2003. № 12. С.87–96.

⁹ Рахманкулова С.А. Гендерные характеристики социального интеллекта студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 : защищена 23.12.2005 ; утв. 21.04.2006 ; Рахманкулова Светлана Анатольевна / Ярославский гос. ун-т им. П.Г. Демидова ; научный руководитель М.М. Кашапов. Ярославль, 2005.

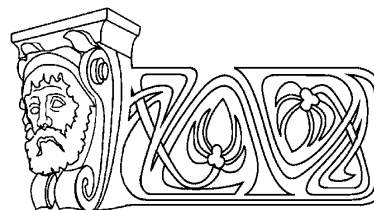


УДК 159.923.2

ВИДЫ И ФУНКЦИИ ГРАНИЦ В ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е.В. Рягузова

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



В статье осуществлен анализ различных видов и функций границ, используемых в психологических концепциях и парадигмах. Показано, что на смену метафорической и топологической трактовкам этого термина приходит понимание границы как самоценного источника развития. Утверждается, что в контексте социальной психологии правомерно говорить об intersubjectивных и intersubjectивных границах взаимодействия Я и Другого.

Ключевые слова: граница, виды границ, функции границ, субъектность, Я – Другой, субъективность, Я – не Я.

Kinds and Functions of Borders in Psychological Research

Ye.V. Ryaguzova

In the present article an analysis of borders' diverse kinds and functions applied in psychological concepts and paradigms has been carried out. It has been made clear that a comprehension of borders as a self-valuable source for development ousts metaphorical and topological interpretations of the term. It has been alleged that within the context of social psychology it is righteous to discuss intersubject and intersubjective borders of interaction between I and the Other.

Key words: border, kinds of borders, functions of borders, subjectness, I – Other, subjectivity, I – non I.

Одна из самых важных задач, которую человек решает в своем развитии, – задача стать отдельным и автономным субъектом собственной жизни, автором и актором своего жизненного проекта. Это означает, в первую очередь, что он, взаимодействуя, коммуницируя, вступая в разного рода контакты и диалоги с другими людьми и продуктами их деятельности, в состоянии отделить себя от них и создать свои индивидуальные границы, которые помогут ему сформировать и сконструировать собственную личность.

Согласно толковым словарям, граница – это реальная или воображаемая вертикальная поверхность, разделяющая различные территории и определяющая пределы распространения суверенитета; это линия раздела между территориями, рубеж, предел и допустимая норма; конец и начало, стык, черта раздела¹. В контексте психологической рефлексии под границами личности понимают осмысление и принятие собственного Я как отдельного от других, осознание своей автономности и суверенности.

Распространенной типологией границ, принятой в психологии, является типология, основанная на дифференциации У. Джемса: физические границы, социальные границы и духовные границы, т.е. отделяющие физическое «Я», социальное «Я» и духовное «Я»². Физические границы – это человеческое тело и пределы персонального пространства. Они идентифицируются в контексте физической феноменологии (телесной и территориальной) и переживаются как реальная или воображаемая черта, отделяющая то, что принадлежит Я, что Я контролирует и на что имеет право, от того, что ему не принадлежит, где его контроль и права значительно ограничены или полностью исключены. Социальные границы определяются местом, позицией, статусом человека в группе и связаны с ассимиляцией им правил и норм той социальной группы, в которую он включен. По сути, социальные границы установлены и закреплены в правилах и конвенциях общества, оптимизируя процессы социализации и социальной адаптации. Демаркационные линии разграничивают разные уровни ответственности, обозначая, где кончается ответственность одного человека и начинается ответственность других. Социальные границы помогают человеку не только понять, что принадлежит ему и что он может считать своим, но и осознать, за что он несет персональную ответственность перед другими. Духовные границы охватывают области убеждений, ценностей, интересов и выстраиваются на основе морально-нравственных, этических критериев. Когда нет четких духовных границ, окружение, включающее любых агентов (других людей, СМИ, виртуальных персонажей), легко может влиять на личность, навязывая ей свои убеждения, мнения, заставляя соответствовать своим ожиданиям, реализовывать чужие (иногда чуждые), а не собст-



венные интенции, делать что-то, не согласующееся с этикой человека. Следует отметить ясность и простоту указанной типологии, согласно которой граница проходит там, где «Я» осознает и принимает степень своей ответственности и свободы, однако термин «граница» в ней используется скорее в описательном, метафорическом смысле, специально не обсуждаясь и не наполняясь психологическим содержанием³.

В психоанализе (З.Фрейд, В.Бион, Д. Винникотт, М. Кляйн, М. Малер, В. Тауск, П. Федерн) границы Я выражают степень доступности сознанию внешних по отношению к нему воздействий. Соответственно, существуют как внешние границы, которые располагаются между Я и миром, выступая феноменологически в виде переживания «мое – не мое», так и внутренние границы Я, которые разделяют сознание и бессознательное, препятствуя манифестации в сознании угрожающих элементов бессознательного и тем самым способствуя переживанию стабильности и непротиворечивости образа Я.

Одной из ключевых проблем аналитической психологии К.Г. Юнга является проблема парадоксального взаимоотношения индивидуальности и коллективности, которые связаны между собой посредством чувства вины. Исследователь указывает на то, что индивидуальность рождается через сопротивление коллективному функционированию, через выделение и отделение от него. Вместе с тем генезис индивидуальности не может происходить в отрыве от общества только посредством личных отношений, он требует психических связей с коллективным бессознательным. В свою очередь, «развитие общества зависит от развития индивидуальности, и ее подавление в силу господства коллективных идеалов и общинных принципов является моральным поражением для общества»⁴. Следовательно, по К.Г. Юнгу, существуют конфликты, с одной стороны, между индивидом и обществом – индивид должен приспособиться к нормам и правилам, выработанными и транслируемыми Другими, и реализовать собственные интенции, основанные на индивидуации, а с другой стороны, обнаруживается противоречие между стремлением общества к сохранению

установленного и принятого порядка и необходимостью его изменений – оно вынуждено модифицироваться и трансформироваться, чтобы не вступить на путь регресса и стагнации. К.Г. Юнг полагает, что разрешение этих конфликтов и противоречий связано с компромиссами как со стороны индивида, так и со стороны общества. Со стороны общества это означает существование некоторой зоны толерантности, минимальной терпимости к эскапизму, в границах которой допустимы разного рода отклонения и девиации. Что касается индивида, то, по К.Г. Юнгу, если он выбирает траекторию развития, заданную индивидуацией, отказываясь от конформистских интенций и подчиненности Другим, то начинает испытывать чувство вины и актуализировать потребность в ее искуплении, для удовлетворения которой он должен предложить обществу выкуп за «предательство коллективного». По мнению ученого, таким выкупом могут являться ценности, которые будут его эквивалентной заменой в коллективной сфере. К.Г. Юнг указывает еще один путь «искупления» – через любовь к другому человеку⁵. Более того, в аналитической психологии К.Г. Юнга, главным образом, в поздних работах⁶, исследуются отношения между Я и коллективным бессознательным в контексте и через призму фундаментального отношения «Я – Другой»⁷.

К. Левин считает, что поведение человека определяется не особенностями среды, которые влияют на личность: оно детерминруется той конкретной целостностью, в состав которой входят и личность, и ее психологическое окружение, и обосновывает концепцию поля, репрезентирующую взаимоотношения между поведенческими процессами и характеристиками среды. В контексте нашей работы важными являются взгляды К. Левина на функции и характеристики границ. Он постулирует, что с помощью границ личность, с одной стороны, обособляется в мире, а с другой стороны – включается в него как часть. Адаптируясь к предметному и социальному миру, человек неизбежно увеличивает количество как внешних, так и внутренних границ. Более того, К. Левин утверждает, что границы обеспечивают связь между соседними облас-



тами жизненного пространства. При этом он дифференцирует свойства любых границ по различным классификационным основаниям: по силе, прочности, проницаемости. Исследователь показывает, что граница между ребенком и его психологической средой намного слабее, чем у взрослого, в связи с чем «ребенок в большей мере является частью среды»⁸. Прочность границы определяется такими характеристиками пространственно различных областей, как их напряженность и близость к Я. Необходимо подчеркнуть еще два принципиально важных для нас понятия в теории поля К. Левина – это временная перспектива, позволяющая выйти за пределы поставленных полей границ, расширяя репертуар способов удовлетворения потребностей и квазипотребностей, и процесс замещения потребностей, предполагающий возможность переструктурирования поля без изменения его физических границ за счет расширения их видения. Способность к преодолению границ поля является показателем гибкости внутренних границ.

Вслед за К. Левином Ф. Перлз рассматривает личность как функцию поля, в которое включаются и организм, и среда, полагая, что поведение человека репрезентирует его отношения в этом поле. Постоянное изменение поля, вызываемое и его собственной природой, и тем, что в нем происходит, требует гибкости и изменчивости форм и способов взаимодействия. По мнению Ф. Перлза, которое мы полностью разделяем, человек не самодостаточен, он «нуждается в контакте с другими людьми в такой же мере, в какой на физиологическом уровне он нуждается в пище и питье. Ощущение принадлежности к группе так же естественно для человека, как физиологические импульсы, обеспечивающие его выживание»⁹. Говоря о необходимости контакта с другими людьми и окружающей средой, Ф. Перлз дифференцирует термины «соединение», «единение» и «контакт», вводя понятие «граница-контакт». Он пишет: «Везде и всегда, когда существуют границы, они воспринимаются одновременно и как контакт, и как изоляция», подчеркивая тем самым дифференцирующую и интегрирующую функцию границ, их амбивалентность¹⁰. По Ф. Перлзу, граница-контакт не

принадлежит организму целиком, а является неотъемлемым «органом» конкретного взаимодействия со средой. Контакт оказывается тем местом, в котором «Я» вступает в отношения с «Другим», именно благодаря контакту обе стороны приходят к ясному взаимопониманию. Как продолжает Ф. Перлз, «границы, место контакта составляют Эго. Только там и тогда, когда “Я” встречает “чужого”, Эго вступает в силу, начинает свое существование, определяет границы между личным и неличным “полем”»¹¹.

Таким образом, гештальт-подход неизменно указывает на системную взаимосвязь и взаимозависимость человека и окружающей его среды (человек в своем «поле»), а также на многозначность и полисемичность любого поведения как динамического процесса, детерминированного физическими, социальными и аффективными факторами, рациональными сознательными выборами и непредвиденными обстоятельствами, случайными предпочтениями и глубинными личностными смыслами. В контексте этого подхода понятие «граница» не просто используется, но и операционализируется: граница выделяет особое, подчеркивая его эксклюзивность, значимость и значительность, и одновременно унифицирует его, объединяя с общим и тотальным; защищает аутентичное, уникальное и в то же время ограничивает, консервирует самобытное; благодаря границам формируется способность как к внешнему различению «Я» – «Другой», так и к внутренней дифференциации «Я» – «не-Я».

Границы представляют собой подвижные, динамические образования – их можно провести, стереть, разрушить, передвинуть, открыть. Важная роль в этих трансформациях принадлежит активной и ответственной личности, способной на рискованные и творческие импровизации, на поиски внутренней гармонии своего глобального бытия-в-мире с целью обнаружения и укрепления собственного пространства свободы, развития уникального и оригинального жизненного проекта. Важной нам видится идея Ф. Перлза о том, что человек может выходить за собственные пределы, только опираясь на свою истинную природу, а не на амбиции и искусственные цели, т.е. человек готов к преобра-



зованиям и способен изменяться лишь через рефлексию собственного Я и самопринятие, а не под воздействием внешних требований, вынуждающих его соответствовать некоей (пусть даже и образцовой) модели, поскольку именно приняв себя такой, какая она есть, личность способна к изменению и росту¹².

В рамках этого направления доказывалось, что личность осуществляет поиск аутентичной жизни только в прямом контакте с другими людьми, а конструирование идентичности происходит через усиление границ и подчеркивание различий между Я и не-Я, между собой и Другими. В то же время утверждается, что ослабление границ, переход через границу, выход за ее пределы открывает новые возможности для расширения горизонтов развития и самопознания, позволяет перейти от привычного существования к новому качеству бытия.

В экзистенциальной и гуманистической психологии эта идея усиливается, постулируется фактическое стирание внешних и внутренних границ и делается акцент на границах самоактуализации (А. Маслоу), на способности понять себя и смысл своей жизни (В. Франкл), на автономности и ответственности как главных и взаимосвязанных свойствах человека.

Еще более отчетливо идея о развивающей функции границ артикулируется в работах В.А. Петровского, В.К. Калиненко и М.А. Ишковой. Так, В.А. Петровский интерпретирует границу как особый знак, побуждающий к неадаптивным действиям, как самоценный источник активности субъекта и как первичный побудительный мотив. Он вводит понятие «мотив границы»¹³, определяя его как «стремления субъекта пережить бытие на границе» и предполагая, что «мотив границы» проявляется в самых различных сферах человеческой жизни: в познании (граница между известным и неизвестным), творчестве (граница между возможным и действительным), риске (граница между благополучием и угрозой существования), игре (граница между воображаемым и реальным), межличностном общении (граница между открытостью другим и защищенностью от них)¹⁴. Трактую границу как сложный динамический знак, В.А. Петровский говорит о

существовании трех основных способов предъявления индивиду идеи границы: в форме естественного знака, культурного знака и символа. В соответствии с этим им определяются разграничительные стимулы различного вида: «индикатор раздела сред (естественный знак); запрет (культурный знак); разделительная черта (символ границы)»¹⁵. В исследованиях, проведенных под его руководством, доказывалось, что «бытие на границе» есть особый мотив, возникающий в процессе развития ребенка и проявляющийся в стремлении ощутить себя на границе (граница как предел), элиминировать границу (граница как переход), вовлечь границу в свою деятельность (граница как связь), и убедительно показывается, что граница играет двойную роль для субъекта: с одной стороны, она побуждает его к разделению полей собственной деятельности, а с другой стороны – провоцирует к их объединению; «в эффекте двойственности влияния “границы” проявляются такие ее предметные значения как предел, переход, связь»¹⁶.

Еще одной важной характеристикой границ является факт их «пульсирования», на который совершенно справедливо указывает Т.Д. Марцинковская. Она пишет: «Они не статичны, но динамичны, могут и сжиматься и расширяться в зависимости от актуализации того или иного мотива и исходя из особенностей социальной ситуации»¹⁷. При этом она указывает на возможность динамического равновесия между индивидуально-психологическими (внутренними) и социально-психологическими (внешними) границами. В формате постмодернистского дискурса, постулирующего отказ от бинарных оппозиций и полипарадигмальный характер исследований, она предлагает интересный подход, соединяющий социально-психологические и индивидуально-психологические границы и подразумевающий их динамику как по горизонтали (смещение от внешних барьеров к внутренним и обратно), так и по вертикали (осознание своей индивидуальности и своего места в мире).

Таким образом, проведенная психологическая рефлексия понятия «граница» показывает возрастание интереса психологов к нему не только как к удобной описательной



метафоре и наглядному топологическому конструкту, но и как к мотивационной, смысловой категории. Под границей мы понимаем динамическое психологическое образование, фреймированное взаимодействие различных/различенных сущностей, обладающее качественно-количественной определенностью и имеющее диалектическую природу, которая проявляется в следующих функциях: интегративная – функция объединения с общим и тотальным; дифференцирующая – функция выделения эксклюзивного и самобытного; защитная – связанная с охраной уникального и аутентичного; акцентирующая – направленная на подчеркивание значимости, знаковости и значительности того, что отграничено; функция формирования способности к различению, позволяющая устанавливать признаки отличия; развивающая – в рамках которой граница выступает как самоценный источник активности и как условие связи сопредельных областей.

Вместе с тем можно констатировать наличие широкого разнообразия применения понятия «граница» в современной психологии, причем это многообразие касается как содержания того, что границы выделяют и отграничивают – жизненного пространства (К. Левин), границы «Я» (Н. Браун, Х. Кохут), развития (Р.М. Грановская, М.В. Осорина), нормы и патологии (П.Б. Ганнушкин, А.Е. Личко, А.Ш. Тхостов), граница-контакт (Ф. Перлз, И. Польстер, М. Польстер, А. Грингер), возрастные границы (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин), так и самих видов границ – «внешние – внутренние» (К. Левин, Э. Хартман, З. Фрейд), «сильные – слабые» (Д. Брэдшоу, К. Левин), «открытые – закрытые» (Б. Ландис, К. Левин, Ф. Перлз), «сохранные – рваные» (П. Федерн), «здоровые – поврежденные» (Г. Клауд, Дж. Таунсенд), «селективные – ригидные», «гибкие – жесткие» (Н. Браун), «тонкие – толстые» (Г. Аммон, Э. Хартманн).

В рамках социально-психологического дискурса нам представляется важным и релевантным говорить о границах взаимодействия субъекта с Другим/Другими. Использование понятия «субъект» и его предпочтение нами объясняется исходя из двух основных посылок: методологической и семанти-

ческой. Первая связана с теоретико-методологическим поворотом современной психологии в сторону субъекта как категории, обладающей большим интерпретационным и объяснительным потенциалом. В настоящее время в психологических исследованиях человек рассматривается как субъект бытия, взаимодействующий с миром и другими в этом мире, в реальном социально-психологическом контексте (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, В.Ф. Петренко, А.В. Петровский, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн, З.И. Рябикина, Е.А. Сергиенко, В.И. Слободчиков, В.Э. Чудновский и др.). Вторая касается того, что категория «субъект» более четко определена и меньше нагружена различными коннотациями по сравнению с другими психологическими категориями, такими как личность, эго, самость, идентичность.

Мы предлагаем выделять два вида взаимосвязанных границ – интересубъектные и интересубъективные, определение которых сопряжено со сложной проблемой дифференциации понятий субъектность и субъективность, неоднократно обсуждавшейся в отечественной психологии (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков, В.Э. Чудновский). Формат данной публикации не позволяет углубиться в указанную проблему, поэтому мы остановимся лишь на нашем понимании выделенных видов границ.

Интерсубъектные границы обозначают область «*между*» различными взаимодействующими субъектами, их встречу, контакты, соприкосновение, диалог и репрезентируются шкалой «Я–Другой», выступая критерием открытости Другому/Другим и в то же время отделенности от них.

Интерсубъективные границы выстраиваются внутри Я субъекта и представляют отношения «Я – не-Я». Напомним в этом контексте высказывание М.М. Бахтина: «Быть – значит быть для Другого и через него для себя. У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе, смотря внутрь себя, он смотрит в глаза другому или глазами другого»¹⁸.



Указанные виды границ не позиционируются нами как бинарные и оппозиционные, они выступают как единое целое, части которого находятся в состоянии динамического равновесия, именно благодаря их диалектике конструируется внутренний мир человека. Нам близка идея Т.Д. Марцинковской, упомянутая выше, согласно которой можно говорить о взаимосвязи границ и их динамике, как по вертикали (в контексте личностного роста, саморазвития и самодетерминации), так и по горизонтали (движение от внешних пределов к внутренним, установление переходов и связей). Более того, взаимодействие предполагает кроме локальной системы фреймов еще и сеть гетерогенных отношений, благодаря которой человек постоянно выходит за рамки фиксированной системы фреймов.

Примечания

¹ Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / ред. Л.И. Скворцов. М., 2010; Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. М., 1998.

² Джемс У. Психология / под ред. Л.А. Петровской. М., 1991.

³ Заметим, что существует и противоположная точка зрения, усматривающая логическое противоречие в таком описании природы границ (см.: Ежов И.В. Сущность и границы «духовного Я» как субъекта духовно-нравственного самосознания личности // Мир психологии. 2008. № 3. С.75–87).

⁴ Цит. по: Калинин В.К. Границы в культуре и культура на границах // Журнал практического психолога : научно-практический журнал. 2009. № 2. С.43.

⁵ Калинин В.К. Указ. соч. С.42–69.

⁶ Юнг К.Г. Воспоминания, сновидения, размышления. Киев, 1994; Он же. Комментарий к «Тайне Золотого Цветка» // О психологии восточных религий и философий. М., 1994; Он же. Нераскрытая Самость (Настоящее и Будущее) // Синхронистичность. М., 1997.

⁷ Филатов Ф.Р. Отношение «Я – Другой» в свете поздних сочинений К.Г. Юнга // Консультативная психология и психотерапия. 2001. № 1. С.24–41.

⁸ Холл Р.С., Линдсей Г. Теории личности. М., 1997. С.380.

⁹ Перлз Ф. Практика гештальт-терапии / пер. М. Папуш. М., 2005. С.20.

¹⁰ Там же. С.26.

¹¹ Цит. по: Польштер И., Польштер М. Интегрированная гештальт-терапия: контуры теории и практики / пер. с англ. А.Я. Логвинской. М., 1997. С.45.

¹² Гингер С., Гингер А. Гештальт-терапия контакта. СПб., 1999.

¹³ Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. М., 1992.

¹⁴ Петровский В.А. «Мотив границы»: знаковая природа влечения // Мир психологии. 2008. № 3. С.16.

¹⁵ Указ. соч. С.19.

¹⁶ Там же. С.25.

¹⁷ Марцинковская Т.Д. Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии. 2008. № 3. С.59.

¹⁸ Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С.312.

УДК 316.6:159.923

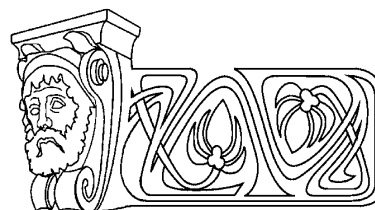
ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ОТНОШЕНИЙ И ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Р.М. Шамионов

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

В статье обсуждается проблема личности как субъекта организации отношений и взаимоотношений с другими. Анализируются многоуровневые отношения личности и их психологическое своеобразие. Особое внимание обращено вопросу о субъектной позиции и об отношении личности к другому и взаимоотношениям.

Ключевые слова: личность, субъект, отношение, взаимоотношения, субъективное благополучие.



Personality as the Subject of Relations And Interrelations

R.M. Shamionov

This article discusses the problem of person as the subject of the relations and interactions with each other. Analyzes the relationship of personality and their psychological characteristics. Special attention is given to the subjective position and relationship of personality to the other persons.

Key words: personality, subject, relations, interrelations, subjective well-being.



Личность, выстраивая свои отношения с окружающим миром, неминуемо задействует те свои инстанции, которые имеют социально-психологическую природу. Эти инстанции формируются с помощью процессов социализации и развития; они обладают сложной организацией, благодаря чему выстраиваются сложные комплексы поведения, реализуемого личностью в системе различных отношений. Между тем, средством и «реализатором» этого сложного процесса выступает субъектность личности, ее активное и управляющее начало, регулирующее различные потоки желаний (намерений) и необходимостей.

Система отношений выводит личность на уровень ее связей с многообразием внешних по отношению к человеку явлений. Как считает З.И. Рябикина, «личность не замкнута во внутреннем, не ограничена психическим, а включает в себя *внешние по отношению к психике* объективные пространства явлений, *реорганизуемых* ею, в соответствии со структурой своих смыслов»¹. Эти пространства явлений – бытийные – есть та реальность, в которой личность и становится таковой, и реализует свою сущность, и приносит, и преобразует действительность.

Среди различных бытийных пространств личности пространство отношений и взаимоотношений с другими имеет особое значение; оно связано с удовлетворением базовых потребностей индивида, а также реализацией своего предназначения. Поэтому особое внимание психологов сегодня обращено к проблеме выстраивания этого сегмента бытия, определения его механизмов, условий, факторов, оснований и возможных перспектив.

Важной характеристикой личности как субъекта отношений является ее способность разбираться в сложной системе социальных отношений. Н.Е. Харламенкова, раскрывая грани проявления субъектности, характеризует человека как субъекта деятельности со стороны умения брать на себя ответственность, способность принимать самостоятельные решения и со стороны его социальной компетентности². Иначе говоря, социальная компетентность является неотъемлемой ча-

стью субъектного проявления личности; она выводит личность на уровень осознанного и активного бытия в системе социальных связей и отношений и в то же время характеризует личность с точки зрения ее социальной зрелости (как способной активно и эффективно взаимодействовать со своим окружением).

Итак, личность нами изучается как системное образование, субъектность которой призвана обеспечить удовлетворительные (а стало быть, актуализирующиеся, творчески насыщенные и потенциально продуктивные для роста) отношения и взаимоотношения с другими. На этих позициях мы стоим при проведении ряда исследований, включая и отношения к миру, к другим, взаимоотношения, межпоколенные отношения и т.п.

Как субъект личность способна избирательно относиться к миру и другим и усваивать социальный опыт в том виде, в котором он соответствует ее индивидуальным особенностям и пристрастиям. Общественные ценности прежде чем стать личными должны быть не только поняты, но и эмоционально приняты в результате соотнесения со своими предпочтениями. Как отмечает В.В. Знаков, для познания, понимания, переживания, созерцания мира человеку недостаточно наблюдения, необходимо участие³; с другой стороны, «познание и понимание, основанные на ценностных суждениях, невозможны без изменения субъекта»⁴. Таким образом, «участное существование», активное действие в мире, со-действие с другими ведет к изменению системы отношений и тем самым – к изменению себя. В связи со сказанным особое значение приобретает *понимание* человеком как конкретных ситуаций взаимодействия с другими, так и их места в системе жизнедеятельности. Отношение основано на понимании, соответствие которого действительному (объективному) положению (ситуации) может быть не единожды пересмотрено субъектом.

Однако как субъект личность не только способна усваивать социальную информацию, но и организовывать ее; она формирует отношение к внешним объектам (и самой себе) исходя из имеющейся организации и



опыта, который образуется в результате взаимодействия с миром и другими людьми. Обладая субъектностью, она оказывается способной формировать собственное (и в чем-то уникальное) отношение, в котором переплетаются различные сферы знаний и эмоциональной ткани переживания мира. Иначе говоря, отношение всегда содержит не только когнитивную, но и эмоциональную и конативную составляющие (по В.Н. Мясищеву). Благодаря этой сложной структуре отношение выполняет еще и регулятивную функцию, благодаря которой реализуемое поведение становится сбалансированным и соответствующим личностным особенностям и в какой-то степени – ситуации.

Личность как субъект отношений к внешнему миру, социальным объектам и субъектам становится предметом изучения многих социальных психологов, это – К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Т.П. Емельянова, А.А. Лузаков, В.Н. Мясищев, В.В. Новиков, Е.В. Шорохова и др.

Ряд исследований, проведенный нами и нашими аспирантами, позволил утверждать, что как субъект личность может по-разному организовывать когнитивную составляющую отношения, в результате чего эмоционально-оценочное отношение к объектам внешнего мира претерпевает весьма существенные изменения. Так, в исследовании, проведенном П.Д. Никитенко, показано, что отношение к миру, военной службе у курсантов военного вуза меняется в весьма своеобразном направлении. Вначале оно резко контрастирует с транслируемыми картинками, а затем приобретает жесткую милитаристскую направленность (это происходит не сразу, а в течение пяти лет службы)⁵. Примечательно и то, что эмоционально-оценочное отношение меняется с насыщенно-положительных на крайне негативные формы. Вполне очевидны реалии условий развития военных в современных вузах, в которых обнаруживается контраст между транслируемыми представлениями и формирующимися у личности курсанта под влиянием растущей её субъектности.

Отношение к миру как средству достижений, удовлетворения потребностей обна-

ружено нами у студентов и провинциальной молодежи. Выявлены «потребительские» установки в отношении к другим людям (лицам ближайшего окружения) и социальным институтам как инстанциям, «обязанным» оказывать помощь (что соотносится и с определением российской культуры как коллективистской, однако такое не обнаруживается в центральных регионах)⁶. Иначе говоря, отношение к социальным институтам регулирует усвоение социальной информации, транслируемой ими, и последовательное поведение по отношению к ним как инстанциям, имеющим актуальную или потенциальную связь с личностью. Эти отношения весьма сложны, так как, с одной стороны, они задаются разными агентами, в том числе и собственным опытом личности, с другой – эти инстанции находятся в разной степени соответствия личностным предпочтениям и тем самым – психологической близости в отношении её бытийных пространств.

Субъектность личности проявляется в различных характеристиках *отношения*. Особое значение здесь имеет соотношение социотипичного и индивидуализированного отношения: они могут совпадать, могут иметь точки соприкосновения либо вообще быть противоположностью друг другу. Такие соотношения связаны со степенью «выхода» личности из социально обусловленных представлений – от полной вовлеченности в массовую культуру до полного разрыва с ней. Личность с высокой субъектной позицией – та, которая строит свое бытие в соответствии с общественными императивами, но определяя его сферы в соответствии с собственными представлениями. По мнению Е.А. Сергиенко, зрелые формы поведения связаны с согласованностью в развитии континуума «субъект–личность»⁷. Высшей степенью его проявления является, безусловно, творчество как в отношении окружающей действительности, так и в отношении самой себя. Это значит, что личность как субъект своих отношений конструирует их на основе имеющихся в реальности значений (носителем которых среди прочих она сама и является) и присваивает воспринимаемым явлениям свое (личное) значение, тем самым реализуя свою



социально-психологическую сущность. Можно представить следующую психологическую картину этого явления: на основе отражения окружающей действительности личность формирует представление, которое становится собственным именно благодаря субъектной позиции и впоследствии еще имеющим определенную валентность «для меня».

Необходимо подчеркнуть и то, что отношения личности динамичны. Это связано с тем, что восприятие событий, ситуаций, себя, людей зависит от субъективных интерпретаций, значений, приписываемых ситуации в перманентно изменяющихся обстоятельствах⁸. Преобразующая роль личности как субъекта отношений заключается и в конструировании таких значений, которые выходят за пределы непосредственного данного, их уровень выходит за пределы предметного мира, тем самым создавая обобщенные и абстрагированные целостные значения. Эти явления образуют высшие инстанции личности, регуляторные характеристики которых относятся к более широким явлениям, чем конкретные ситуации. На их основе возможно целенаправленное и созидательное поведение личности. По мнению И.Б. Дермановой, «субъект, характеризующий высший уровень активности, проявится как субъект жизнедеятельности, который должен описываться через обобщенные стратегии жизнедеятельности <...> или стратегии самоосуществления»⁹, т.е. имеющие в своей основе (и привязанные не к конкретной ситуации) ценностно-смысловые отношения. Они «задают» направленность и придают качественную содержательность самоосуществлению; в то же время эффекты самоосуществления отражаются на отношениях, которые выполняют контрольно-корректирующую функцию.

Отметим и то, что своеобразие субъектной позиции личности связано со многими переменными, детерминирующими ее, – и внешними, и внутренними. Нельзя сказать, что она формируется лишь благодаря какой-то инстанции, и тем более нельзя говорить лишь о социокультурной ее обусловленности (вспомним о ранних проявлениях субъектно-

сти на доличностном уровне, отмеченных З.И. Рябикиной). Однако в случае достижения определенного уровня развития «взаимодействие» различных инстанций, их организация связаны с личностной направленностью, с тем, что актуализируется ею в данный момент времени.

Особую роль в формировании субъектной позиции личности играет сфера переживаний, имеющая, несомненно, сильную связь с внешними инстанциями, так как вполне очевидно то, что с каждым последующим шагом в развитии человека (личности) его переживания все в большей степени определяются ими. Одним из значимых переживаний является субъективное благополучие. На наш взгляд, именно через систему субъективного благополучия осуществляется регуляция поведения и деятельности, а стало быть, и бытийные пространства обретают определенную валентность, становятся наиболее актуальными в соответствии со «сферами благополучия». Иначе говоря, отношение к окружающей действительности, объектам социального мира, другим, себе и т.д. в значительной степени формируется исходя из наличествующих состояний и переживаний. Поэтому для психологической практики особенно важно определить те сферы состояний, которые являются наиболее чувствительными к изменению психической экологии и опосредованно влияющими на отношение личности. Между тем именно социализация с её усваиваемыми устойчивыми паттернами поведения, нарративами во многом обуславливает характеристики субъективного благополучия, так как в них представлены критерии, с которыми личность все время соотносится.

В то же время личность как субъект своих отношений способна регулировать (находить нужные и отбрасывать неэффективные) критерии для определения (оценки) своего бытия, его коррекции с точки зрения соответствия или несоответствия субъективным критериям благополучности существования, ощущению (переживанию) счастья и комфорта. Кроме того, она способна находить механизмы регуляции, фиксируя полученные опытным путем способы достижения



комфортных отношений (к слову сказать, возможны и иные варианты, например, достижение комфорта за счет негативных установок, за счет установления иных способов соотношения – вспомним механизмы психологической защиты и установку «все плохие – я хороший» и др.). В соответствии с этим субъект, реализуя разные формы поведения, оказывается в ситуации необходимости их реализации таким образом, чтобы они не шли вразрез с имеющимися отношениями; этим достигается динамическое равновесие в системе отношений, что и позволяет сохранять субъективное благополучие. Конечно, имеются и другие варианты поведения, когда идет «подстройка» под него системы отношений, например, в случае с каузальной атрибуцией, который лежит в основе изменения отношения к другому уже в результате произошедшего (вынужденного) действия.

Отношение к окружающей действительности может быть дифференцировано в зависимости от объекта – социальные институты, политические события, климат, информационное поле, другие люди и группы, естественно, сам индивид. Субъект выделяет эти объекты в зависимости от большей их личностной значимости и, соответственно, формирует ценностное отношение к ним. В наших исследованиях было показано, что в большей степени фиксируются те объекты, которые несут в себе значимость с точки зрения актуальных (нереализованных) потребностей соответственно этапу социализации. При этом даже однородные объекты могут иметь разное значение. Так, например, категория семьи по-разному оценивается на разных этапах и в отношении к ней фиксируются разные значения в зависимости от характера потребностей, реализуемых в рамках этого института: на одних – защита и принятие, на других – эмоциональная вовлеченность, продолжение рода, персонализация и т.п.

Конечно же, отношение к людям, в сравнении, например, с событиями или институтами, имеет свою специфику. Это связано с большей значимостью Другого – Другого как партнера, Другого как некоего подобия «Я», Другого как способного дать обратную связь,

Другого как «лица» (по Л.А. Ухтомскому). Поэтому к Другому можно относиться по-разному (принимать, не принимать, любить, ненавидеть и т.п.), но его нельзя игнорировать (хотя внешне это может так восприниматься), так как в этом случае всегда имеется определенная *интер*-акция. Эта эмоциональная вовлеченность в со-действие становится основным фактором отношения к Другому.

Одним из значимых видов отношений (которые квалифицируются традиционно как социально-психологические) являются межличностные отношения. В данном случае субъект оказывается в ситуации «столкновения» с другими субъектами и соотношения с ними своего последовательного поведения. Субъективное отношение, объективируясь в поведении и деятельности, становится существенным фактором взаимоотношений с другими. Роль субъекта в межличностных отношениях резко возрастает. Необходимость «столкновения» и взаимодействия с другим (другими, группой) предполагает усложнение «работы» всей системы отношений личности. В какой степени личность заинтересована в сохранении межличностных отношений, в той же степени она вынуждена оперировать своими отношениями. Организация взаимоотношений предполагает, прежде всего, «пользование» системой своих отношений, поэтому отношение и взаимоотношение имеют тесную связь, порой переходящую в причинно-следственную. Так, А.А. Бодалев подчеркивает, что отношение отражается на взаимоотношениях и в то же время отношение проявляется и формируется в общении¹⁰. В.Н. Мясищев считал, что отношение одного типа может быть «встречено» взаимным отношением либо другим отношением и т.д.¹¹ Это предполагает необходимость не только активности, но и реакции на реакцию другого и его отношение, т.е. постоянное соотношение с меняющейся реакцией другого. Кроме того, В.Н. Мясищев подчеркивал, что обращение (способ воздействия) формирует и отношение другого¹². В этом смысле личность выступает той инстанцией, которая направляет субъекта к оперированию своими отношениями, в том числе и их сокрытие, изменению, усилению и т.п. в зависимости



от результатов отражения партнера. Здесь роль субъекта заключается еще и в нивелировании не только внешних барьеров, но и внутренних – в виде свойств личности, а порой даже темпераментных свойств. Организация взаимоотношений требует от субъекта не только активного соотнесения с явными формами отношения (в том числе и к самой личности – симпатией, антипатией, безразличием и т.д.), но и системой ценностно-смысловых ориентаций своих и партнера, мотивов, целей (скрытых и явных), того более широкого окружения, в которое они включены, в целом ситуации, в которой разворачивается процесс взаимодействия. Отсюда важными характеристиками субъекта организации взаимоотношений выступают саморегуляция, произвольность, внеситуативная активность, самоопределение.

Таким образом, субъектная позиция, формирующаяся в процессе социализации личности и ее развития, предопределяет качественные характеристики отношений личности к объектам окружающего мира и другим субъектам. Личность как субъект организации своих отношений способна не только управлять имеющимися отношениями, но и формировать их на основе бытийного опыта, духовных поисков и ценностно-смысловых предпочтений. Безусловно, высшим уровнем такой организации является тот, который основан на самоактуализирующемся развитии, способности выйти за пределы непосредственного данного, сознания

единства личности с Другими и природой в целом. Проблема выстраивания личностью своих отношений с другими поднималась многократно в психологии.

Примечания

¹ *Рябикова З.И.* Личность как субъект формирования бытийных пространств // *Субъект, личность и психология человеческого бытия.* М., 2005. С.55.

² *Харламенкова Н.Е.* Парадоксы развития субъекта // *Личность и бытие : субъектный подход.* М., 2008. С.59.

³ *Знаков В.В.* Психология субъекта А.В. Брушлинского в феноменологическом поле идентичности // *Личность и бытие : субъектный подход.* М., 2008. С.34.

⁴ Там же. С.36.

⁵ *Никитенко П.Д.* Представления о мире и самоактуализация личности в процессе профессиональной социализации курсантов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 : защищена : 09.10.2008 / Никитенко Павел Дмитриевич ; Саратовский военный институт внутренних войск МВД России ; Научный руководитель Р.М. Шамионов. Саратов, 2008. 23 с.

⁶ *Шамионов Р.М.* О некоторых культурно-исторических представлениях студентов столичных и провинциальных вузов // *Актуальные проблемы социально-психологической адаптации мигрантов в современном мире.* Пенза, 2008. С.277–280.

⁷ *Сергиенко Е.А.* Развитие идей психологии субъекта А.В. Брушлинского : системно-субъектный подход // *Личность и бытие : субъектный подход.* М., 2008. С.57.

⁸ *Лузаков А.А.* Проблемы изучения категорий субъективного опыта : психосемантический подход // Там же. С.205.

⁹ *Дерманова И.Б.* Парадигма субъекта : структурно-функциональный подход // Там же. С.64.

¹⁰ *Бодалев А.А.* Психология общения. М. ; Воронеж, 2002.

¹¹ *Мясищев В.Н.* Психология отношений. М. ; Воронеж, 2003. С.177.

¹² Там же. С.186.

ПЕДАГОГИКА

УДК 159.928.234

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А. Антонова

Саратовский государственный социально-экономический университет
E-mail: antonovoi@mail.ru

В статье анализируются состояние научной разработанности и основные проблемные сюжеты формирования эмоциональной устойчивости как одного из факторов педагогической деятельности. Автор отмечает тенденцию к преувеличению биологических аспектов эмоциональной устойчивости и указывает на необходимость серьезного учета социальных условий развития личности.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, психическая напряженность, педагогическая деятельность, эмоциональная саморегуляция.

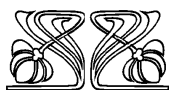
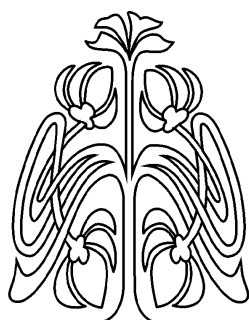
Emotional Stability as a Factor in Teaching

E.A. Antonova

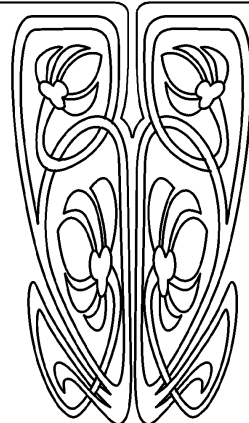
This article examines the state of scientific exploration and the main subjects concerning formation of emotional stability as a factor in teaching. The author notes the tendency to exaggerate the biological aspects of emotional stability and indicates the need for serious consideration of social conditions for human development.

Key words: emotional stability, mental stress, pedagogical activity, emotional self-regulation.

Проблема эмоциональной устойчивости привлекает внимание исследователей уже не одно десятилетие. Однако в последние годы эта тематика стала особенно актуальной в силу усиления действия старых и появления новых факторов: это и ускорение темпов жизни, и значительное увеличение интенсивности умственного труда, взрыв информации, урбанизация, обострившиеся экологические проблемы, увеличение количества природных катаклизмов и т.д. В результате возрастает необходимость поиска путей оптимизации психического состояния человека. В наше время появилось огромное количество работ по проблеме эмоциональной устойчивости, большинство из которых направлено на изучение физиологических и психических компонентов психической напряженности. Вместе с тем, несмотря на многочисленность исследований, посвященных этой проблеме, социально-психологические механизмы формирования эмоциональной устойчивости остаются малоизученными. Это оказывает отрицательное воздействие на выявление закономерностей управления психическими состояниями, что, в свою очередь, не позволяет психологам-практикам добиваться эффективных результатов в работе. На основании исследования путей повышения эмоциональной устойчивости педагогам предстоит сформулировать ряд выводов, которые могут найти применение при выработке психологических основ учебных программ в спорте, в области физического воспитания.



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





В понятие «эмоциональная устойчивость», в зависимости от предпочтений авторов (Л.М. Аболина, М.И. Дьяченко и В.А. Пономаренко и др.), включаются различные эмоциональные феномены¹. Так, некоторые авторы рассматривают эмоциональную устойчивость как «устойчивость эмоций», а не функциональную устойчивость человека к эмоциогенным условиям. При этом под «устойчивостью эмоций» понимаются и эмоциональная стабильность, и устойчивость эмоциональных состояний, и отсутствие склонности к частой смене эмоций. Таким образом, в одном понятии объединены разные явления, которые не совпадают по своему содержанию с понятием «эмоциональная устойчивость».

Для Т. Рибо, Е.А. Милеряна, С.М. Оя, О.А. Черниковой, Н.А. Аминова и ряда других авторов эмоциональная устойчивость равнозначна эмоциональной стабильности, так как они говорят об устойчивости определенного эмоционального состояния². С.М. Оя одним из признаков эмоциональной устойчивости считает наличие незначительных сдвигов в величинах показателей, характеризующих эмоциональные реакции; Я. Рейковский полагает, что у некоторых лиц эмоциональная устойчивость существует благодаря их низкой эмоциональной чувствительности³. К.К. Платонов и Л.М. Шварц к эмоционально неустойчивым относят тех, кто повышенно эмоционально возбудим и склонен к частой смене эмоциональных состояний⁴. В то же время авторы признают большую роль воли в обеспечении эффективности деятельности при возникновении сильной эмоции. Н.Д. Левитов связывает эмоциональную неустойчивость с неустойчивостью настроений и эмоций, а Л.С. Славина – с «аффектом неадекватности», проявляющимся в повышенной обидчивости, замкнутости, упрямстве, негативизме. Л.П. Баданина, понимая под эмоциональной неустойчивостью интегративное личностное свойство, отражающее предрасположенность человека к нарушению эмоционального равновесия, включила в число показателей этого свойства повышенную тревожность, фрустрированность, страхи, нейротизм⁵.

Аналогичных взглядов придерживаются и зарубежные ученые: Дж. Гилфорд рассматривает эмоциональную неустойчивость как легкую возбудимость, пессимистичность, озабоченность, колебания настроений; П. Фресс в качестве главной характеристики эмоциональности выделяет эмоциональную неустойчивость (невротичность), характеризующуюся чувствительностью человека к эмоциогенным ситуациям⁶. Таким образом, эмоциональная устойчивость, с точки зрения названных выше авторов, характеризуется эмоциональной невозмутимостью, невпечатлительностью, т. е. нереагированием человека на эмоциогенные раздражители, ситуации.

Некоторые авторы понимают под эмоциональной устойчивостью не эмоциональную невозмутимость, а преобладание положительных эмоций. В.М. Писаренко, например, рассматривает эмоциональную устойчивость как «такое свойство личности, которое обеспечивает стабильность стенических эмоций и эмоционального возбуждения при воздействии различных стрессоров». Точнее он определяет эмоциональную устойчивость, когда понимает под ней самообладание, выдержку, хладнокровие.

В других случаях под эмоциональной устойчивостью понимают такую степень эмоционального возбуждения, которая не превышает пороговой величины, не нарушает поведение человека и даже положительно влияет на эффективность деятельности. Например, О.А. Черникова пишет, что «эмоциональная устойчивость спортсмена выражается не в том, что он перестает переживать сильные спортивные эмоции, а в том, что эти эмоции <...> достигают оптимальной степени интенсивности». По В.Л. Марищуку, эмоциональная устойчивость представляет собой способность преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности⁷. В.А. Плахтиенко и Ю.М. Блудов связывают с эмоциональной устойчивостью надежность деятельности: «Эмоциональная устойчивость – это свойство темперамента <...> позволяющее надежно выполнять целевые задачи...»⁸. Они полагают, что эмоциональная устойчивость обеспечивается оптимальным использовани-



ем резервов нервно-психической эмоциональной энергии.

Л.М. Аболин считает правомерным под эмоциональной устойчивостью понимать устойчивость продуктивности деятельности, осуществляемой в напряженных условиях. Понимая слабость такой позиции в связи с тем, что в этом определении не отражены собственно эмоциональные явления, он уточняет и расширяет его, отмечая, что эмоциональная устойчивость «это прежде всего единство различных эмоциональных характеристик, направленных на достижение поставленной цели». Исходя из этого, он дает следующее расширенное определение эмоциональной устойчивости: «ЭУ (эмоциональная устойчивость. – *Е.Р.*) – это свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели»⁹. Автор утверждает, что, по существу, это функциональная система эмоционального регулирования деятельности.

Таким образом, главным критерием эмоциональной устойчивости для многих ученых становится эффективность деятельности в эмоциогенной ситуации. О.А. Сиротин включает в определение эмоциональной устойчивости способность человека успешно решать сложные и ответственные задачи в напряженной эмоциогенной обстановке¹⁰. В.М. Смирнов и А.И. Трохачев пишут, что под эмоциональной устойчивостью понимается константность психических и двигательных функций в условиях эмоциогенных воздействий¹¹. Н.А. Аминов приписывает высокую эмоциональную устойчивость тем лицам, которые «лучше осуществляют контроль своих собственных эмоциональных реакций»¹².

В данных определениях под эмоциональной устойчивостью, по существу, понимается способность подавлять эмоциональные реакции, т. е. «сила воли», проявляемая в терпеливости, настойчивости, самоконтроле, выдержке (самообладании), ведущих к стабильности эффективности деятельности. Не случайно К.К. Платонов подразделяет эмо-

циональную устойчивость на эмоционально-волевую (степень волевого владения человеком своими эмоциями), эмоционально-моторную (устойчивость психомоторики) и эмоционально-сенсорную (устойчивость сенсорных действий)¹³.

Еще один подход в понимании эмоциональной устойчивости имеется у П.Б. Зильбермана, который трактует ее как «интегративное свойство личности, характеризующееся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке»¹⁴. Сходна и позиция Б.Х. Варданяна, который определяет эмоциональную устойчивость как «свойство личности, обеспечивающее гармоническое отношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности»¹⁵. Перечень характеристик эмоциональной устойчивости, разработанных разными исследователями, можно продолжить, однако приведенные теоретико-методологические подходы позволяют определить базовые недоработки при её исследовании.

Представляется обоснованным вывод о том, что весьма часто при рассмотрении вопроса о развитии эмоциональной устойчивости преувеличивается роль биологических факторов, поэтому её становление идет подчас стихийно, не выступая в практике предметом целенаправленной систематической работы психологов и педагогов. Такое положение обусловлено, думается, следующими причинами: 1) широко распространенным суждением о дезорганизующем влиянии эмоций, якобы не способных регулировать напряженную деятельность; 2) существующим множеством разнообразных определений этого понятия, разноуровневых факторов и критериев; 3) отсутствием четкого методологического подхода в описании эмоциональной устойчивости как целостного процесса эмоциональной саморегуляции.

На наш взгляд, значимые для педагогической деятельности черты эмоциональной



устойчивости заключаются в следующем: она, с одной стороны, – результат целостной функциональной системы эмоциональной саморегуляции, напряженной и одновременно продуктивной деятельности, с другой – системное качество личности, приобретаемое индивидом и проявляющееся у него в единстве эмоциональных, интеллектуальных, волевых и других отношений, в которые он вовлекается в условиях напряженной деятельности. Эмоции выполняют относительно самостоятельные функции в системе саморегуляции, подчиняясь в то же время закономерностям, определяющим координацию и взаимодействие рациональных компонентов в целостной структуре эмоциональной саморегуляции деятельности. Они участвуют в поиске закономерностей вероятностного ряда предметных ситуаций, в расчленении и интеграции экстремальных условий деятельности, в осуществлении упреждающего планирования, образовании автономности и оперативности напряженного действия, свертывании рационального уровня регулирования и др. Процесс эмоциональной саморегуляции обусловливается эмоциональным опытом. В нем свернуты интегративные успехи или неуспехи осуществленных ранее попыток.

Эмоциональный опыт имеет определенное содержание, зависящее от уровня профессиональной подготовленности человека; в основе различий высокого и низкого уровней эмоциональной устойчивости лежит различие в функционировании систем эмоциональной саморегуляции напряженной деятельности. Система саморегуляции неустойчивых людей оформляется в напряженных условиях как аффективный процесс, в котором проявляются глубинные основы эмоциональной жизни, выступающие как аффективные реакции. Процесс протекает как коллапс и имеет нерасчлененный характер. У эмоционально устойчивых людей отдельные эмоциональные звенья выступают по отношению к цели (успех/неуспех) как единый и сообразно с ней согласованный эмоциональный процесс. Эмоциональная устойчивость должна быть связана с целенаправленным формированием процесса саморегуляции с включением человека в «живую» деятель-

ность, это одна из основных задач педагога, важнейшая цель воспитательной работы. Целенаправленному формированию должно предшествовать усвоение знаний о целостном процессе саморегуляции напряженной деятельности, об отдельных его звеньях и связях между ними. Эмоциональные механизмы, реализующие процесс саморегуляции или же его отдельные звенья, должны формироваться в результате анализа реальных напряженных обстоятельств, благодаря которым они становятся необходимыми; человек должен научиться конкретизировать ведущую переживаемую цель в системе производных эмоциональных характеристик, проявляющихся в таком единстве, которое обеспечивало бы гибкие переходы от цели к результату и наоборот.

Значение адекватного ответа на вопрос о сущности эмоциональной устойчивости обусловливается множеством причин. Это, прежде всего, непрерывное повышение напряженности процесса реализации человеком учебной, трудовой, спортивной и других видов деятельности, размывание устоявшихся стереотипов поведения, повышенный запрос к своевременности и эффективности принятия человеком решений, к скорости и точности его действий и операций, социальный заказ на разработку психологической стратегии воспитания личности, способной продуктивно осуществлять профессиональную деятельность в напряженных ситуациях.

Примечания

¹ *Аболин Л.М.* Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения // *Вопр. психол.* 1989. № 4. С.109–116; *Дьяченко М.И., Пономаренко В.А.* О подходах к изучению эмоциональной устойчивости // *Вопр. психол.* 1990. № 1. С.106–113.

² *Оя С. М.* О возможности регулирования предстартового состояния на основе объективно измеряемых данных // *Психологические вопросы спортивной тренировки.* М., 1967. С.45–48.

³ *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций. М., 1979.

⁴ *Платонов К.К., Шварц Л.М.* Очерки психологии для летчиков. М., 1948.

⁵ *Славина Л. С.* Ограничение объема работы как условие ее выполнения в состоянии «пресыщения» // *Вопр. психол.* 1969. № 2. С.34–42; *Баданина Л.П.* Адаптация первоклассника: комплексный подход // *Начальная школа плюс До и После.* 2007. № 12. С.59–62; *Левитов Н.Д.* О психических состояниях человека. М., 1964.



- ⁶ Фресс П. Эмоции // Экспериментальная психология. М., 1975. Вып. V. С.111–195.
- ⁷ Марищук В.Л. Эмоции в спортивном стрессе. СПб., 1995. С.209; Черникова О.А. Эмоциональная память и ее влияние на выполнение физических упражнений // Психология спорта. М., 1959. С.203–214; Писаренко В. М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека // Психологический журнал. 1986. № 1. С.67.
- ⁸ Плахтиенко В.А., Блудов Ю.М. Надежность в спорте. М., 1985. С.78.
- ⁹ Аболин Л.М. Указ. соч. С.111.
- ¹⁰ Сиротин О.А. К вопросу о психофизиологической природе эмоциональной устойчивости спортсменов // Вопр. психол. 1973. № 1. С.129–133.
- ¹¹ Смирнов В.М., Трохачев А.И. О психологии, психопатологии и физиологии эмоций // Чувства, влечения, эмоции / под ред. В.С. Дерябина. Л., 1974.
- ¹² Аминов Н.А. Функциональные состояния при монотонной работе и баланс основных нервных процессов // Вопр. психол. 1974. № 2. С.77–84.
- ¹³ Платонов К.К. О системе психологии. М., 1972.
- ¹⁴ Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость и стресс // Психический стресс в спорте : материалы Всесоюзного симпозиума. Пермь, 1973. С.13–15.
- ¹⁵ Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. М., 1983. С.542.

УДК 37.026

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ И КОНСТАНТ ДИДАКТИКИ

Е.В. Берднова

Саратовский государственный аграрный университет
E-mail: berdnovsn@gmail.ru

В статье приведены результаты экспериментальных исследований элементов и констант дидактики, описанных ранее в работе автора «Элементарная дидактика». К ним отнесены скорость осознания информации и усвоения новых знаний, базовая константа, представляющая собой отношение количества базовых знаний к количеству тех, что предполагается освоить в процессе обучения; количество характеристик, формирующих образ, и возрастной порог обучения. Установлен квантовый характер запоминания на уровне оперативной памяти (на уровне сознания) и среднестатистический разброс объемов формирования долговременной памяти (на уровне подсознания) у современной молодежи.

Ключевые слова: дидактика, элементы, константы, память, эксперимент.

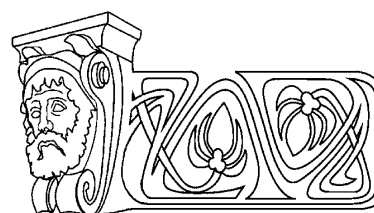
Experimental Researches of Elements and Constants of Didactics

E.V. Berdnova

In clause results of experimental researches of elements and the constants of didactics described earlier in work of the author «Elementary didactics» are resulted. Speed of comprehension of the information, speed of mastering of new knowledge, the base constant representing the attitude of quantity of base knowledge to quantity of that it is supposed to master during training are carried to them, quantity of the characteristics forming an image, and an age threshold of training. Quantum character of storing at a level of operative memory (at a level of consciousness) and average disorder of volumes of formation of long-term memory (at a level of subconsciousness) at modern youth is established.

Key words: didactics, elements, constants, memory, experiment.

В работе автора «Элементарная дидактика» сформированы пять элементов дидактики: 1) скорость осознания информации, т.е.



превращения информации в знания (10–30 мс); 2) скорость усвоения новых знаний среднестатистическим молодым обучающимся человеком (18 бит/с); 3) базовая константа, представляющая собой отношение количества базовых знаний к количеству тех, что предполагается освоить в процессе обучения, в пропорции три к двум; 4) количество характеристик, формирующих образ, в объеме 7 микроколон и количество образов, воспринимаемых индивидуумом в течение стандартного отрезка времени (45 минут), в объеме 5 макроколон; 5) возрастной порог обучения¹.

Если рассматривать дидактику как теорию обучения, а обучение как формирование человеческого интеллекта и при этом сравнивать его с созданием искусственного интеллекта, то можно отметить, что ключевыми моментами здесь выступают память и скорость обработки информации (быстродействие). Память в компьютере разделена на оперативную (ОЗУ) и долговременную (винчестер), а в человеческом мозгу – на сознательную (кора больших полушарий) и подсознательную (подкорка). Человеческая память имеет свою специфику, поэтому прежде чем изучать временные характеристики эле-



ментов дидактики, следует изучить эту специфику. В связи с этим экспериментальные исследования были разбиты на два этапа.

Задачей первого этапа было изучение свойств памяти: установление закономерности запоминания – корпускулярного характера памяти (установление доз – квантов памяти), а также её предельных объёмов и обнаружение взаимосвязи кратковременной памяти с долговременной.

Задачей второго этапа было изучение скорости обработки информации и подтверждение, отрицание или корректировка показателей времени, заложенных в элементах дидактики, предложенных автором, с учётом закономерностей, установленных на первом этапе.

На первом этапе при изучении свойств памяти акцент сделан на механической памяти. Зрительная, слуховая, механическая и другие виды памяти разнятся между собой, но глубинный характер запоминания схож, при этом механическая память наиболее удобна для учёта и обработки и поэтому была выбрана в качестве основополагающей.

Эксперименты по определению свойств механической памяти человека были направлены на выявление зависимости качества запоминания текстового материала от количества воспроизведения этого материала и дозы воспроизведения. С этой целью испытуемым было предложено переписать по 6 раз набор из 6 строк по 6 букв (рис. 1).

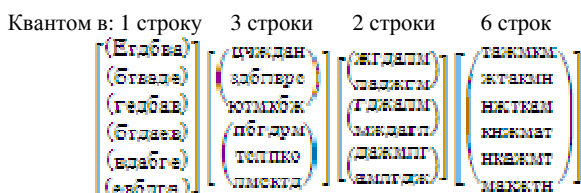


Рис. 1. Тест 1

Затем следовало закрыть образец и сделать контрольную запись. После этого было предложено повторить аналогичный эксперимент с использованием цифр (рис. 2).

Оценка результата производилась по количеству правильно написанных букв или цифр (рис. 3).

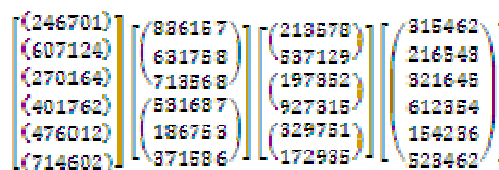


Рис. 2. Тест 2

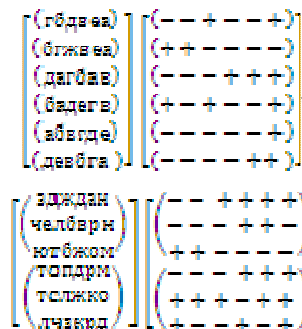


Рис. 3. Тест 3

Результаты: $\frac{13}{36}$, $\frac{19}{36}$, по остальным: $\frac{15}{36}$ и $\frac{8}{36}$, по цифрам: $\frac{14}{36}$, $\frac{17}{36}$, $\frac{15}{36}$ и $\frac{12}{36}$.

Анализируя полученные результаты, можно сделать предположение, что механическая память зависит от дозы запоминаемого материала. В данном случае предпочтительным оказался квант в три строки, по сравнению с другими квантами: 1-я строка – $\frac{13}{36}$ (36%), 2-я – 42%, 3-я – 53%, 6-я – 22%.

Приведённые данные являются результатом эксперимента с одним испытуемым. Повтор этого же эксперимента с 10 испытуемыми дал разброс в показаниях в пределах 5–7%, но суть не изменилась: в качестве предпочтительного остался квант в 3 строки.

Вариация переписываний в количествах 3, 6, 10 и 15 раз внесла корректировку в качество запоминания, но не внесла изменений в предпочтительность квантов:

3 раза: 1-я строка – 14%, 2-я – 20%, 3-я – 25%, 6-я – 11%,
 6 раз: 1-я строка – 36%, 2-я – 42%, 3-я – 53%, 6-я – 22%,
 10 раз: 1-я строка – 42%, 2-я – 50%, 3-я – 56%, 6-я – 28%,
 15 раз: 1-я строка – 47%, 2-я – 56%, 3-я – 69%, 6-я – 33%.

По-прежнему предпочтительным остался квант в три строки. Качество же запоминания увеличивалось с количеством переписываний. Среднестатистический процент запомненного материала изменялся так: при переписывании 3 раза – $0,25 \times (14\% + 20\% +$



+ 25% + 11%) = 17,5%; 6 раз – 38%; 10 раз – 44%; 15 раз – 51%.

Изменение букв и цифр в строках в количествах 3, 6, 10, 15, строк в столбцах в количествах 3, 6, 10, 15 и количества переписываний – от 3 до 15 дало следующие результаты по среднестатистическому проценту запомненного материала (табл. 1).

Таблица 1

Количество столбцов	Количество строк															
	3				6				10				15			
	переписываний															
	3	6	10	15	3	6	10	15	3	6	10	15	3	6	10	15
3	89	100	100	100	55,5	67	83	89	27	37	47	67	11	16	20	27
6	61	72	89	94	17,5	38	44	51	8	13	17	20	2	3	5	7
10	29	35	50	66	6	14	18	22	1	3	6	7	0	0	1	2
15	12	18	22	25	2	4	5	6	0	0	1	1	0	0	0	0

По общему среднестатистическому проценту запомненного материала: 3 строки и 3 столбца по 3 переписывания – 89%, по 6 переписываний – 100%, по 10 – 100%, по 15 – 100%, итого $0,25 \times (89\% + 100\% + 100\% + 100\%) = 97\%$. Таким образом, для 3 строк и 3 столбцов общий среднестатистический показатель качества запоминаний – 97%, для случая 3 строк и 6 столбцов – 74%, для 3 и 10 – 45%, для 3 и 15 – 19%, для 6 и 3 – 79%, для 6 и 6 – 38%, для 6 и 10 – 15%, для 6 и 15 – 4%, для 10 и 3 – 45%, для 10 и 6 – 4%, для 10 и 15 – 1%, для 15 и 3 – 19%, для 15 и 6 – 4%, для 15 и 10 – 0,5%, для 15 и 15 – 0%.

Как видим, есть предел запоминания. Качество запоминания снижается в зависимости от количества запоминаемого материала, но сдвиг в предпочтении наиболее запоминаемого кванта материала остаётся стабильным, приближающимся к 0,6 от крайних значений, т.е. к золотой середине ($0,6^2 \approx 1 \times 0,4$). Качество запоминания зависит от интеллектуальных способностей, возраста и эмоционального состояния испытуемых, но на сдвиг в предпочтении наиболее запоминаемого кванта материала практически не влияет. Испытуемыми в описанных экспериментах были школьники с 6-го по 11-й класс

и студенты 1-го и 2-го курсов аграрного университета.

Описанные эксперименты касаются в основном оперативной памяти, т.е. той, которая удерживается на уровне сознания. Она кратковременна и потому носит оперативный характер. Более ценной является долговременная память, то есть та, которая опускается на уровень подсознания и носит стратегический характер. Этой памятью человек иногда пользуется всю жизнь: шофёр-профессионал не думает, какую педаль ему нажать, он управляет машиной на уровне подсознания, специалист другой профессии поступает точно так же. Но для того, чтобы человек стал профессионалом, он должен на уровне подсознания сформировать (запомнить) определённый объём профессиональных навыков и знаний. Вопрос о том, какова связь сознательной памяти с подсознательной, каковы свойства той и другой и как они трансформируются при переходе из одной формы в другую, а также их связь со временем – это было сутью следующего эксперимента.

Автор в течение семи лет занималась тестированием выпускников школ при их поступления в средние специальные учебные заведения и вузы и тестированием студентов при определении остаточных знаний в начале каждого семестра в вузе. Анализу подверглись более 12 тысяч ответов на тесты по математике. Школьная программа по математике декларирует знание 300 формул. Практика показала, что 10% выпускников могут уверенно (на память) использовать 90 формул (то есть 30% от требуемого объёма), 20% – 60 формул, 20% – 30 формул и остальные 50% – 20 и менее формул. Программа по математике в вузе по техническим специальностям предусматривает освоение около 300 формул за семестр. За 4 семестра получается около 1200. Проверка остаточных знаний по тестам демонстрирует приблизительно такие же пропорции. Из упомянутых формул исключаются числовые, типа таблицы умножения.

Таким образом, в качестве предварительного заключения можно сделать вывод о том, что на уровень подсознания у 10% современной молодёжи закладывается 30%



изучаемой полезной информации, у 20% – 20%, ещё у 20% – 10% и у остальных – менее 7%.

Следует отметить некий парадокс: в вузе в экзаменационную сессию знание студентом 60–74% изучаемого материала оценивается баллом «удовлетворительно», 75–84% – «хорошо» и 85% и более – «отлично». При этом более 80% студентов сдают сессию с первого захода. Таким образом, эксперимент показывает запоминание 30% изученного материала у 10% молодёжи, а экзамены по результатам семестра – запоминание 60% и более у 80%. Но в приведённом эксперименте оценивалась преимущественно долговременная память, а на экзамене – оперативная. У человека нет резкой грани между оперативной и долговременной памятью. Кроме того, оценки в сессию нельзя сравнивать с результатами эксперимента из-за отсутствия данных по «чистоте», т.е. нет строгих количественных данных о том, сколько учебной информации было доведено до сведения студентов (в цифровом исполнении) и сколько ими освоено, а в описанном эксперименте учитывались именно числовые данные. Так, например, выпускникам школ предлагалось написать все формулы по математике, какие они изучали в школе, и затем результаты анализировались. Таким образом, то, что приведено в статье, имеет строгую количественную основу, а те показатели, которые демонстрирует практика, носят временный или конъюнктурный характер.

Второй этап – экспериментальная проверка скорости обработки информации: скорость осознания информации, то есть превращения информации в знания – 10–30 мс. Достоверная проверка такой скорости может осуществляться только на уровне нейрофизиологического опыта, но косвенное подтверждение этого факта даёт такой эксперимент: показ одной карточки из 10 строчек по 10 букв в течение 2, 6 и 12 секунд дал следующее воспроизведение правильных ответов – 1, 3 и 5 букв. На запоминание каждой буквы и последующее извлечение её из памяти ушло ~ 0,02 с = 20 мс. Аналогичные данные получены и в опыте с цифрами.

Следующий показатель – скорость усвоения новых знаний среднестатистическим молодым обучающимся человеком – 18 бит/с. Он косвенно подтверждает совмещение данных по предпочтительным квантам со скоростью запоминания и извлечения информации из памяти.

Достоверность других показателей: базовой константы, количества характеристик, формирующих образ, и возрастного порога обучения охарактеризована в работе². Однако новые данные по квантам памяти являются существенным дополнением к более глубокому раскрытию их сущности. Константы памяти, как и все характеристики, относящиеся к памяти, имеют вероятностный характер. Тем не менее этим вопросом занимались многие учёные и их данные представляют интерес. Основными единицами измерения в дидактике являются: количество (объём) информации – бит (б) и время – секунда (с). Единицей переработки информации является бит в секунду (б/с). В качестве специфических единиц измерения в дидактике используются количество операций (повторений), количество ошибок, вопросов, ответов, слогов, слов, балльных оценок и т.п.

Ниже приведены некоторые константы дидактики, полученные различными авторами (табл. 2).

Таблица 2

Константы дидактики

Память			Скорость переработки информации памятью
вид	тип	объём	
Зрительная	кратковременная	$\bar{T}_{\infty} = 0,45^3$	$\dot{R} = 20 \text{ б/с}^5, T = 0,1 \text{ б/с}^6$
	долговременная	$\bar{T}_{\infty} = 0,32^4$	
Слуховая	кратковременная	$\bar{T}_{\infty} = 0,47^7$	$T = 0,15 \text{ б/с}^9$
	долговременная	$\bar{T}_{\infty} = 0,33^8$	–

Здесь \dot{R} – скорость переработки информации (восприятие поступающей информации, решение логических задач – логическая переработка информации), T – скорость забывания информации, $\bar{T}_{\infty} = I_{\infty}/I_{\Sigma}$ – предельное количество информации при мгновенном запоминании в безразмерном виде (здесь I_{∞} – количество запомненного материала при



мгновенном запоминании – количество произвольных единиц: слов или слогов или букв и т.д., I_{Σ} – конечный объём рассматриваемого типа памяти при многократном воспроизведении запоминаемого материала – количество произвольных единиц).

Интерес также представляют математические закономерности памяти. Их поиск в педагогике идёт с давних пор. Л. Эйлер во «Введении в анализ» (1748 г.), как и Л.Х. Штурм в «Кратком изложении математики»¹¹ и Хр. Вольф в «Основаниях всех математических наук» (1710), выступает за такую систему преподавания математики, в которой на первый план выдвигается понимание и тренировка ума. В работе Ч. Геттона «Полный трактат по практической арифметике и бухгалтерии»¹¹ подчёркивается, что доказательства, а не механическое зазубривание, имеют важное педагогическое значение. Естественнонаучные начала педагогического мышления прослеживаются и у других математиков.

Первые попытки математического моделирования памяти относятся к XIX в. В 1885 г. Г. Эббингауз¹² предложил аппроксимацию эмпирических данных процента сохраняющегося в памяти заученного материала в зависимости от времени сохранения показательной функцией:

$$b = \frac{100k}{(\lg \tau)^c + k},$$

где b – величина сохранившегося значения, $k = 1,84$, t – срок, $c = 1,25$.

УДК 37.013

ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

С.Ю. Малоземова

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

Статья посвящена проблеме профессиональной ориентации в контексте компетентного подхода; рассматриваются возможности применения методов проектной деятельности в развитии ориентационных компетенций.

Ключевые слова: компетентный подход, ориентационные компетенции, проектная педагогика.

Projective Pedagogy as a Form of Orientation Competence of Students in the Modern School

S.Yu. Malozemova

The article deals with the problem of vocational guidance in the context of the competency approach. The problem discussed in the

Эта формула была первой зависимостью, позволяющей анализировать и прогнозировать ход заучивания бессмысленных слогов.

Известны попытки многих учёных получить математические зависимости качественных показателей обучения от различных педагогических приёмов, полученных экспериментально, часть из них перечислена в работе С. Стивенса¹³. В настоящее время число этих работ значительно возросло и исследования продолжаются.

Примечания

¹ Берднова Е.В. Элементарная дидактика. Саратов, 2006.

² Там же.

³ Сперлинг Дж. Информация, получаемая при коротких зрительных предъявлениях // Инженерная психология за рубежом / пер. с англ. ; под ред. А.И. Леонтьева. М., 1967. С.7–68.

⁴ Там же.

⁵ Инженерная психология / под ред. Г.К. Середы. Киев, 1976.

⁶ Клацки Р. Память человека, структура и процессы / пер. с англ. М., 1978.

⁷ Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека / пер. с англ. ; под ред. А.Р. Лурия. М., 1974.

⁸ Там же.

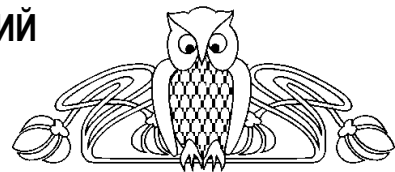
⁹ Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе : его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие. М., 1980.

¹⁰ Sturm L.N. Kurzer Begriff der gesamten Mathesis. Frankfurt a.d. Oder, 1710.

¹¹ Getton Ch. A complete Tratiscon practical Arithmetick and Book-Keeping. L., 1788.

¹² Ebbinghaus H. Uber das Gedachtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig, 1885.

¹³ Экспериментальная психология : в 2 т. / ред.-сост. С. Стивенс. М., 1963. Т.2. 1038 с.



article is the possibility of project activities in the development of orientation competence.

Key words: competence approach, orientation of competence, projective pedagogy.

Российская система образования претерпевает изменения и обновление. Образование становится глобальным, гуманистическим и приобретает черты компетентного подхода¹. Становление личности, создание



условий для ее реализации являются наиболее актуальными вопросами современного образования. Новые стандарты образования предполагают осознанность выбора образовательной траектории и социального благополучия. Проблемы самоопределения и ориентации в жизни касаются не только учащихся старших классов, но и всех уровней школьного образования. Ориентация является предшествующей стадией успешного выбора дальнейшей образовательной траектории, самоопределения и подразумевает умение разобраться в окружающей обстановке, в данной образовательной ситуации, возникающей в определенном пространстве и времени, относительно своих способностей, возможностей и желаний. Отсюда следует, что содержание и процесс обучения в основной школе должны быть направлены на формирование ориентационных компетенций, являющихся основой для ответственного выбора: во-первых, индивидуальной образовательной траектории, во-вторых, собственной жизненной позиции.

Ориентационные компетенции учащихся основной школы представляют собой формируемые способности: к ценностно-смысловой ориентации, в знаниях о мире, в способах познавательной и оценочно-рефлексивной деятельности, определяющие готовность ученика к успешному самоопределению².

А.В. Хуторской выделяет основные функции компетенций:

отражать социальную востребованность молодых граждан, подготовленных к участию в повседневной жизни;

быть условием реализации личностных смыслов ученика в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования;

задавать реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности;

предоставлять опыт предметной деятельности ученика, необходимый для формирования у него способности и практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности;

быть частью содержания различных учебных предметов и образовательных об-

ластей в качестве метапредметных элементов содержания образования;

соединять теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;

представлять собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся и служить средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля.

Соответственно, в структуре целей образования на первое место выходят не вопросы передачи и приобретения определенной суммы знаний, а формирование системности знаний, освоение приемов, методов и методологии исследовательской работы³. Любая современная образовательная программа должна также предусматривать выработку ориентационных компетенций⁴. Для достижения таких результатов традиционных моделей обучения уже явно недостаточно, требуются новые, инновационные подходы: технологические (модернизируют традиционное обучение) и поисковые (преобразуют традиционное обучение на основе продуктивной деятельности)⁵. Необходимо вывести работу учителя на новый уровень, искать наиболее эффективные методы подготовки старшеклассников к будущей деятельности, одним из них является проектная деятельность.

В зарубежной педагогике XX в. идеи обучения на основе поисковых подходов связаны, прежде всего, с именами американского педагога-философа Дж. Дьюи⁶ и его ученика В.Х. Килпатрика⁷. Именно они заложили основу реализации метода проектов в обучении, поставив при этом во главу угла непосредственный опыт и интерес учащихся. Под методом проектов принято понимать систему обучения, «...при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов»⁸. А.В. Хуторской рассматривает образовательный проект как форму организации занятий, предусматривающую комплексный характер деятельности всех участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени (от одного урока до нескольких месяцев)⁹. Е.Г. Ка-



гаров, подчеркивавший важность применения метода проектов, давал ему следующее определение: «всеобъемлющая форма школьной работы, органически включающая в себя и Дальтон-план, и комплексную систему, и исследовательский метод»¹⁰.

Теория и практика образования показывают, что проектная деятельность в процессе обучения закладывает основу для дальнейшего самоопределения и саморазвития личности, так как она основана на естественном стремлении каждого человека с момента рождения к самостоятельному изучению окружающего мира. Главная цель проектного обучения – формирование у обучающегося готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры. Проектное обучение личностно ориентировано, использует множество дидактических подходов, самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере её выполнения, поддерживает педагогические цели в когнитивной, аффективной и психомоторной областях на всех уровнях, позволяет учиться на собственном опыте и опыте других в конкретном деле, приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт своего труда¹¹.

Исследование, проводимое в 2007–2010 гг. в общеобразовательных школах г. Саратова, показало, что проектная деятельность учащихся выступает основным дидактическим средством активизации их познавательной деятельности, элементов оценочно-рефлексивной деятельности и формирования образа «Я». Было определено, что познавательные потребности школьников в основном проявляются в форме любознательности, связанной со стремлением к знаниям об окружающей среде. Однако дело осложняется тем, что среди восьмиклассников у 66% не сформирована развитая любознательность, а 38% не имеют сколько-нибудь выраженных познавательных интересов, нет интереса к учению вообще. У девятиклассников основу познавательной потребности составляет та же любознательность. По этой причине определение цели и задач проекта на этапе основной средней школы должен осуществлять учитель, причем тематика учебных проектов

в этом случае будет носить, скорее, субъективно актуальный характер, с привлечением эффективных опытов, занимательных задач и вопросов, направленных на закрепление и углубление программного учебного материала.

На этапе средней (полной) школы ситуация несколько изменяется: у десятиклассников учебные интересы приобретают большее постоянство, конкретность, личностный характер, однако не выходят на уровень развития познавательного интереса, при котором все основные учебные и внеучебные мотивы связаны с определенной личностной целью. Для учеников этой возрастной группы, по выражению И.С. Кона, «главным измерением времени становится будущее»¹². Но если 10-й класс – это период относительного эмоционального благополучия, то в 11-м уровень тревожности молодых людей возрастает. Уровень тревожности прямо связан с областью представлений о себе ($r = 0,64$; $p < 0,01$), своем будущем, перспективах учебы и трудоустройства ($r = 0,75$; $p < 0,01$), материального благополучия. Исходя из этого, планируя проект, учитель переключает внимание молодых людей на область вечных проблем: место человека в мире, смысл существования, нравственный долг, ценности, роль науки в современном мире.

Нами были определены критерии сформированности ориентационных компетенций, включающие в себя мотивацию, когнитивность, деятельность, рефлексивность. Мотивационный критерий подразумевает уровень развития ценностного отношения школьников к образованию, к себе как к субъекту будущей деятельности, когнитивный определялся показателями развития способностей к ориентации в знаниях. В деятельностный критерий входят такие показатели, как: уровень владения разными видами познавательной деятельности и способами перекодировки информации, степень осознания учеником предпочтений в выборе вида учебной деятельности, рефлексивный рассматривается через уровень развития умений саморегуляции, самооценки и самоанализа.

Уровень сформированности ориентационных компетенций определяет качество и уровень готовности к обучению, деятельно-



сти, выражающейся в характере труда, способности в разных условиях находить рациональное решение возникшей проблемы, производить рефлексию выбранного способа решения поставленной задачи.

Причины широкой популярности проектного обучения в системах образования разных стран мира лежат не только в сфере собственно педагогики, но и в сфере социальной и связаны с:

необходимостью научить учащихся способам и приемам самообучения, умениям пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;

актуальностью приобретения коммуникативных навыков и умений – работать в разнообразных группах, исполняя разные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника и пр.);

актуальностью широких человеческих контактов, знакомств с разными культурами и точками зрения на одну проблему;

значимостью для развития человека умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать, используя различные подходы, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.

Работа с учебным проектом подразумевает постепенное развитие таких способностей обучаемых, а потому есть все основания утверждать, что реализация метода проектов – эффективное средство формирования ключевых компетенций. Освоение обучаемыми компетенций – процесс длительный, характеризующийся последовательностью и преемственностью, опирающийся на возрастные особенности интеллектуального развития и познавательные способности личности на каждой из последовательных ступеней непрерывного образования.

Стоит также подчеркнуть, что достижение личностного роста и формирование базовых компетенций в процессе работы над учебными, образовательными и исследовательскими проектами возможно лишь с учётом следующих принципов:

выявления и развития способностей обучаемых (требует акцентирования внима-

ния не на передаче информации, а на формировании механизма саморазвития);

субъектности (активная позиция обучающегося по отношению к своей учебной деятельности);

коммуникативности (построение учебного процесса как коллективной мыследеятельности);

контекстности (организация обучения с учётом будущей деятельности)¹³.

Проекты, основанные на идеях продуктивного обучения, помогают учащимся профессионально определяться в продуктивной деятельности¹⁴. Таким образом, через проектную деятельность возможно не только получить сумму знаний, но и применить их на практике, поэтому метод проектов представляется эффективным инструментом в деятельности учителя.

Примечания

¹ Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С.3–12.

² Горбатюк С.Ю. Теоретические основы профессионального самоопределения учащихся основной школы // Наука и школа. 2007. № 2. С.21–26.

³ Василевская Е.И. Проблема общенаучной подготовки студентов в контексте смены образовательных парадигм // Университетское образование : от эффективного преподавания к эффективному учению : материалы Второй международной научно-практической конференции (Минск, 1–3 марта 2001 г.). Минск, 2002.

⁴ Горбатюк С.Ю. Указ. соч.

⁵ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие. М., 1996.

⁶ Dewey J. Progressive education and the science of education. Washington, 1928.

⁷ Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л., 1925.

⁸ Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. М., 1999. Т.2. С.567.

⁹ Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов. СПб., 2001.

¹⁰ Кагаров Е.Г. Метод проектов в трудовой школе. Л., 1926. С.9.

¹¹ Гузев В.В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. 1995. № 6. С.39–47; Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М., 2001.

¹² Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989. С.92.

¹³ Гильманов С. Творческая индивидуальность педагога // Народное образование. 1999. № 1–2. С.197–205.

¹⁴ Шалавина Т.И. Мир труда и профессий. Кемерово, 1995.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

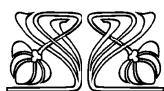
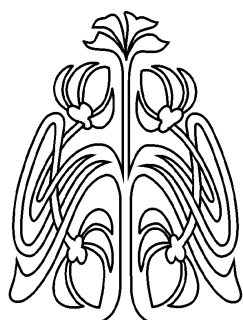
Поволжский консолидирующий семинар «Созерцание – современная научно-теоретическая и прикладная (практическая) проблема»

Contemplation on Volga
Volga Region Consolidating Seminar
«Contemplation – Modern Scientific-Theoretical and Applied (Practical) Problem»

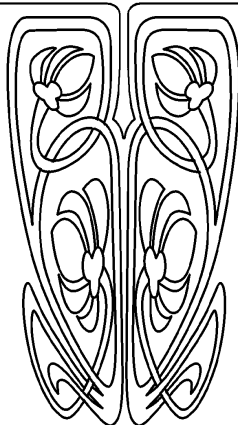
21 мая 2010 года в Самаре на базе факультета психологии Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ПГСГА) прошел Поволжский консолидирующий семинар «Созерцание – современная научно-теоретическая и прикладная (практическая) проблема»¹, посвященный памяти доцента кафедры общей и прикладной психологии ПГСГА Дмитрия Александровича Агапова (1955–2008). Не случайно семинар был назван и состоялся как консолидирующий. В нем приняли участие 68 человек, прозвучало 11 докладов, авторы которых придерживаются самых разных методологических позиций, научных интересов и по-разному относятся к обозначенной проблеме. В семинаре участвовали ученые из разных городов: И.В. Антоненко (Москва, Государственный университет управления), В.В. Знаков (Москва, Институт психологии РАН), И.Н. Карицкий (Москва, МГУ); А.Ф. Корниенко (Казань, Академия социального образования), И.А. Красильников (Саратов, СГУ); Р.И. Дервянко, Н.Б. Шкопоров (Тольятти, ТГУ); выступали коллеги из вузов Самары: Г.В. Акопов, А.И. Белкин (ПГСГА), О.И. Мухрыгина (Самарская гуманитарная академия), И.А. Подоровская (Самарская духовная семинария), П.В. Яньшин (Самарский филиал Московского городского педагогического университета) и др.

Вопросы семинара² последовательно обсуждались в контекстах созерцания как предмета психологических исследований, рассмотрения его структуры и функций, а также описания различных практик, не исключая духовных практик и трансперсональных состояний личности. В аспекте методологического кризиса, «переживаемого» современной психологией, оказалось возможным в рамках одной темы консолидировать научное профессиональное сообщество.

Доклады, прозвучавшие на семинаре, условно можно разделить на следующие группы. Первую составляют те, авторы которых «встраивают» созерцание в систему известных психологических понятий, соотносят его с ними, что позволяет говорить о созерцании как о психическом явлении. При этом созерцание рассматривается в континууме «сознательное–бессознательное», либо как один из психических процессов, либо интегрально – как включающее в себя все иные процессы.



ПРИЛОЖЕНИЯ





В таком плане можно рассматривать созерцание как ценностное отношение (В.В. Знаков), как спонтанно-смысловую регуляцию поведения (И.А. Красильников), как структуру, включающую в себя процессы осознания и эстетические переживания (А.Ф. Корниенко). В связи с проблематикой сознания созерцание рассматривается Н.Б. Шкопоровым и Р.И. Деревянко: «Сознание в своей основе представляет собой созерцание. Репрезентация объекта в субъекте это и есть сознание субъекта, которое созерцает этот объект путем вбирания его в себя в форме образа. Вместе с тем сознание, безусловно, не есть просто механический слепок объекта в субъекте, но живой целостный процесс психического как субъективного, так как созерцание – это функция постижения высшего и одновременно – погруженность в собственное психическое существование».

В сообщении Г.В. Акопова представлены определения и характеристики созерцания в сопоставлении с понятийным аппаратом психологии. Согласно автору, созерцание как философское понятие можно соотносить с релевантным психическим явлением, потенциально выступающим в формах процесса, состояния и свойства субъекта (индивида, личности, индивидуальности). Характеризуемое как отражение, оно может как приобретать, так и терять активность (свободу, интенциональность, направленность, опосредованность и т.д. и т.п.), будучи равноправным выражением «реальности субъекта» и «реальности объекта» (С.Л. Рубинштейн), оно лишено эмоционального характера. Инверсируя от внешнего к внутреннему и наоборот созерцание может охватывать своим «вниманием» самые разнообразные предметы, объекты, явления, сущности, процессы, состояния и т.д., создавая и разрушая типологии, классификации, соединения, разъединения, целое и составные части, композиции и деконструкции. Достаточно сложен и характер отношений созерцания с базовыми психическими процессами. Оно конгруэнтно

вниманию, не совпадая с ним (ненаправленное сосредоточение, задумчивость). Созерцание может быть обращено из настоящего в прошлое или наоборот, дезориентируя работу памяти. Оно может быть восприятием явного (реального) и ирреального, контаминируя перцепцию с воображением. Чуждое опосредованию, оно (созерцание) не мыслит и, вместе с тем, постигает сущность. Не откликаясь ни на одну из поименованных в науке эмоций, созерцание, возможно, несёт в себе магию леонардовской Джоконды и вместе с ней – полное отсутствие мотивации и видимого действия. Источником, средством или «орудием» созерцания выступает не только визуальная система: определённое соотношение звуков (шум ветра, звуки леса, птичий гомон, протяжная песня, симфоническая или иная композиция и др.), внутрителесных и поверхностно-мышечных гармоничных ощущений (лёгкое насыщение, сильное физическое напряжение, первичное утомление и т.д.), спокойное длительное движение, полёт и т.д. и т.п. Созерцание в синхронии можно обозначить как состояние необременённости прошлым и незабоченности будущим в благообретённом настоящем. Уравнивая реальности субъекта и объекта (С.Л. Рубинштейн), созерцание выступает оппозицией (антиномией) деятельности, подтверждая либо разрушая единство деятельности и сознания (С.Л. Рубинштейн). Созерцание противостоит также прагматизму (утилитаризму, корысти, ангажированности и т.д.) не только в одной из своих разновидностей – эстетическом созерцании (И. Кант). В своей «неподвижной» противоположности любому вектору движения (действия) созерцание подобно светоносному (озаряющему) состоянию. Вместе с тем оно не тождественно состояниям озарения, или инсайта, так как то и другое выступают итоговыми фазами целенаправленного поиска, ожидаемого решения заранее поставленной задачи. Созерцание абсолютно свободно, потому что неподвластно регуляции (Г.В. Акопов).



Другую группу докладов составили те, в которых созерцание рассматривается в контексте религиозных и мистических традиций, чему был посвящен яркий доклад И.А. Подоровской «Созерцание в святоотеческой традиции». Общее впечатление от сообщения было «теплым», по содержанию – интуитивно узнаваемым настолько, что «сливалось» восприятие докладчика и содержания текста в потоке «уясненного созерцания». В духовном учении и практике созерцание неразрывно связано с божественным откровением человеку, с деятельностью благодати Духа Святого. «Сам человек созерцать не может, не имея объекта созерцания, коим является божественное откровение. В святоотеческой традиции истинное созерцание является способом видения божественного откровения и является результатом встречи человека с Богом; если этой встречи нет, то созерцание невозможно».

В выступлении Т.Ю. Сорокиной были рассмотрены мистические традиции христианства и религий Востока: «Созерцание и в православной традиции и в традиции религий Востока рассматривается как религиозный опыт индивида в познании Бога. Однако на этом сходство заканчивается. В философской традиции Востока под созерцанием понимается самопознание, познание Абсолюта в себе. В христианстве созерцание рассматривается как способ непосредственного познания Бога (А. Аврелий, Ф. Аквинский). В христианстве созерцание – это зрение ума, духовное созерцание ума, видение ума (Преподобный Исаак Сирий). По учению святителя Григория Паламы, созерцание “...есть и знание о Боге, знание учений о Нем и умозрение, которое мы называем богословием...”. Созерцание Бога – это соединение человека с Богом, которое происходит в результате обожения».

Третья линия докладов связывает созерцание с поведенческой психологией, особыми практиками, не связанными с религиозными концептами, но имеющими отношения к саморегуляции и необычным состояниям сознания.

Созерцательность как процесс преодоления внутриличностного конфликта рассматривалась в докладе И.А. Красильникова: являясь необходимой ценностной формой бытия человека и представляя собой спонтанно-смысловую контроль в субъективно неразрешимой жизненной ситуации, созерцательность выступает важным этапом разрешения внутриличностного конфликта. В процессе созерцательности как спонтанно-смысловом рефлексивном процессе появляется принципиальная возможность подлинного постижения себя в трудной жизненной ситуации, что сопровождается снятием смысловой самоблокировки личностью действий, деятельности и чувством внутренней свободы.

Своеобразной традицией в психологической науке стало, как утверждает в докладе О.И. Мухрыгиной, исследование проблем, описываемых в ключе *преодоления и изменения*, тогда как проблема *продления и сохранения*, к примеру, позитивных психических состояний остается не исследованной. Именно тему сохранения автор связывает с созерцанием и его вкладом в саморегуляцию состояний человека. Были представлены результаты исследования, целью которого являлось установление мотивационных характеристик саморегуляции негативных и позитивных психических состояний студентов и школьников в ситуациях учебной деятельности, тогда как большинство работ ориентировано на преодоление дефицита, т.е. на дефицентную мотивацию. Автор связывает раскрытие специфики позитивных состояний и их мотивационной картины сохранения с обращением к категории созерцания.

Созерцание как субъективный опыт осознанного сновидения был представлен в докладе П.В. Яньшина. Автор, опираясь на обзор работ по осознанным сновидениям и внетелесному опыту, рассмотрел план моделирования иллюзорной реальности как возможности репродуктивного и продуктивного воображения человека, что можно рассматривать в качестве объекта психологического исследования и в качестве инст-



румента исследования различных измерений и «фокусов» внутренней реальности сознания.

Необходимо также отметить еще один, прикладной, аспект созерцания. В. Франкл писал о том, что совесть – орган смысла, она иррациональна, интуитивна, она осуществляется в акте созерцания. Хотя у самого автора это понятие не разрабатывается как часть логотерапии, есть основания полагать, что созерцание предшествует смыслообразованию и смыслонахождению. Возможно, что способность человека к созерцанию и соответствующие технологии помогли бы в работе со многими нарушениями и отклонениями в поведении людей.

Понятие созерцания в современной науке недооценено и, как отметил Г.В. Акопов, «распространённый ассоциативный отклик связан со словосочетанием “чувственное созерцание”, после К. Маркса “уничтожительно” возвращённое сенсуализму и не вписавшееся в “грандиозную” перспективу экономико-социальной и политической практики, метафорически обозначенной в одной из работ М.К. Мамардашвили “ящиком Пандоры”». Но, по справедливому замечанию И.Н. Карицкого, исчезновение понятия говорит о том, что нами утрачивается и часть реальности, уходит слово, исчезает и целый слой культуры. Можем ли мы без этой реальности обходиться сегодня – в нашей спешке, погоне за достижениями, приобретениями, не уделяя должного или даже минимально необходимого внимания нашей внутренней реальности? По мнению И.Н. Карицкого, рассматривать созерцание научно – во всем многообразии современных психологических и духовных практик – это значит претендовать на знание о том, чего никто из людей знать не может, если употреблять слово «знание» в смысле действительного знания, а не видимости оногo.

Проблема в том, что созерцание является внутренним процессом, внутренним опытом, всецело индивидуальным, личным по содержанию, хотя и имеющим общность для тех, кто обладает способностью к созерцанию. А этой способностью все же обладают немногие, их обычно называют мистиками, и наука к ним не относится серьезно, поскольку сами ученые мистиками не являются, и для многих из ученых этот опыт мистического созерцания не только за пределами, но ими просто отрицается сама его возможность по принципу «этого не может быть никогда».

К счастью, консолидирующий подход позволяет нам сегодня не только примирить разные научные концепции в предметной области психологии, отойти от дихотомий «реальное – идеальное», «сознание – деятельность», «наука – практика», «материальное – духовное», но и создать пространство их взаимодействия и адекватный этому пространству тезаурус научного описания, объяснения и общения.

Г.В. Акопов, Е.В. Бакиутова, Ф.А. Кечаев

Примечания

¹ В настоящем обзоре не отражены доклады заочных участников семинара. Все материалы будут опубликованы в сборнике «Созерцание – современная научно-теоретическая и прикладная (практическая) проблема».

² Предварительно были заявлены следующие вопросы: междисциплинарный характер проблемы созерцания (философские, естественнонаучные, научно-гуманитарные, религиозные и иные аспекты: история и современное состояние проблемы); сознание и созерцание, созерцание как дополнительная к деятельности категория; виды, типы созерцания, процессуальные характеристики созерцания, состояния созерцания, созерцательность как свойство личности; соотношение созерцания и других психических процессов (внимание, память, перцепция, аффект, мышление и др.); индивидуальный и групповой контексты созерцания, созерцание и коммуникация, созерцание и внутренний диалог/рефлексия, созерцание и свобода; созерцание в профессиональной деятельности, творчестве и повседневной жизни человека, созерцание и измененные (особые) состояния сознания; созерцание и неадаптивное (сверхнормативное, отклоняющееся, нарушенное и т.д.) поведение.



ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Problems and Prospects of Social Psychology of Education

26–27 октября 2010 года на базе факультета педагогики, психологии и начального образования Педагогического института Саратовского государственного университета по инициативе кафедры психологии образования состоялась *Международная научная конференция «Проблемы и перспективы социальной психологии образования»*, посвященная 105-летию со дня рождения доктора психологических наук профессора И.В. Страхова.

Развивая традиции саратовской психологической школы, основоположником которой является российский психолог, специалист в области общей и педагогической психологии Иван Владимирович Страхов, конференция является логическим продолжением научных форумов, проводимых на факультете педагогики, психологии и начального образования под патронатом Института психологии РАН, Психологического института Российской академии образования на базе Педагогического института Саратовского государственного университета в 2005, 2007 и 2009 гг.

Основная цель конференции – осмысление научного вклада И.В. Страхова в психологию (профессиональной деятельности педагога, когнитивных процессов, общей характерологии и обсуждения актуальных проблем современной социальной психологии образования) в контексте направлений, им заложенных.

Тема конференции объединила свыше 130-ти представителей более чем 30-ти научных и учебных учреждений России и стран ближнего зарубежья: из Института психологии РАН, Государственного университета – Высшей школы экономики (г. Москва), Московского педагогического государственного университета, Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург), Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, Российского государственного соци-

ального университета (филиал в г. Минске, Беларусь), Казанского государственного технологического университета им. А.Н. Туполева, Казахского национального университета им. аль-Фараби (Казахстан), Волгоградского государственного педагогического университета, Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования и др.

Результаты исследований в области социальной психологии образования отражены в двухтомном сборнике материалов конференции (общим объемом 500 страниц). На страницах сборника авторы стремились показать, что многие направления в современных исследованиях проблем социальной психологии образования были намечены еще в работах И.В. Страхова, и обозначить новые ответвления в этих направлениях, значимость которых для теории и практики еще не полностью изучена и профессионально осознана.

Вместе с тем обсуждение актуальных и спорных вопросов позволяет выявить основные тенденции и перспективные направления в области социальной психологии образования: в частности, это психология субъекта в образовательном пространстве, реализация компетентностного подхода в образовании, психологическое образование, социализация и самоопределение личности, психология взаимодействий школьника и образовательной среды, психология в практике инклюзивного образования, социально-психологические проблемы профессионализации личности учителя и многие другие.

Присутствовавшим в зале был предложен фильм, повествующий о жизни и творчестве выдающегося ученого, психолога, доктора психологических наук профессора Ивана Владимировича Страхова, внесшего существенный вклад в развитие науки.

С приветственным словом к участникам конференции обратились директор Педагогического института Саратовского государ-



ственного университета, доктор физико-математических наук профессор Д.В. Прохоров, заведующая кафедрой социологии и психологии Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, кандидат социологических наук профессор М.Ю. Михайлина, кандидат психологических наук профессор кафедры психологии образования Педагогического института СГУ В.И. Страхов. Открывая конференцию, Д.В. Прохоров подчеркнул, что в современной системе образования все более востребованным становится психологическое знание, которое является одним из важных факторов организации обучения, воспитания, социализации человека. Вместе с тем сегодня становится важным не только передача знаний и технологий, но, в первую очередь, формирование творческих компетентностей, готовности к обучению всех участников образовательного процесса.

М.Ю. Михайлина отметила необходимость в консолидации усилий профессионального психологического сообщества для теоретического анализа, осмысления и последующего обобщения накопленных эмпирических данных психологии образования, социальной психологии, педагогики, а также смежных с психологией отраслей науки для комплексного решения проблем современного образования в соответствии с президентской программой «Наша новая школа».

Обращаясь к творческому наследию И.В. Страхова, В.И. Страхов подчеркнул, что сегодня является особенно важным не растерять накопленное предшествующим поколением психологов и найти связующую нить между теоретическими исследованиями в области практической психологии и их практическим применением.

9 программных докладов, заслушанных на пленарном заседании, работа пяти секций, трех научно-практических семинаров представили участникам конференции широкую панораму проблем и перспектив их решения в области социальной психологии образования. Тематика всех пленарных докладов так или иначе выражала общее устремление к сближению научной теоретической и практически ориентированной психологии, необ-

ходимому для адекватного решения задач современной системы образования.

В выступлении профессора А.Б. Курейченко (Москва) были изложены концептуальные представления о феномене самоопределения субъекта, авторский подход к его пониманию как поиску субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, человеческому сообществу и самому себе, а также собственной системы жизненных смыслов, ценностей, принципов, возможностей и ожиданий. Автором предложена программа исследования социального самоопределения, в которой предпринята попытка *реализации системного подхода* к изучению как его отдельных компонентов, так и феномена в целом. В заключение отмечена перспективность обращения к исследованию феномена самоопределения для анализа сознания и поведения динамично развивающегося субъекта в изменяющихся условиях.

Доклад профессора В.А. Мазилова (Ярославль) был посвящен методологическим вопросам исследования психологии творчества. Было отмечено, что принципиально важным моментом при изучении психологии творчества, при его моделировании и, особенно, при проектировании обучающих программ является указание на то, что центральным звеном в творческом процессе является преодоление заблуждения, зафиксированного в исходном неявном знании, в структурах субъективного опыта. Докладчик обозначил теоретические и методические задачи психологии творчества, предложил авторскую классификацию трудностей, возникающих у субъекта в процессе решения творческих задач.

Профессор В.А. Зобков (Владимир) в своем выступлении обратился к проблеме отношения человека к деятельности. Приведенные докладчиком результаты исследования (дети и учащаяся молодежь, $n > 3000$) указывают на то, что в системе их отношений доминирующим является отношение к деятельности – системное образование личности, которое активно формируется в сен-



зитивный для нее период перехода от младшего школьного возраста к подростковому. В системно-структурную организацию отношения личности к деятельности входят мотивация, самооценка и соответствующая этим особенностям система качеств личности, характеризующая её с интеллектуальной, коммуникативной, эмоциональной, волевой сторон. Мотивация, самооценка, качества личности определяют как специфику субъектно-субъектных, объектно-объектных взаимодействий, так и результат деятельности.

В выступлении профессора В.Г. Печерского (Саратов) предложена системно-генетическая парадигма исследования индивидуального поведения личности в различных социальных системах. В частности, особое внимание слушателей привлекло изложение основных чертаний его оригинальной концепции психологического сопровождения образовательных учреждений.

Профессор Т.В. Черникова (Волгоград) обратила внимание слушателей к проблеме психологической поддержки нравственного здоровья специалистов помогающих профессий в процессе их профессиональной подготовки. Главная задача, по мнению докладчика, заключается в том, чтобы, интегрируя теоретико-методологические основания и обобщая данные эмпирических исследований, предложить научно обоснованную личностно-компетентностную (практико-ориентированную), структурно-динамическую модель психологической поддержки нравственного здоровья, которая станет основой для разработки принципов и технологий. Данная модель позволит повысить эффективность профессиональной подготовки за счет усиления духовно-нравственного компонента в ответ на содержание новых федеральных государственных образовательных стандартов, своими требованиями обращенных к высокой личностной готовности специалиста осуществлять профессиональную деятельность, сочетающую общую, технологическую и личностную компетентность.

Профессор Р.М. Шамионов (Саратов) отметил, что многие направления современной социальной психологии образования

предопределены трудами выдающихся исследователей прошлого столетия – отечественных и зарубежных. Саратовские психологи, продолжая традиции, заложенные профессором И.В. Страховым, реализуют новые программы исследований, отвечающие современным запросам системы образования и науки. Отмечено, что саратовскими психологами за последнее десятилетие проведены масштабные исследования динамики ценностно-смысловых образований личности учителя в процессе профессиональной социализации, структуры и динамики субъективного благополучия личности и его детерминант, мотивационных и коммуникативных характеристик. Вместе с тем, по мнению докладчика, остаются нерешенными ряд проблем в этой области, например, проблема социальных представлений педагогов как особой социальной группы и проводника общественных норм и установок, а также их влияния на субъективное благополучие личности. Важной областью исследований является и социальная, персональная и профессиональная идентичность, их соотношение у учителей на разных этапах социализации. Не менее актуально исследование самосознания учительства и его социально-психологического состояния. Ряд исследований, посвященных анализу субъективного благополучия, частично решают эту проблему. Связана с обозначенной и проблема изучения оргкультуры образовательного учреждения. Обнаруживается крайне недостаточное количество прикладных исследований, направленных на «конечный продукт» – соответствующую заданным параметрам (и целям образования) оргкультуру образовательного учреждения, включающую всех субъектов образовательного процесса, изучение его детерминант и влияния на деятельность и психическое состояние субъектов.

Профессор М.В. Григорьева (Саратов) в своем докладе обратилась к проблеме педагогического такта как показателя качества воспитательно-образовательной деятельности учителя. По мнению автора, педагогический такт является необходимым психолого-педагогическим условием организации оптимальных и эффективных взаимодействий



школьника и образовательной среды. Отмечено, что воспитательный эффект педагогического такта зависит от того, насколько гибко и согласованно функционируют его структурные компоненты, насколько целесообразным в каждой конкретной ситуации является предпочтение и доминирование одних компонентов над другими.

Проблеме творческого потенциала и профессиональной компетентности педагога системы специального образования было посвящено выступление доцента М.Д. Коноваловой (Саратов). Отмечено, что в современных педагогических исследованиях просматривается ориентация на комплексные взаимодополняющие понятия: профессиональная компетентность, творческий потенциал педагога. Существует отчетливая тенденция рассматривать профессионально-личностное развитие педагога как совершенствование его профессиональной компетентности, высшей степенью которой является реализация творческого потенциала личности. Основу этого процесса составляет ценностно-смысловое содержание «Я-концепции» личности, её индивидуальная оценка обстоятельств жизнедеятельности и реакция на них. Обозначенные тенденции ведут к изменению требований к профессиональной компетентности педагога системы специального образования, к процессу его профессионального становления и развития. В связи с этим проблема формирования необходимых профессиональных компетенций остро встает уже в период получения образования в области коррекционной педагогики.

Обращаясь к научному наследию профессора И.В. Страхова, С.А. Богданчиков (Саратов) подчеркнул широту его научных интересов: психология научного и художественного творчества, внутренней речи, характерология, психология младших школьников и подростков, психология внимания, психология дружбы, психология учителя, педагогическое общение, проблемы педагогического такта, психология и педагогика высшей школы. По мнению докладчика, интерес исследователей к научному наследию И.В. Страхова с годами не ослабевает, о чем свидетельствует и теоретико-методологиче-

ский анализ основных работ, и науковедческий анализ его творческой биографии. В заключение отмечено, что ученые выявляют связь наследия И.В. Страхова с актуальными проблемами современной психологической науки и практики, открывая новые грани его творчества.

По завершении пленарного заседания работа конференции продолжалась на секционных заседаниях: **«Профессиональное и личностное самоопределение»**, работа которого была нацелена на обсуждение как общих методологических вопросов изучения самоопределения, так и прикладных аспектов профессионального и личностного самоопределения, в нем приняли участие: С.В. Быков (Тольятти), Е.Е. Бочарова (Саратов), А.Д. Барбитова (Ульяновск), Д.Р. Мерзлякова (Ижевск), И.В. Арндачук (Саратов), А.Д. Шамионов (Саратов); **«Экопсихологические проблемы общей и профессиональной социализации личности»** было посвящено актуальным проблемам профессионального становления практических психологов, педагогов, участвовали: И.Б. Храпенко (Мурманск), А.Р. Ваганова (Саратов), Н.М. Голубева (Саратов), профилактике и преодолению синдрома эмоционального выгорания, доклады: И.В. Мальшева (Саратов), И.А. Клименко (Воронеж), Т.В. Фадеевой (Самара), о саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов говорили: А.В. Зобков (Владимир), А.М. Ибраева (Казахстан), Т.Г. Фомина (Москва); **«Проблемы психологии социального познания и отношений»**, где обсуждали особенности социального познания молодежи К.О. Андреев (Балашов), Н.С. Аринушкина (Саратов), вопросы социального риска и его представленность в структуре социальных представлений в различных возрастных группах – М.А. Кленова (Саратов), проблемы социальных представлений личности в разных условиях социализации – А.Е. Сотников, А.К. Акименко (Саратов), Н.М. Зверев (Оренбург); **«Внимание и творчество в образовательных системах»**, работа которого была нацелена, в первую очередь, на обсуждение вопросов развития индивидуального (Э.Г. Григорян, Т.Е. Полякова, М.С. Ткачева, Г.В. Эйгелис) и коллективного внимания,



лингвистического внимания (И.В. Зубкова), определены некоторые механизмы формирования массового внимания к различным общественным феноменам (Л.Е. Тарасова); **«Социально-педагогические проблемы образования»**, в рамках которого рассматривалась социально-психологическая и педагогическая специфика взаимодействия волонтеров с воспитанниками государственных учреждений (Л.Л. Васильева, Н.П. Кириленко, Т.Н. Черняева), обсуждались проблемы вузовского образования в выступлениях Ю.В. Лукашина (Саратов), Е.М. Семеновой (Минск, Беларусь), Н.Р. Суркина (Казань), а послевузовского образования – Ж.А. Кадыровой, К.А. Жусуповой, А.Г. Мурзагалиевой (Алматы, Казахстан) и многое другое.

Практическим приложениям научных изысканий был посвящен ряд *научно-практических* семинаров, состоявшихся в последний день работы конференции: **«Психология взаимодействий школьника и образовательной среды»** (руководитель доктор психологических наук профессор М.В. Григорьева), работа которого связана с обсуждением актуальных вопросов, посвященных оптимизации взаимодействия учащихся школы и различных образовательных сред; проявлению и формированию субъектной позиции учащихся и их родителей по отношению к образовательной среде; психологическим факторам и механизмам взаимодействий ученика и образовательной среды; роли педагога в организации оптимальных взаимодействий школьника и образовательной среды; когнитивным процессам и вниманию в структуре взаимодействий школь-

ников и образовательной среды; **«Инновационные процессы в современной школе»** (руководитель кандидат социологических наук профессор М.Ю. Михайлина), целью которого являлось обсуждение вопросов изменения профессиональной парадигмы в деятельности психолога системы образования; социально-психологического сопровождения интегрированного (инклюзивного) образования; психологических аспектов профилактики социального сиротства; самоопределения одаренного ребенка как теоретической и прикладной проблемы. Семинар **«Специальное образование: вчера, сегодня, завтра»** (руководитель кандидат психологических наук доцент М.Д. Коновалова) был посвящен 20-летию факультета коррекционной педагогики и специальной психологии Педагогического института, на нем обсуждались актуальные проблемы модернизации системы специального образования; социальной адаптации и реабилитации учащихся специальных образовательных учреждений; профессиональной компетентности специалиста системы специального образования.

Участники пленарного и секционных заседаний отметили высокую социокультурную значимость разработки ряда приоритетных направлений в области социальной психологии в образовании. В целом многоаспектность теоретико-эмпирических исследований и практических разработок, активная деятельность участников конференции подтвердили неослабевающий интерес ученых и практиков к проблемам социальной психологии образования.

Р.М. Шамионов, Е.Е. Бочарова