



ФИЛОСОФИЯ

УДК 165

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС КАК ВЫРАЖЕНИЕ СУБЪЕКТИВНОСТИ В ПОЗНАНИИ

А.С. Алпатов

Саратовский военный институт внутренних войск МВД России
E-mail: ymojminova@yandex.ru

В статье познавательный интерес рассматривается как проблема философии познания, относящаяся, прежде всего, к анализу субъективной стороны познавательной деятельности. Существенной автору представляется проблема соотношения познания и интереса, которая в новейшее время была поставлена Ю. Хабермасом. Познавательный интерес лежит в сфере уникального личного отношения к миру. Рассматривается определение понятия «познавательный интерес» и выделяются характерные черты познавательного интереса. Тема имеет как теоретическое, так и практическое значение.

Ключевые слова: познание, познавательный интерес, субъект познания, познавательная деятельность, познавательная способность, Ю. Хабермас, гносеология.

Cognitive Interest as a Way of Expressing Subjectivity in Cognition

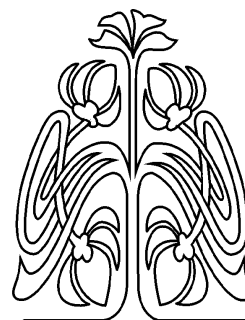
A.S. Alpatov

In the article the author considers cognitive interest as a problem of cognition that deals with a subjective side analysis of cognitive activity. The article represents the problem of cognition and interest correlation worked by J. Habermas. Cognitive interest is regarded as a unique personal relation to the world. There had been regarding the definition of «cognitive interest» and defining the characteristic features of cognitive interest. The subject has both theoretical and practical importance.

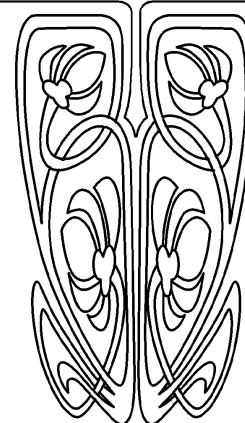
Key words: cognition, cognitive interest, subject of knowledge, cognitive activity, cognitive ability, J. Habermas, gnosiology.

Следует различать два аспекта проблемы: интерес в познании и познавательный интерес. Тему познания и интереса в новейшее время рассматривает Ю. Хабермас. По существу, она эксплицируется им как тема ценности в познании и рассматривается через соотношение теории и практики¹. Он считает претензии на непогрешимость научного познания «идеологией», поскольку интересы людей накладывают на познание неизгладимый субъективный, а значит, антиобъективный отпечаток. В конечном счете, познание служит «интересу» самосохранения людей и является его инструментом. Крайне существенно для него, что руководящие познанием интересы образуются в сфере труда, языка и господства.

Из повседневного опыта нам известно, что идеи достаточно часто служат для того, чтобы придать нашим действиям оправдательные мотивы вместо действительных. То, что на этом уровне называется рационализацией, на уровне коллективного действия мы называем идеологией. В обоих случаях, подчеркивает Хабермас, проявляющееся содержание высказываний искажается нерелевантной связью автономного только по видимости соз-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





нения с интересами. Поэтому дисциплина квалифицированного мышления справедливо нацелена на исключение таких интересов.

Во всех науках формируются стандарты, которые препятствуют субъективности мнений; против неконтролируемого влияния глубоко лежащих интересов, зависящих, скорее, не от индивидуумов, а от объективного положения общественных групп, выступает такая дисциплина как социология знания. Но это только одна сторона дела. Наука, стремясь к объективности своих высказываний вопреки давлению и соблазну партикулярных интересов, обманывается, с другой стороны, фундаментальными интересами, которым она обязана самими условиями возможной объективности.

В греческой традиции еще в виде богов появляются те силы, которые в философии были сведены к силам души (стремления и аффекты). Они вплетаются в систему интересов. Эти интересы относятся к непостоянной и случайной практике. При таком понимании интереса установка чистой теории производить очищение именно от этих аффектов есть незаинтересованное созерцание, эмансипация. Отделение познания от интереса должно приводить не к чему-то вроде очищения теории от замутнений, создаваемых субъективностью, а наоборот, вести к экзистенциальному очищению субъекта от страстей².

В центре внимания у Хабермаса находится связь логико-методологических правил и интересов, руководящих познанием. Она рассматривается им относительно трех категорий исследовательского процесса. В начало эмпирико-аналитических наук входит технический, в начало историко-герменевтических наук – практический, в начало критически ориентированных наук – эмансипационный познавательный интерес. Опытные научные теории исследуют действительность, будучи ведомы интересом наиболее полного информационного обеспечения и расширения контролируемого действия. В этом заключается **познавательный интерес технического овладения опредмеченным процессом**.

Историко-герменевтические науки добывают свои знания в других методологических рамках. Понимание смысла вместо наблюдений прокладывает дорогу к фактам.

Систематической проверке предложений соответствует толкование текстов. Однако и здесь факты конституируются лишь в отношении к стандартам их констатации. Подобно тому, как позитивистское самосознание неявно включает в себя связь измерительных операций и контроль успехов, оно скрывает также то предположение интерпретатора, которым постоянно опосредуется герменевтическое знание. Герменевтическое исследование действительности направляется интересом сохранения и расширения интересубъективности возможного взаимопонимания, ориентирующего действия. Понимание смысла согласно своей структуре нацелено на установление согласия между людьми, действующими в рамках традиционного самосознания. В отличие от технического интереса Хабермас называет это **интересом практическим, познавательным**³.

Систематические практические науки, а именно – экономическая наука, социология, политика, как и эмпирико-аналитические науки, имеют своей целью производство номологического знания. Критическая социальная наука этим не довольствуется, она стремится установить, когда теоретические высказывания схватывают инвариантные закономерности социального действия, а когда – идеологически застывшие, но в принципе изменяющиеся отношения зависимости. Установившая это, критика идеологии учитывает, что информация о закономерностях в озадаченном сознании сама вызывает процесс рефлексии; в результате может изменяться уровень нерелфлексированного сознания, который входит в число начальных условий таких законов. Критически опосредованное посредством рефлексии знание закономерностей хотя и не способно лишить закон его значения, но может поставить его вне применения.

Методологические рамки, которые устанавливают смысл значимости этой категории критических высказываний, измеряются понятием саморефлексии. Последняя освобождает субъекта от зависимости гипостазированных им сил. Саморефлексия определяется **эмансипационным познавательным интересом**. Критически ориентированные науки разделяют его с философией⁴.



Установки на техническое овладение, на жизненно практическое понимание и на эмансипацию от естественного принуждения формируют специфические точки зрения, под углом которых только и возможно постижение реальности как таковой.

Познавательный интерес как проблема философии познания касается характеристики субъективной стороны познавательной деятельности. В традиционной гносеологии под субъектом понимался, как правило, познающий человек с уже сформированными когнитивными способностями. В стороне оставались процессы формирования самого «познавательного репертуара» субъектов. Это – во-первых. Во-вторых, исследователи обсуждают эволюцию, прежде всего, научного знания. Собственно человеческие познавательные способности остаются при этом в стороне или рассматриваются сквозь призму их вклада в формирование научных представлений⁵. В еще меньшей мере исследование формирования познавательных способностей человека касается онтогенетического аспекта. В этой связи необходимо рассмотреть проблему происхождения знаний с точки зрения их предпосылок у отдельного человека, эмпирического субъекта, т.е. проанализировать познавательный интерес как фактор организации информации в связные структуры. И здесь, пожалуй, выглядит недостаточной ссылка на филогенетически приобретенные врожденные структуры, которые определяют человеческое познание и которые не зависимы от жизненного опыта индивида.

К числу субъективных аспектов познания относятся такие, как цель познания, направленность познания, избирательность познания. Так, формирование сознанием чувственных объектов на основе его (сознания) сенсорных контактов с «вещами в себе» существенно зависит от целевой установки (практической или познавательной). Целевая установка выполняет роль своеобразного фильтра, механизма отбора важной, значимой для познающего субъекта сенсорной информации, получаемой в процессе воздействия объекта на чувственные анализаторы. Чувственные объекты – результат «видения» сознанием «вещей в себе», а не просто «смотрения» на них⁶.

Познавательный интерес можно интерпретировать как предпосылку познания, относящуюся в равной мере как к обыденному познанию, так и к научному исследованию. К. Ясперс писал, что «исследователь это нечто большее, чем простое вместилище знания». Будучи живым человеком, он сам неизбежно становится инструментом собственного исследования. Предпосылки, без которых его работа была бы бесплодна, коренятся в самой его личности. Мы можем освободиться от предрассудков, разясняя их; но мы должны правильно понять наши предпосылки. Предпосылки либо возникают как пробные идеи, которые мы затем принимаем в качестве экспериментальных гипотез, либо выступают как фундаментальные, неотъемлемые от самой нашей сущности показатели нашего отношения к миру. Они определяют духовную жизнь исследователя и ход развития его идей. Их нужно всячески культивировать, они требуют самого серьезного к себе отношения, их надо исповедовать. Сами по себе они не доказывают правильность той или иной догадки, но являются источником ее истинности и значимости⁷.

Исследование познавательного интереса – актуальная проблема, поскольку «интерес – это феномен, до сих пор не определенный, комплекс, образование которого трудно проследить по причине его многообразия. Интерес – не только совокупность различных актов, где этот интерес проявляется, но еще и структура, составленная из потребностей»⁸. В.Н. Леонтьев писал, что «познавательный интерес – это не более чем явление, сущность и основание которого еще должны быть найдены»⁹. Отмечается, что познавательный интерес лежит в сфере уникального личностного отношения к миру. В педагогической литературе подчеркивается, что одна из важнейших содержательных характеристик учебно-познавательного интереса – возникновение личностной значимости, смысла учения для самого учащегося. «Познавательный интерес – это сложнейшее интегральное личностное образование, проявляемое в избирательной направленности личности к процессу обучения»¹⁰.

Одно из значений этого слова в переводе с латинского языка – важно (interest). Исходное толкование термина – «направлен-



ность» – позволяет рассматривать его как «целестремленную сосредоточенность на чем-нибудь мыслей, интересов» (С.И. Ожегов)¹¹. Категория познавательного интереса в современной науке означает более или менее устойчивую и результативную познавательную направленность человека на предметы и явления окружающей реальности, сосредоточенность на них, связанную по преимуществу с положительными эмоциями, впечатлениями и переживаниями. Познавательный интерес напрямую связан с познавательной деятельностью, может возникнуть в ее процессе, обусловлен ее характером.

Проблема познавательного интереса достаточно широко обсуждается в педагогической литературе. «Интерес есть стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности. Интерес носит избирательный характер, выступает одним из наиболее существенных стимулов приобретения знаний, расширения кругозора, служит важным условием подлинно творческого отношения к работе»¹².

Познавательный интерес – важнейшая область общего феномена интереса. Первые попытки определения понятия «интерес» находим в трудах античных философов. У Аристотеля интерес – общая потребность человека как гражданина, члена общества¹³. Значительное внимание уделялось проблеме интереса мыслителями Нового времени. По К.А. Гельвецию, «интерес – есть великий волшебник, изменяющий в глазах всех существ вид всякого предмета»¹⁴. Гельвеций пытается раскрыть природу интереса, его влияние на отношение человека к окружающим вещам, а главное, на побуждение воспринимать их по-новому. И. Песталоцци уже делает акцент на том, что обучение расчищает путь к развитию способностей удивляться, который, в свою очередь, является залогом интереса к познанию¹⁵. В России ученые также занимались проблемой познавательного интереса. В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «интерес – это особая эмоциональная окраска мыслей, сопутствующих процессу овладения знаниями»¹⁶.

Современные исследователи вносят свою лепту в понимание интереса как элемента познавательной деятельности. А.Г. Волостникова

настаивала, что «познавательный интерес – это соединение волевых, эмоциональных и мыслительных процессов»¹⁷. Д.А. Лукашенко выделяет следующие условия, характерные для познавательного интереса: свобода выбора, новизна, направленность, избирательный характер¹⁸.

Таким образом, признаками и сторонами познавательного интереса могут быть: избирательный характер; сосредоточенность на объекте; устойчивое положительное эмоциональное отношение личности к объекту.

Формирование интереса начинается с осознания потребностей. В сформировавшемся интересе тяготение к объекту определяется не только эмоциональной привлекательностью, но и осознанием жизненной значимости объекта или деятельности. Л.И. Божович пишет, что «познавательный интерес есть потребность в знании, ориентирующем человека в действительности»¹⁹. Ход формирования интереса может быть и обратным: от осознания жизненной значимости к увлечению, которое и порождается положительной эмоциональной окрашенностью познания.

Г.И. Щукина подчеркивает, что «предметом познавательного интереса является самое значительное свойство человека – познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но и в самом существенном отношении к миру – в стремлении проникать в его многообразие»²⁰. Интерес формируется и развивается в деятельности. И сам выступает непосредственным побудителем познавательной деятельности.

А.Г. Волостникова полагает, что психологическая структура познавательного интереса представляет собой объединение эмоциональных, волевых, мыслительных процессов. В интересе выражается отношение человека к предметному миру. «Познавательный интерес – это интенсивные действия, активный, целестремленный поиск лучших путей в решении познавательной задачи, он связан с усилиями, с преодолением препятствий и поэтому является важным стимулом в развитии таких ценных качеств личности как целестремленность, настойчивость, трудолюбие»²¹.



Проблема познавательного интереса обнаруживает свой практический, прикладной характер в дидактике. В.Б. Бондаревский справедливо отметил, что источниками формирования познавательного интереса являются содержание учебного материала, многообразный и разносторонний процесс учебной деятельности учащихся и общение между участниками учебного процесса. Он представил познавательный интерес как процесс, постоянно взаимодействующий с устойчивыми способами поведения²².

Итак, большинство исследователей считают, что интерес можно рассматривать как познавательную форму направленности на предметы, побуждающую человека к различным видам деятельности и активизирующую ее. Познавательный интерес имеет существенное значение в жизни и деятельности человека, выступает активатором психических процессов (внимания, восприятия, памяти, мышления, чувств, эмоций).

Примечания

¹ См.: *Хабермас Ю.* Познание и интерес // Филос. науки. 1990. № 1. С.90–99.

² Там же. С.92.

³ Там же. С.94

⁴ Там же.

⁵ *Аронов Р.А., Баксанский О.Е.* Происхождение знания: истоки и основы // *Вопр. филос.* 2008. № 4. С.98–99.

⁶ См.: *Лебедев С.А.* Структура научного знания // *Филос. науки.* 2005. № 10. С.84.

⁷ *Ясперс К.* *Общая психопатология.* М., 1997. С.14.

⁸ *Щукина Г.И.* Проблемы познавательного интереса в педагогике. М., 1971. С.113.

⁹ Цит. по: *Васильева О.С.* Система средств развития познавательного интереса у студентов младших курсов вузов: Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2002. С.51.

¹⁰ *Васильева О.С.* Указ. соч. С.36.

¹¹ *Ожегов С.И.* *Словарь русского языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой.* М., 1991. С.387.

¹² *Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М., 1993. Т.1. С.373.*

¹³ *Кобзев М.С.* *Выдающиеся историки о педагогике.* Саратов, 1994. С.9.

¹⁴ *Гельвеций К.А.* *О человеке, его умственных способностях и воспитании.* М., 1981. С.240.

¹⁵ *Песталоцци И.* *Избранные педагогические сочинения.* М., 1981. С.86.

¹⁶ *Сухомлинский В.А.* *Избранные педагогические сочинения: В 3 т. М., 1981. Т.3. С.152.*

¹⁷ *Волостникова А.Г.* *Познавательные интересы и их роль в формировании личности.* Свердловск, 1971. С.5.

¹⁸ *Лукашенко Д.А.* *Формирование познавательного интереса школьников в компьютерно-развивающем обучении: Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2004. С.28.*

¹⁹ *Божович Л.И.* *Проблемы формирования личности.* М., 2001. С.72.

²⁰ *Щукина Г.И.* *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.* М., 1988. С.16.

²¹ *Волостникова А.Г.* Указ. соч. С.6.

²² *Бондаревский В.Б.* *Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию.* М., 1985. С.12.

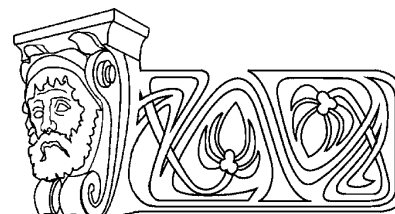
УДК 115

ВРЕМЯ ДАО: ТЕМПОРОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ДАОСИЗМА

Д.В. Гарбузов

Волжский гуманитарный институт (филиал)
Волгоградского государственного университета
E-mail: buendia@bk.ru

Данная статья посвящена исследованию темпорологических оснований философской концепции даосизма. В этом аспекте анализируются главные религиозно-философские трактаты даосизма. Дао и дэ интерпретируются как две фундаментальные темпоральные характеристики. Дао определяет временность события осуществления бытия, а дэ – временность присутствия уже осуществленного бытия. Поэтому время, с одной стороны,



впускает новое сущее в протяжение существования, ограничивая и удерживая его место, а с другой стороны, дает ему силу быть самим собой. Такая темпорологическая концепция содержится в учении о дао и дэ.

Ключевые слова: восточная философия, даосизм, Дао, дэ, темпорология, антропология, время, бытие.



The Tao's Time: the Conception of Temporology of Taoism

D.V. Garbuzov

This article is about the investigation of temporological foundations of the philosophical conception of Taoism. The main religions and philosophical treatises of Taoism are under analysis in this aspect. Tao and Te are interpreted as two fundamental Temporological characteristics. Tao defines the temporology of the event of realizing of being, and Te defines the temporology of presence of already realized being. That is why, the time, on the one hand, admits the new reality in the extent of being, delimiting and retaining its place, and on the other hand, the time gives it the power to be itself. Teaching about Tao and Te contains such a Temporological conception.

Key words: Oriental philosophy, Taoism, Tao, Te, temporology, anthropology, time, being.

Дао Дэ Цзин. Книга пути и благодати.

Очень глубокая и одновременно отчетливая темпоральная интуиция мира содержится в религиозно-философской традиции даосизма. Уникальное своеобразие и специфика даосского мировосприятия, на наш взгляд, заключается в интерпретации мира в понятиях, образах и символах не пространства, а времени¹. Такое направление познания мира было сформировано уже в знаменитом своей многозначительной лаконичностью трактате «Дао дэ цзин», приписываемом традицией легендарному мудрецу Лао-цзы. В 30-й главе этого трактата говорится: «Когда существо, полное сил, становится старым, то это называется [отсутствием] *дао*. Кто не соблюдает *дао*, погибнет раньше времени»². Таким образом, *дао* определяет время существования. Когда *дао* отсутствует, то существование теряет основание и прекращается, не исчерпав всех своих возможностей и сил. Когда *дао* присутствует, то существование реализует свои возможности и силы и достигает исполнения цели своего бытия. Дао – это имеющий место в единственном числе, собственный путь всего существующего, определяющий уникальную для каждой вещи конфигурацию связи между пределом бытия и началом существования. Стать на этот путь – значит получить время, чтобы быть собой.

Дао определяет не время длительности уже существующего, а время осуществления еще не бывшего. Дао – это время перехода из *ничто* в *есть*. Об этом говорится в следующем отрывке: «[б]. Превращения невидимого [дао] бесконечны. [Дао] – глубочайшие ворота рождения. Глубочайшие ворота рождения – корень неба и земли. [Оно] существует

[вечно] подобно нескончаемой нити, и его действие неисчерпаемо»³. Превращения дао бесконечны не в том смысле, что оно без устали трансформируется из одной формы существования в другую, будучи некоей абсолютно пластичной субстанцией. Дао – это «ворота рождения», т.е. оно из ничего, из небытия производит бесконечное множество форм существования, так что все они оказываются включенными в общую последовательность, пронизаны «нескончаемой нитью». Все формы существования, несмотря на различия своих способов присутствия в мире, связаны друг с другом общим событием происхождения из пустоты ничто в содержательность бытия. Это *событие происхождения* есть дао существующего, т.е. предел бытия, который имеет место внутри существования. Поэтому в «Дао дэ цзин» сказано: «[44]. Кто знает предел, тот не будет подвергаться опасности, он может стать долговечным»⁴. Предел существования находится не вне, а внутри, поэтому не существует внешней опасности, но любая угроза настигает нас из нашего собственного основания. Зная предел, можно осуществлять свой путь, т.е. шаг за шагом пересекать границу между пустотой ничто и содержательностью бытия»⁵.

Определяя осуществление бытия, само дао не имеет характеристик: «[14]. Смотрю на него и не вижу, а поэтому называю его невидимым. Слушаю его и не слышу, поэтому называю его неслышимым. Пытаюсь схватить его и не достигаю, поэтому называю его мельчайшим. Не надо стремиться узнать об источнике этого, потому что это едино. Его верх не освещен, его низ не затемнен. Оно бесконечно и не может быть названо. Оно снова возвращается к небытию. И вот называют его формой без форм, образом без существа. Поэтому называют его неясным и туманным. Встречаюсь с ним и не вижу лица его, следую за ним и не вижу спины его. Придерживаясь древнего дао, чтобы овладеть существующими вещами, можно познать древнее начало. Это называется принципом дао»⁶.

Дао не может быть обнаружено, поскольку имеет не пространственную, а чистую темпоральную природу. Оно определяет не структуру вещей, а саму возможность их



присутствия. Это проясняется соотношением дао с небом и землей: «[7]. Небо и земля – долговечны. Небо и земля долговечны потому, что они существуют не для себя. Вот почему они могут быть долговечными»⁷. Небо и земля – это вместилище для небесного и земного. Они дают место для осуществления небесного и земного, т.е., иными словами, для всего, что есть, поэтому сами они долговечнее, чем то, что вмещают.

Однако дао не только определяет уместность существующего, но и дает силу быть. Поэтому «Дао дэ цзин» утверждает, что небо и земля сами по себе не определяют время существования: «[23] <...> Даже небо и земля не могут сделать что-либо долговечным, тем более человек. Поэтому он служит дао. Кто [служит] дао, тот тождественен дао»⁸. Эта сила быть, служба, соответствуя дао, определяется словом дэ. В «Дао дэ цзин» она описывается следующим образом: «[10] <...> Создавать и воспитывать [сущее]; создавая, не обладать [тем, что создано]; приводя в движение, не прилагать к этому усилий; руководя, не считать себя властелином – вот, что называется высочайшим дэ»⁹.

Таким образом, дао и дэ могут быть проинтерпретированы как две фундаментальные темпоральные характеристики. Дао определяет временность события осуществления бытия, а дэ – временность присутствия уже осуществленного бытия. Иными словами, время, с одной стороны, впускает новое сущее в протяжение существования, ограничивая и удерживая его место, а с другой стороны, дает ему силу (энергию ци) быть самим собой. Такая темпорологическая концепция содержится в учении о дао и дэ.

Чжуан-цзы. Более детально проработанную, мифопоэтическую и философскую темпорологическую концепцию, развивающую идеи «Дао дэ цзин», можно обнаружить в еще одном основополагающем трактате даосизма «Чжуан-цзы», принадлежащем древнекитайскому мудрецу Чжуан Чжоу. В 23-й главе («Гэнсан Чу») находим следующее учение: «То, что проникает без отверстий, обладает сущностью; то, что обладает сущностью, но не помещением для нее, – пространство. То, что обладает длительностью, но не имеет ни начала, ни конца, – время. Обладает жизнью, обладает и смер-

тью, обладает входящим, обладает и выходящим. То, что не проявляет формы ни при входе, ни при выходе, называется вратами природы. Врата природы – небытие. Вся тьма вещей выходит из небытия. Небытие же владеет единственным небытием – вот, что скрывали мудрецы»¹⁰.

«Проникать без отверстий» – это значит возникать спонтанно, изнутри, без причины. Это определение бытия. Пространство – это то, что существует, но не имеет формы, поскольку само служит формой для всего существующего. Оформленность существующего имеет начало и конец. Удерживание формы между началом и завершением – это длительность. Однако время – это не длительность сама по себе, а то, что «обладает длительностью», иными словами, – это способ удерживания формы между началом и завершением. Время «не имеет ни начала, ни конца», поскольку оно само вносит начальность и конечность в оформленное существование. Внося в мир начальность и конечность, время «обладает жизнью и смертью», т.е. и существованием, и прекращением существования. Иными словами, это означает, что время представляет собой «вход и выход» осуществленного бытия. Но главной «тайной мудрецов» является знание о том, что входящее в осуществление бытия и затем покидающее его – это небытие. Следовательно, время – это способ вхождения небытия в существование, «врата природы». Природа содержит «тьму вещей», но все они в своем начале – небытие¹¹.

Осуществлением небытия определяется и собственная структура времени. Яркий мифологический образ этого учения содержится в 7-й главе («Достойный быть предком и царем»): «Владыкой Южного океана был Поспешный, владыкой Северного океана – Внезапный, владыкой Центра – Хаос. Поспешный и Внезапный часто встречались на земле Хаоса, который принимал их радушно, и они захотели его отблагодарить. – Только у Хаоса нет семи отверстий, которые есть у каждого человека, чтобы видеть, слышать, есть и дышать, – сказали они. – Попробуем их ему проделать. Каждый день делали по одному отверстию, и на седьмой день Хаос умер»¹². На наш взгляд, наиболее интересной является именно темпорологическая интер-



претация этого мифа. «Владыка Южного океана Поспешный» – это прошедший модус времени; «владыка Северного океана Внезапный» – это наступающий модус времени; и, наконец, «владыка Центра Хаос» – это осуществляющий модус времени. Таким образом, здесь зафиксировано представление об экстатичном единстве времени. «Центральный океан» – это «врата природы», проходя через которые, небытие становится «тьмой вещей». Поэтому его владыка – Хаос, ибо здесь небытие еще остается самим собой. Пройдя эти «врата», небытие оформляется, структурируется и приобретает длящуюся форму. Однако источник длительности находится в исходном небытии, поэтому в тексте говорится, что «владыки Северного и Южного океанов Поспешный и Внезапный» часто встречались «на земле Хаоса», и он «радушно принимал их». Но структурировать небытие это значит осуществить его, и поэтому «благодарность владык Северного и Южного океанов» убила Хаос.

Таким образом, можно сказать, что собственная структура времени является результатом своеобразной онтологической дихотомии. Чистая сущность времени представляет собой осуществление небытия, результатом которого является возникновение «тьмы вещей», чье существование основано на своеобразном «частотном резонансе» между пределом бытия и началом существования. Этот резонанс создает длительность, поскольку раз за разом то сводит возможность существования к минимуму, то возвращает к максимуму. Прохождение точки минимума создает длительность, непрохождение точки минимума прекращает длительность. Заступающее движение к максимуму экстатирует будущее, возвратное движение к минимуму структурирует прошедшее.

В «Чжуан-цзы» это называется «покоем в столкновениях»: «Ведь то, что убивает жизнь, не умирает; то, что рождает жизнь, не рождается. Это то, что каждую вещь сопровождает, встречает, разрушает, создает. Имя ему – покой в столкновениях. Покой в столкновениях означает, что создание происходит лишь после столкновения»¹³. Пространственное представление о вещи предполагает, что ее начало отделено от ее предела некоторым непроницаемым объемом или «телом»

и, таким образом, они представляют собой несовместимые противоположности. Но это невозможно в темпоральном представлении о вещи, для которого начало и предел есть нечто единое, но имеющее как бы две стороны. Этот *начальный предел* осуществляет возможность и включения в бытие, и исключения из него, представляя для вещи то началом, то пределом. Рождая жизнь, он остается пределом, убивая жизнь, остается началом, и поэтому может быть назван «покоем в столкновениях».

Если пространство должно мыслиться как содержательный объем, предоставляющий в себе место для присутствия вещи, то время, наоборот, нужно мыслить в качестве бессодержательной пустоты, обнаруживающейся как разрыв целостности внутри присутствия сущего. В этом разрыве содержится возможность начала и завершения существования. Очевидно, эта мысль может быть ключом для интерпретации следующего сложного отрывка из 12-й главы («Небо и Земля») «Чжуан-цзы»: «В Первоначале было Небытие, не было бытия, не было и названий. При появлении одного у одного еще отсутствовала форма. Обретя одно, вещь рождается, и это называется свойством. Когда в еще неоформившемся появляется разделение, но без отделения, это называется жизнью. Начинается движение, и рождается вещь; когда вещь завершена, рождается и естественный закон, называется это формой. Форма – это тело, хранящее дыхание. У каждой вещи свой внешний вид, свое положение, и это называется природой. Природа, достигнув совершенства, возвращается к свойствам, свойства в высшем пределе становятся тождественными Первоначалу, тождественные Первоначалу становятся пустыми, а пустые – великими»¹⁴.

Мир рассматривается здесь как осуществление небытия, поэтому говорится, что в «Первоначале было Небытие». Первым актом осуществления называется появление «одного, не имеющего формы». Думается, это определение чистой темпоральности, чистого времени, еще не облеченного в пространство. В частности, «одно, не имеющее формы» – это дихотомический *начало-предел*, создающий потенциальную возможность начала и завершения существования



чего-либо. Появление *начало-предела* означает «рождение вещи», т.е. осуществление небытия, рассматриваемое как обладание пространственными «свойствами», определенными «характеристиками себя». Дихотомическое единство *начало-предела* создает потенцию жизни, соответственно, возможность «отделения» начала от предела создает потенцию смерти. *Начало-предел* начинает и завершает вещь. Произведение начинания и завершения называется «естественным законом». Результатом произведения начинания и завершения является «природа», т.е. единство оформленных вещей. Однако на этом даоское понимание осуществления мира не останавливается, ибо дихотомический *начало-предел* предполагает не только осуществление небытия, но и одновременно ничтожение существующего. В частности, в тексте говорится, что «природа, достигнув совершенства, возвращается к свойствам» и эти свойства «становятся тождественными Первоначалу и пустыми». Это означает, что бытие мира подобно потоку и постепенному созреванию полноты существования, т.е. *свой-ства*. Выйдя из Первоначала, небытие становится вещью, которая осуществляет, исполняет свое *свой-ство* и тем самым вновь приближается к Первоначалу и обнаруживает в себе исходную пустоту небытия.

Этим определяется место человека в мире, о котором в 17-й главе «Чжуан-цзы» («С осенними разливами») сообщаются весьма таинственные слова: «Считают, что познанного человека меньше, чем непознанного; что время его жизни не столь долгое, как время его рождения»¹⁵. Смысл этих слов, очевидно, заключается в том, что именно в человеке мир достигает своей зрелости и полноты существования, в котором начинает раскрываться Первоначало и исходное небытие. Поэтому: «Мудрый никогда не стремится обладать природным, никогда не стремится обладать человеческим, никогда не стремится обладать началом, никогда не стремится обладать вещами. Двигается вместе со своим временем и никого не заменяет; поступки его целостны, он не терпит поражений и объединяется с Путем...»¹⁶. С одной стороны, стремление к обладанию чем-либо – это проявление недостаточности, ограниченности существования, а человек – это за-

вершающий плод созревшего мира. С другой стороны, все, чем можно обладать, – это не достигшее *свой-ства*, т.е. полноты бытия собой, осуществленное небытие, между тем как сам человек – это уже достигшее полноты бытия сущее, носящее открывающееся и вбирающее в себя Первоначало. Мудрец знает об этом и заботится только о том, чтобы не мешать происходящему в основании его жизни движению в открывающееся Первоначало.

Это объясняет и тот необычный для западной культуры факт, что мудрость в даосизме рассматривается как воздержание перед размышлением: «Это значит, – сказал Конфуций, – сосредоточить свою волю на Одном, слушать не ушами, а сердцем, не сердцем, а душой. Когда перестанешь слышать ушами и откликаться сердцем, душа очистится до Пустоты и будет готова воспринимать вещи. Пусть все будет стекаться к Пустоте. Достижение пустоты и есть воздержание перед размышлениями»¹⁷. Воздержание перед размышлением не означает здесь возвращения к естественности животного состояния. Точно так же, как безмолвствовать может только умеющий говорить, воздержаться перед размышлениями может только умеющий мыслить. Предметом мысли являются вещи, и поэтому от мышления ускользает *то*, что *есть* вещи, бытие вещей, поскольку оно само не является вещью. Воздерживаясь от размышления, даоский мудрец преодолевает уровень мышления вещи и проникает на уровень оформления мысли о вещи, на уровень формы самой мысли. В тексте «Чжуан-цзы» это называется «очистить душу до Пустоты». Это значит «достичь Одного», т.е. *начало-предела*, через который происходит осуществление небытия, воплощение «Великой Пустоты». Очевидно, об этом же говорится и в следующем отрывке: «Став ясным, как утро, сумел бы увидеть единое. Увидев же единое, сумел бы забыть о прошлом и настоящем. Забыв о прошлом и настоящем, сумел бы вступить туда, где нет ни жизни, ни смерти»¹⁸.

Таким образом, поскольку дихотомический *начало-предел* есть чистая темпоральность, постольку знание в учении даосизма тождественно времени. В этом смысле особенно показательны следующие слова: «[В



древности] наказания считали телом, обряды – крыльями, знания – определением благоприятного времени, добродетель – согласием с другими. <...> Те, кто считал знания определением благоприятного времени, были вынуждены применять его в делах»¹⁹. Знание – это умение не спешить и не медлить, но двигаться вместе со временем, позволяя жизненным событиям разворачиваться в свой единственный, неповторимый путь. Будучи неповторимым, этот путь делает идущего по нему бесполезным для других, что позволяет ему пройти его до конца. Идущий по Пути находится в безопасности, потому что не оставляет другим выбора в отношении себя, предоставляя возможность не пользы, но только цели. В «Чжуан-цзы» это учение изложено в форме притчи об огромном дереве: «Владеющий Своими Чувствами из Южного Предместья, гуляя на Шан-горе, увидел необыкновенно большое дерево: тысяча колесниц, запряженных четверкой коней, нашла бы приют под его тенью. – Что за дерево! – воскликнул он. – Вот, должно быть, замечательный материал! Он посмотрел вверх и увидел, что ветви дерева извилисты, корявы и не могут пойти на балки и перекладины; посмотрел вниз и увидел, что корни так разветвляются, что не могут служить ни для гроба, ни для саркофага. Лизнул лист – обжег и поранил себе язык; понюхал лист и на целых три дня обезумел, точно опьянел. И тогда Владеющий Своими Чувствами сказал: «Поистине это дерево ни на что негодно, поэтому оно и выросло таким огромным. Ах! Ведь прозорливый человек не показывает, чем он полезен, так же как и это дерево!»²⁰.

Одновременно это означает, что мудрец, идущий по своему одинокому Пути, сам становится тождественным Дао, о котором говорится так: «Крошишь всю тьму вещей, но не веришь справедливости. Возвращаешь тьму поколений, а не милосерден. Ты старше самой отдаленной древности, а не стар. Покрывая и поддерживая небо и землю, отливаешь и высекаешь тьму форм, а не проявляешь мастерства»²¹. Иными словами, это означает, что Дао предшествует и добру, и злу и не принимает никаких определений, даже таких как справедливость, милосердие и мастерство. Следуя своему времени, даоский мудрец не берет на себя никаких ограничи-

вающих обязательств, поскольку они заставят его служить себе, чтобы быть мастером, справедливым или милосердным, между тем как он всего лишь движется по Пути к открывающемуся в нем Первоначалу.

Хуайнань Цзы. Ряд интересных добавлений к темпорологической концепции даосизма можно обнаружить в еще одном раннем трактате – «Хуайнань Цзы» («Книге учителей из Южного Заречья»). Здесь учение Лао-цзы и Чжуан Чжоу приобретает уже доктринально оформленные черты. О времени здесь сообщается следующее: «Время же необратимо. Передние уходят слишком далеко, задние – отстают. Солнце совершает кругооборот, луна – завершает круг. Время течет независимо от людей. Вот почему мудрец не ценит яшмы в один *чи*, а ему дороже вершок тени от солнечных часов. Время трудно схватить, но легко упустить. Юй мчался в погоне за временем. Сваливались башмаки – не подбирал, шапка зацепится – не оборачивался. Он не боролся за место впереди, а боролся за время»²². Здесь ясно обозначено отношение людей ко времени – человек не обладает временем, но должен бороться за точное следование его ходу. Иногда время стремительно и безжалостно к человеку – здесь приводится пример мифологического героя Юя, который боролся с потопом. Наступление воды оставляло ему всего две возможности для выбора, заставляя либо следовать за своим временем, либо погибнуть. В других случаях время невидимо и поэтому, не умея его распознавать, «передние уходят слишком далеко, а задние – отстают». Этим люди отличаются от Солнца и Луны, которые строго привязаны к своему времени. Соответственно, мудрость – это знание времени и поэтому для мудреца мгновение дороже драгоценности, а «тот, кто постиг дао, не меняет природного на человеческое»²³.

Таким образом, время – это нечеловеческое в человеке, это проявление дао, создающее жизненный путь человека. Люди создают свой особый мир, и каждый человек является продуктом обучения и воспитания, но есть в человеке нечто, недоступное для обработки, и это – время. Такое понимание выразилось в даоском учении о «естественном человеке»: «Ни день, ни ночь не приносят ему ущерба, он со всем сущим сливается



в одно. А когда достигнуто это единство, в сердце родится чуткость ко времени²⁴. Научившись воспринимать время, человек достигает «естественности» и становится самим собой, т.е., иными словами, никем определенным в социальной иерархии: «События совершаются под воздействием перемен, – сказал [Сюй Фэн], – а перемены происходят от времени. Поэтому тот, кому ведомо время, не имеет постоянных занятий»²⁵.

Следование времени, составляющее основу жизни «естественного» человека, детализируется в учениях о «недеянии», «причастности», «неуправлении» и «порядке»: «То, что называю «недеянием», означает не опережать действия (хода) вещей; то, что называю «ко всему причастен», – это следовать действию (ходу) вещей; то, что называю «неуправлением», – не изменять естественности; то, что называю «все содержит в порядке», – соблюдать взаимное соответствие вещей»²⁶. *Недеяние* означает не забегать вперед, не придумывать будущего *свой-ства*. *Быть причастным* означает участвовать в со-бытии настоящего осуществления. *Неуправление* означает оставлять *уже существующее* самим собой, ничего не прибавлять и не отнимать от него. *Содержание в порядке* означает сохранять существующее в этом тройном состоянии способности оставаться собой определенным, сохраняя себя осуществляющегося, чтобы превратиться в себя неизвестного.

Примечания

¹ Это выражается, например, в том, что понятия дао и дэ в даоских трактатах во многих случаях вполне могут быть заменены понятием времени без утраты смысла, да и ак-

центрирование внимания на темпорологической проблеме бессмертия в религиозно-бытовом и йогическом даосизме тоже не случайно.

² Дао Дэ Цзин. Книга пути и благодати. М., 2006. С.31.

³ Там же. С.15.

⁴ Там же. С.39.

⁵ Это фундаментальный принцип даоского воинского искусства – следуя дао, не атакуя, не давая возможности противнику осуществить угрозу, сделать атаку противника отступлением от дао, обреченным на поражение.

⁶ Там же. С.19.

⁷ Там же. С.15.

⁸ Там же. С.26.

⁹ Там же. С.17.

¹⁰ Чжуан-цзы. СПб., 2005. С.244.

¹¹ См. также: «Слава в том, чтобы постичь, что у всей тьмы вещей одно хранилище, что жизнь и смерть – одинаковые формы» (см.: Чжуан-цзы. С.115).

¹² Там же. С.84.

¹³ Там же. С.68.

¹⁴ Там же. С.119.

¹⁵ Там же. С.166. В этой связи напомним также один из мифов об основателе даосизма Лао-цзы, согласно которому он родился уже древним стариком.

¹⁶ Там же. Глава 25. Подражающий свету. С.269.

¹⁷ Там же. Глава 4. Среди людей. С.43. Здесь использован полемический прием – положения даосизма вложены в уста его оппонента Конфуция.

¹⁸ Там же. Глава 6. Основной Учитель. С.68.

¹⁹ Там же. С.64.

²⁰ Там же. Глава 4. Среди людей. С.50–51.

²¹ Там же. С.76.

²² *Хуайнань Цзы*. Об изначальном дао // Дао Дэ Цзин. Книга пути и благодати. М., 2006. С.84.

²³ Там же. С.72. См. также: «Мудрецы не могут сами вызывать время, но когда оно наступает, они не упускают его» (см.: *Хуайнань Цзы*. Об изначальном... С.156).

²⁴ Там же. С.172.

²⁵ Там же. С.268.

²⁶ Там же. С.81.

УДК 001:1

К ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ ИСТИНЫ И ТВОРЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СВОБОДЫ

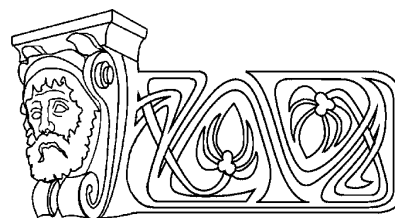
Е.В. Дармограй

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

В статье рассматривается проблема соотношения истины и творчества. Показано, что интерпретация истины зависит от характера понимания и реализации принципа свободы, усвоение которого является необходимым условием развития творческого потенциала личности.

Ключевые слова: истина, творчество, свобода, понимание, личность, мировоззрение, культура.

© Е.В. Дармограй, 2009



To a Problem of a Parity of True and Creativity in a Context of Freedom

E.V. Darmogray

In this article is investigated the problem of a parity of true and creativity. It is shown, that interpretation of true depends on character of understanding and realization of a principle of freedom which mastering is a necessary condition of development of creative potential at the person.

Key words: truth, creativity, freedom, understanding, personality, weltanschauung, culture.



Научная традиция выводила формулировку истины как соответствие наших знаний объективной реальности. Однако дальнейшее развитие философской мысли или культуры поставило ряд проблем, которые касаются и определения истины, хотя в философии существуют и другие концепции истины, к примеру, как созидание человеком самого себя, а не социальных или производственных отношений (Ж.-П. Сартр), как точка пересечения сущего и Бытия в познавательной деятельности личности (М. Хайдеггер), как откровение, вера (теологическая традиция). Эти определения соответствуют рассудочному мышлению, где субъект получает ориентиры в различных жизненных ситуациях непосредственно. Что касается научного знания, особенно современной математики или теоретической физики, то между объективным миром, объектом исследования и субъектом находятся опосредования, к которым относятся не только эксперимент, практика, но и современные средства исследования, особенно микромира, включающие приборы. Теоретические обобщения результатов исследований данных приборов нашли выражение в понятии референтных групп, включающих в себя и проверяемые теории. «В целом ситуация такова, что в новых физических теориях происходит обобщение приборной наблюдаемости до понятия референтных групп»¹.

С одной стороны, можно наблюдать выход физиков-теоретиков на междисциплинарный и на философский уровень всеобщности с целью установления критерия истины физической теории, с другой стороны, можно констатировать тот факт, что однозначное, классическое определение истины в новейших научных теориях неполно. Уже в рамках материалистической традиции было известно, что материя не тождественна самой себе, то есть материя не есть только материя, а включает в себя такие феномены (кроме вещи), как свойства, отношения, взаимодействия. Тождественность материи самой себе есть дань формальной (рассудочной) логике, «линейному» мышлению. Но уже диалектическая традиция (Гегель) исходит из того, что качественная определённость (сущее или

материя) является только одной из форм многомерности бытия. Это нашло отражение в многозначной логике. Материальный субстрат включает кроме вещества понятия физического поля, плазмы, антиматерии, энергии. Любое вещественное образование можно представить как сгусток «законсервированной» энергии. В результате исследований микромира, где учёные имеют дело не столько с пространственными единицами, сколько с феноменами энергии, появляется проблема, связанная с истиной. Вещество превращается в процесс, в энергию, а язык описания этих процессов остаётся прежним. Отсюда и попытки физиков-теоретиков применить категории философии, эстетики, даже понятия «запах», «цвет» к описанию подобных процессов.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что однозначного определения истины не существует, так как природа материи и природа духовности имеют многозначный смысл. Многомерность истины определяется и тем, что истину следует рассматривать в контексте культуры. Духовность в этом плане предполагает усвоение личностью потенциала предшествующей и актуальной культуры в конкретном пространственно-временном континууме. Отсюда вытекает формула конкретности истины. Это не означает, что мы уходим от классического определения сущность – явление, содержание – форма. Инварианты сохраняются, но и они многозначны, многомерны. Отношение духовности к проблеме истины предполагает соответствие потенциала духа системе ценностных ориентиров, которые всегда конкретны в рамках духовного мира каждой отдельной личности. В области физики эта конкретность выражается в том, что закон сохранения энергии есть подобный инвариант, но учёные постоянно подчёркивают, что этот инвариант является таковым только в условиях данности. Если мы выйдем за рамки условий данного материального мира, то это закон трансформируется в другой. К примеру, если верна гипотеза о существовании антиматерии, где время обратимо, то мир там совершенно иной, с иными законами.



Сложнее дело обстоит с социальной сферой, с духовным миром личности. Проблема истины зависит от аксиологической интерпретации, которая конкретизируется применительно к каждому субъекту. Если в систему ценностных ориентиров субъекта включены символы, знаки, то аксиологическая интерпретация предполагает выявление разнообразных смысловых аспектов в процессе поиска истины. Мировоззренческая основа символизма включает аксиологическую матрицу, представляющую систему символов как феноменов, за которыми стоят содержание и смыслы.

Истина напрямую зависит от системы ценностных ориентиров, которые образуют устойчивую систему в контексте зрелого мировоззрения личности, то есть приобретают статус убеждений на основе жизненного опыта. Подобная селекция есть длительный процесс, так как становление личности происходит не сразу. Речь идёт о природе духовности этой личности, о своеобразной духовной субстанции, которая вначале проявляется как предрасположенность, природная или приобретённая в процессе воспитания склонность. Эта субстанция и выполняет функцию своеобразного критерия, осуществляя отбор артефактов культуры, который и составит основу системы ценностей этой личности. Инвариантный, устойчивый характер эта система получит только тогда, когда пройдёт испытание длительным жизненным опытом, подтверждающим или отвергающим эту систему. Поэтому духовный кризис в зрелом возрасте означает катастрофу, так как чаще всего человек уже не может создать или принять новую систему ценностных ориентиров.

Представители антропоцентризма, решая эту проблему, считали, что мера или степень реализации человека в этом мире отражает истину духовного характера. «Человек созерцает самого себя в созданном им мире»². Однако освоение и преобразование мира по образу и подобию человека сталкивается с проблемой разрушения этого мира или преобразования с целью повышения качества потребления, удовлетворения отнюдь не духовных, а всё растущих материальных потребностей. Такое отношение к миру чре-

вато катастрофой, прежде всего, для человека. Оно как бы показывает и доказывает этому миру, что сущность человека только потребление, агрессия, а значит эта сущность должна исчезнуть.

Другой аспект истины и истинного знания предполагает поиск, систематизацию такого знания, которое можно положить в основу не только осмысленной действительности как артефакта культуры, но и как точки «встречи» сущего и бытия, которая продолжает феноменологическую и герменевтическую концепцию в гносеологии. Этот познавательный процесс будет включать не столько процедуры понимания объективированных смыслов, сколько приобщение к сущему, то есть со-понимание, со-чувствие, вслушивание, сопереживание. Простая объективизация и интерпретация сущего как физического или химического миров, включая и научную картину мира в целом, не может приблизить к бытию сущего. «Объективирование будет уже уничтожением, ибо к смыслу нужно приобщиться, приобщение же не есть объективирование»³. Современные исследователи философских проблем творчества подчёркивают: «И теперь уже такая работа не есть изучение живой трепещущей сущности, фонтанирующего источника смысла, а представляет собой препарирование безжизненного тела»⁴.

Субъектно-объектный подход к познанию, видимо, исчерпал себя, так как в процессе познания и преобразования мира происходит осознание того, что мы теряем нечто более ценное, чем приобретаем. Философский подход должен учитывать всю полноту ценностей, а не только потребности, пользу, не только знание, понимание, но и мудрость, со-понимание, со-знание, со-чувствие. Это означает, что формула субъект-объект, когда субъект познает, постигает, осмысливает, преобразует, уже не срабатывает. То, что мы понимаем под объектом, также постигает, познает нас. Мы изменяемся в такой степени, в которой пытаемся изменить мир. «Я постигаю бытие, я есть постижение бытия, я есть только постижение бытия; и бытие, которое я постигаю, не находится напротив меня, чтобы постигнуть меня, в свою очередь; оно есть то, что постигается»⁵.



Подобная формула не может привести к соприкосновению с бытием, так как происходит как бы процесс опредмечивания субъекта познания. То, что мы традиционно понимаем под жизненным или научным опытом, есть процесс изменения нашего духовного мира, который приобретает такие качественные характеристики, которые мы постигаем в этом опыте. Не мы познаём, преобразовываем действительность, а она изменяет нашу природу в соответствии со своей. Но это не есть истина. «Духовность – есть опыт самовыражения в процессе творчества, опыт обретения душевной гармонии в той деятельности, которая этому способствует»⁶. Гармония предполагает не просто соответствие, баланс, соразмерность, но соответствие разнокачественности внутри единства, которое закладывает основы дальнейшего развития духа, включающего всё новые качества. Необходим совершенно другой принцип, определяющий подходы к познавательной и преобразовательной деятельности. Этот принцип можно выразить в формуле: природе – природное, а человеку – человеческое, то есть не познание с целью преобразования в соответствии с потребностями человека, а познание с целью создания предпосылок для творческого диалога человека и природы. В ходе этого диалога и происходит познавательный процесс, где субъект «обогащается» качеством природы и природа «обогащается» качеством человека, не претендуя на изменение этого качества. Преобразования объекта в таких процедурах возможны. «Субъект “творит” истину, преобразуя объект, себя и своё знание о мире и объекте»⁷. Сам процесс преобразования внешнего мира с субъективной доминантой даёт нам искажённую картину этого мира, где объективные характеристики заменяются идеальными объектами, симулякрами, то есть элементами духовного мира человека. Речь идёт об ограничении творческой свободы субъекта, так как абсолютная свобода стремится к своей природе, то есть к неограниченной экспансии. Замена реальности теоретическими объектами приводит к тому, что мы всё больше отдаляемся от первозданной природы, которую заменяем условными идеальными единицами. Это не что иное, как экспансия духовного мира че-

ловека, приводящая к нарушению гармонического, творческого диалога.

Необходимо не только соответствие наших знаний объективной реальности с целью её преобразования, но и соответствие реальности нашим знаниям с целью установления познавательного диалога, где реальность выступает в качестве полноправного субъекта.

Аксиологический аспект истины связан с реализацией ценностных ориентиров, имеющих конструктивный, социально-культурный характер, и в этом плане существенную роль играет эвристический принцип свободы. Истина неразрывно связана с проблемой свободы. Усвоение личностью принципа свободы является важнейшей предпосылкой для приближения к истине, предотвращая однозначное определение истины. Понятие свободы так же многомерно, как и понятие истины. Определение свободы должно предполагать конкретизацию, то есть свободу чего или от чего, свободу выбора вариантов, которая предполагает уже предвыбор как основание дискурсивного или интуитивного характера.

Б. Спиноза определял свободу как соответствие вещи своей природной необходимости, то есть как осознанную необходимость. «Свободной называется такая вещь, которая существует по одной только необходимости своей собственной природы и определяется к действию только сама собой»⁸. Это определение есть в некоем роде абстракция, так как любая вещь, действительно, пытаясь следовать своей природной необходимости, сталкивается с противоречиями, которые она вынуждена разрешать, и чаще всего в ущерб своей природе, то есть своей необходимости, даже и осознанной.

В. Виндельбанд писал: «“Свободным” называется состояние существа, гарантирующее возможность свободных поступков. Сила свободна или становится свободной, если она может развиваться согласно своей природе»⁹. Таким образом, творчество можно определить и как форму выражения свободы в контексте необходимости, соответствующей природе субъекта творчества.

Анализируя творчество в контексте пространства и времени, следует заметить, что



оно сравнимо с проблемой обратимости времени, элементы которого существуют в простой репродуктивной деятельности. Кольцо или символ бесконечности олицетворяет обратимость в пространстве, но пространство неразрывно связано с временем, а традиционное, рассудочное понимание пространства – это мгновение, которое как бы остановилось посредством нашего воображения. Если исходить из этих положений, то возможность обратимости времени вполне реальна, но этот процесс будет осуществляться в совершенно других условиях, где физические универсалии или законы не будут работать.

Если творчество связано с решением проблемы времени, то свобода, её понимание и осмысление связаны с историческим временем, хотя у некоторых авторов свобода возможна до сущего, до времени, т.е. дособытийна. Мы полагаем, что свобода как философская универсалия не может быть осмыслена только на основе своей абсолютной сущности, т.е. исходя из самой себя, так как любая форма осмысления разрушается самим принципом абсолютной свободы. Такие категории, как «хаос», «ничто», «небытие», «пустота», могут определять абсолютную свободу как дособытийную, дотварную сущность, но это значит, что невозможно включить потенциал культуры для исследования этого феномена, так как культура есть продукт творения. Эти категории разного качества, и направить методологический потенциал философского или научного характера на проблему небытия означает исходить только из характера или сущностных оснований бытийности, сущего. Существуют модели подобного рода, к примеру, у Гегеля, где между ничто и бытием образуется нечто, которое отражено в категориальной триаде: всеобщее – особенное – единичное, а если всеобщее есть свойство мыслящего разума, то можно прийти к выводу о существовании абсолютного духа Гегеля. Следуя этой логике, ничто не остаётся таковым, а стремится выйти за свои сущностные, качественные пределы в нечто и в единичное, т.е. стремится к конкретизации. Безусловно, категория «ничто» не обладает статусом субъекта, а обретает характер своеобразной отрицательной ценности и энергии, мотивируя или по-

буждая личность к уходу от «ничто» (одной из форм «ничто» является хаос) и переходу к «нечто» (в современной интерпретации – к детерминированному хаосу).

Абсолютная свобода тяготеет к относительной и к конкретной форме выражения. Интуитивно мы чувствуем недостаточность формулировки абсолюта и задаём вопросы относительно свободы для чего, от чего или для кого. Здесь сразу же включается нравственная категория ответственности, которая уже есть продукт культуры, и мы вынуждены рассматривать свободу в контексте культуры или конкретного исторического времени.

Таким образом, бегство от свободы может означать процесс ухода от решения конкретных проблем в общие, хотя без решения общих задач иногда невозможно приступить к решению частных, но это уже есть подмена тезисов. Речь идёт не о решении гносеологических проблем, а о недопустимости принятия тезиса абсолютной свободы. В контексте понимания истины абсолютизация свободы скорее уводит от истины, так как абсолютная свобода совпадает с категорией ничто или с хаосом. Одна из трактовок понимания истины предполагает, что истина – это процесс, а не конечный результат (Гегель). Что такое, к примеру, соответствие наших знаний объективной реальности? И реальность, и наши знания есть процессы движения, развития, где абсолютные совпадения, тождества редки, и только в функциональном аспекте мы выводим это соответствие в форме алгоритмов, как следствия законов, существующих в конкретных условиях.

Подобный синтез как процесс происходит во внутреннем духовном мире человека, где и необходимы философские исследования. Это в какой-то степени гарантирует от крайностей как позитивизма, так и платонизма. «Какая метафизика нужна учёным? Раньше господствовала (по крайней мере, в научных кругах) метафизика общего, и негласно считалось, что наука постигает общее в вещах, а оно-то и определяет всё в мире. Но выявление роли случайности во всех областях науки существенно поколебало фундамент её деятельности и должно отразиться на метафизике, лежащей в её основе. Ясно, что в современной науке метафизика общего



должна быть, по крайней мере, дополнена метафизикой индивидуального.

Метафизика с точки зрения индивидуального – это не “принцип реальности”, полагающийся за физикой, а скорее внутренний чувственный мир человека (аналогично внутреннему духовному), в который он проникает внутренним органом своей души так же, как внешними органами чувств он постигает внешний мир»¹⁰.

Мы полагаем, что в данном аспекте конструктивно было развитие философской концепции творческого многомерного диалога. В процессе подобного диалога необходимо следовать принципу античности, который принимал наивную форму обожествления или персонификации сил природы, а в настоящее время мы всё более убеждаемся в необходимости осторожного отношения, уважения к природе, осознавая её абсолютную мощь по сравнению с человеком. Природа как субъект, с которым я веду творческий диалог, – подобная трактовка пока возможна в творчестве поэтов, но недаром М. Хайдеггер отдавал предпочтения именно языку поэзии, посредством которого Бытие вещает человеку нечто. Путь к осознанию этого лежит через обращение к внутреннему миру личности. Но здесь обретение свободы не заканчивается, так как происходит качественное изменение духовности.

Противоречивость и сложность, неоднозначность этого процесса состоит в том, что, уходя от абстрактной свободы к конкретной, личность пытается освободиться от этой конкретности, которая «сковывает» её свободу, то есть мы наблюдаем тенденцию обратную вышеизложенной – стремление к абсолютной свободе. Выходит, что процесс разнонаправлен и цель этих процедур – образование некоей целостности, которая соответствовала бы пониманию и ощущению свободы в контексте духовного мира личности. Критерием истинности данного понимания и ощущения свободы будет получение новых энергетических и смысловых потенциалов. Это и есть процесс творческого гармонического синтеза, где общие, абстрактные представления, идеи, концепции, образуя целостность всеобщего характера, как бы обогащаются конкретным содержанием по-

средством наполнения единичностью. В конечном счёте, создаётся целостность, которая есть результат синтеза общего и единичного.

Сложнее обстоит дело с процессом образования гармонической целостности в контексте духовного мира личности, которая может идентифицироваться как истина. И.Т. Касавин, исследуя проблемы, связанные с пониманием истины, писал: «Эволюция понятия истины, рассмотренная в самом общем и абстрактном смысле, так сказать, с высоты птичьего полёта, представляет собой историю освобождения человеческого познания от чрезмерных претензий, с одной стороны, и от развития его рефлексивно-методологического инструментария – с другой. Так, Платону виделся подлинный смысл истины в мире вечных и неизменных, сверхчеловеческих идей. Подобно тому, как красивый горошек или красивая женщина не являются воплощением Красоты самой по себе, так и всякое отдельное утверждение или теория являются лишь бледной тенью Истины, тенью, в которой отражаются не только небесные всполохи, но призраки пещеры. Не искать истину, а скорее молиться о ниспослании её с помощью таких несовершенных средств, как майевтика или воспоминание, – вот на что ориентирует Платон»¹¹. Автор полагает, что подобная трактовка Платоном истины диктовалась историческим временем и соответствующими этому времени философско-теоретическими и методологическими возможностями исследования столь сложной универсалии, как истина. Однако уже у Платона мы можем найти истоки или основания в подходе к анализу истины. То же воспоминание, майевтика или призраки пещеры не что иное, как контекст культуры, в рамках которой рассматривается данная проблема. Это своеобразная установка на конкретность истины, на её противоречивость, многомерность, неоднозначность, на элемент релятивности. Далее И.Т. Касавин пишет: «Для Френсиса Бэкона, напротив, истина дана в земном чувственном опыте, она кроется в природе и может быть извлечена из неё, если мы изучаем природу, пытая и разлагая её на элементы, причины и следствия, и изнасилуем самих себя, стремясь отрешиться от присущей человеку субъек-



тивности и коллективных предрассудков. Человеку под силу вскрыть природные закономерности и подчинить их себе, и истинными научными положениями становятся тогда, когда они наполняются природными силами»¹².

И, наконец, у Канта содержание истины исчерпывается её регулятивной функцией: истина становится недостижимым пределом, который, в сущности, за-пределен и потому не ограничивает ничего, и которому знание безуспешно стремится уподобиться в своей всеобщности и аподиктичности. Кант осуществил гносеологическую ревизию платоновского онтологизма, вновь выведя истину за пределы природы и одновременно указав сферу, в которой проблема истины находит своё разрешение, – сферу практического разума. Однако идеалистическое понимание практики как области исключительно духовно-практического, морального творчества привело гносеологию не только ко включению истины в систему человеческой деятельности, но и к морализующему взгляду на познание с позиции должествования или нормы.

Заслуга Канта состоит в том, что он пытался включить в понимание и осмысление истины нравственные аспекты, даже в нормативной форме. Несмотря на идеализм, в котором мы традиционно упрекаем Канта, нравственный аспект в настоящее время необычайно актуален и должен служить своеобразным «фоном» в осмыслении всех философских универсалий. Что касается нормативного подхода к истине, то доминанта подобного подхода должна определяться характером исторического времени.

Степень или мера нормативности, а также её характер определяются особенностями исторического времени. Как справедливо полагает В.Б. Устьянцев, историчность предполагает особенности, связанные с уникальностью, своеобразием, неповторимостью пространственного исторического континуума или социального пространства, которые можно рассматривать как момент социального времени и которые определяют оперативный смысл и критерии истины. Подобный смысл и критерий даёт определение истины

как соответствия наших знаний объективной реальности, где критерием является общественная практика. «Очевидно, – подчёркивает И.Т. Касавин, – что условием непосредственной проверки знания на истинность в этом случае служит его прикладной характер, т.е. переводимость на язык практических потребностей и задач, соразмерность с техническими, экономическими, социальными условиями деятельности. При этом не всякое успешное использование означает истинность знания, обычно оно просто оценивается как «эффективное», дающее заданный результат, и ничего более»¹³.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что творчество как философская универсалия является существенным фактором, предпосылкой постижения истины, её (истины) различных интерпретаций. Свобода как эвристический принцип предотвращает однозначные трактовки и абсолютизацию истины, учитывает всё бесконечное многообразие конкретных проявлений истины в зависимости от мировоззренческих установок субъекта творчества и от конкретной ситуации пространственно-временного континуума культуры.

Примечания

¹ Крымский С.Б. Истина и мнение // Филос. науки. 1990. № 10. С.73.

² Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.42. С.94.

³ Бердяев Н.А. О назначении человека. М., 1998. С.27.

⁴ Пронкин Д.Д., Пронкина С.В. Одиссея творчества: К бытийности сущего через осуществление бытия. СПб., 2005. С.10.

⁵ Фейнберг Е.Л. Две культуры. Интуиция и логика в искусстве и науке. М., 1992. С.21–22.

⁶ Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. М., 2002. С.623.

⁷ Климова С.В. Духовность и творчество. Саратов, 1998. С.28.

⁸ Спиноза Б. Избранные произведения: В 2 т. М., 1957. Т.1. С.362.

⁹ Виндельбанд В. О свободе воли. М., 2000. С.13.

¹⁰ Горелов А.А. Индивидуальность и эволюция. М., 2006. С.21–22.

¹¹ Касавин И.Т. О дескриптивном понимании истины // Филос. науки. 1990. № 8. С.64.

¹² Касавин И.Т. Указ. соч. С.65.

¹³ Там же. С.69.

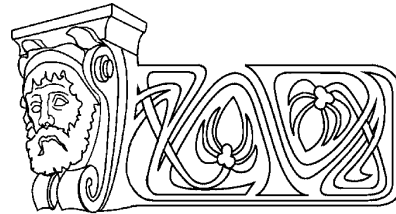


УДК 111.82

ПРОБЛЕМА НЕБЫТИЯ В СВЕТЕ КРИТИКИ МЕТАФИЗИКИ ПРИСУТСТВИЯ

А.В. Дронов

Саратовская государственная академия права
E-mail: adronov@list.ru



Проблема небытия исследуется в статье в свете постструктуралистской критики фигуры присутствия. Важнейшей предпосылкой рассмотрения этой проблемы становится признание жесткой корреляции бытия и мышления, а также мышления и представления в границах западной метафизики. В этом контексте традиция онтологической дисквалификации (отказа в существовании) той или иной предметности на основе ее нерелевантности актам мышления и представления простирается от Парменида до Хайдеггера и сообщает проблематике небытия размерность аналитики актов не-данности.

Ключевые слова: небытие, ничто, неприсутствие, трансцендентальная философия, критика метафизики.

The Problem of Non-Being in the Light of Criticism of the Metaphysics of Presence

A.V. Dronov

In this paper the problem of non-being in the light of poststructuralist critics of the figure of presence is investigated. The major assumption of consideration of this problem becomes recognition of strong correlation between being and thinking, and also between thinking and representation in frames of the western metaphysics. In this context the tradition of ontological disqualification (refusal in existence) one or another objectness on the basis of its irrelevance to thinking and representation acts reaches from Parmenides up to Heidegger and imparts to the problematic of non-being dimension of analytics of acts not-reality.

Key words: non-being, nothing, non-presence, transcendental philosophy, criticism of metaphysics.

Ниже предпринята попытка историко-философского описания известного «немышления» небытия, то есть того затруднения, которое со времен Парменида сопутствует мышлению небытия и, предположительно, целиком и составляет его проблематику. Мы имеем в виду известный метафизике опыт характерного мыслительного затруднения перед ничто и небытием. Этот опыт имеет различные формы своей экспликации в рамках европейской философской традиции, не обязательно связанные с именами «ничто» и «небытие». Имеются и формы истолкования этого затруднения, исходящие из определенной интерпретации существа мышления.

Основанием, открывающим возможность предлагаемого рассмотрения, является

проводимая в постструктурализме критика «метафизики присутствия» и связанные с ней попытки выведения истолкования мышления из-под власти представления, рассмотрения различия за пределами отрицания, а актуальности – за пределами присутствия¹. В качестве ориентирующего и обобщенного определения присутствия, оформляющего постструктуралистскую критику, следует считать то, согласно чему характером присутствия обладает сущее, актуальность которого разворачивается во времени, имеет момент собственной длительности, время своего настоящего, своего представления, своего облика (схемы, эйдоса), выступающего пространственно-временной экспликацией его сущности. В границах метафизики актуальность отмечена продолжительностью наличия, пусть даже всего лишь в одном «моменте» (*Augenblick*)², тогда как критика присутствия строится на том, что акт не обязательно разворачивается во времени, то есть принимает размерность представления³.

Из этого определения открывается возможность демонстрации затруднений традиционной метафизики ввиду не обладающих характером присутствия содержаний мышления. Затруднительность мышления этих содержаний в границах представления объявляется невозможностью, что закономерно вытекает из абсолютизации фигуры присутствия в качестве границ и нормы бытия и мышления. Это нетрудно проиллюстрировать на ряде историко-философских примеров, где метафизическое мышление на тех или иных основаниях *отказывает* некоторому имени в статусе понятия. Ниже будут рассмотрены примеры подобной дисквалификации и приводимые основания для нее.

Интуиция Парменида. Наиболее ранним указанием на нерелевантность мышления ничто являются известные строки Парменида:



Можно лишь то говорить и мыслить, что есть: бытие ведь
Есть, а ничто не есть...⁴

Здесь под именем «того, чего нет» мышление обретает особого рода опыт затруднения и *составляющий* этот опыт предмет. Однозначность принятого Парменидом решения не соотносить мышление с отсутствующим, но признать его тем же, «что и быть», имело известные последствия для метафизики, оставшейся в целом верной логике Парменида. Решение Парменида исходит из важнейшей его интуиции:

То же самое мысль и то, о чем мысль возникает⁵.

Отождествление мыслимого и существующего имеет свои следствия. Формальное распространение этого положения на то, «чего нет», лишает существования саму мысль: из этого движения в сторону ничто мысль попросту не возвращается, и потому это направление не составляет никакого *пути* мысли. Это распространение формально потому, что не держится какого-либо специфического опыта не-данности или не-мышления, но, оставаясь *в пределах исходной интуиции*, декларативно устанавливает границы бытия границами мышления. Две части изречения «бытие ведь есть, а ничто не есть» имеют неравную значимость, поскольку второй тезис («ничто не есть») не продиктован никаким мышлением, он является лишь *аналитическим распространением* тезиса о тождестве бытия и мышления. По сути, здесь нет никакого онтологически весомого небытия, сопоставимого с интуицией бытия как «целкупного», «недвижного», «сплошного», «одного»⁶, но имеет место лишь обозначение границ способности помыслить и представить. Небытием обозначается опыт слепого отрицания, просто опыт слепоты, небытие мышления. Ничто как то, *чего нет* для мысли (или то, в чем ничего – содержательно – нет для мысли), сохраняет свое формально, через отрицание, установленное значение вплоть до хайдеггеровской попытки сделать содержание Ничто предметом положительного опыта через корреляцию с настроением ужаса⁷. Закрепление этой редукции бытия к мыслимости, а мышления к представлению привело к оформлению широко признаваемой очевидности, апелляция к которой играет ведущую роль в философских трактатах новейшего европейского периода.

Дж. Беркли: материальная субстанция как ничто мыслимое. В «Трактате о принципах человеческого знания» Беркли постулирует несуществование материальной субстанции на том основании, что она принципиально не дана мышлению (его «восприятию») в качестве какой-либо идеи. По Беркли, «существование идеи состоит в ее восприимчивости»; относительно идей очевидно, что «их esse есть percipi, и невозможно, чтобы они имели какое-либо существование вне духов или воспринимающих их мыслящих вещей»⁸. «Восприятие» со стороны ума есть исключительное поле актуальности вещей. Все вещи суть идеи и только в акте мышления бывают удостоверены в своем существовании. Однако не все имена суть идеи. И, в частности, не существуют в мысли, *в качестве идей*, абстрактные понятия, поскольку они в строгом смысле не «воспринимаются» мышлением в качестве самих себя, т.е. абстрактных. По Беркли, «слово становится общим, будучи знаком не абстрактной, общей идеи, а многих частных идей, любую из которых оно безразлично вызывает в нашем уме»⁹. Речь здесь идет исключительно о способности *представляющего* мышления, в границах которого абстрактное понятие мыслится лишь в форме единичного представления, выступающего *заместителем* абстрактного понятия: «Если мы хотим связать с нашими словами некоторый смысл и говорить лишь о том, что мы можем мыслить, то мы должны, я полагаю, признать, что известная идея, будучи сама по себе частной, становится общей, когда она представляет или заменяет все другие частные идеи того же рода»¹⁰. Иными словами, вместо и *в качестве* «геометрической фигуры» воспринимается вполне определенный треугольник, а вместо «фрукта» – единичное яблоко. Только при этом интересы разума, нацеленного на мышление целого класса предметов, т.е. понимающего под «яблоком» фрукт вообще, направлены не на актуально переживаемое представление, а *за* него, к тому, что, *становясь предметом мысли*, никогда *не присутствует* в представлении. И подобно тому, как восприятие в уме отдельных фруктов не выводит в представление сам «фрукт» (который остается лишь именем), так и представление о материальных объек-



тах не способно вызвать к жизни, то есть к *представлению*, саму материю в качестве субстанции. Но и в качестве *имени* «материя» является излишним понятием, потому что, будучи предельно общим, не наделяет никаким определенным содержанием объекты, именуемые материальными¹¹. Стало быть, не имеется никаких *ощутимых* оснований для разграничения идеального и материального, и материя, никак не данная уму, есть для него совершенное ничто, *не имеющий значения* знак.

Беркли не смущает видимая эффективность в философских дискуссиях ничего не значащих и не имеющих своей идеи понятий. Лишь в одном месте «Трактата» Беркли прямо указывает на действенность слов за пределами представления, на возможность их «понимания», не опосредованного актом удержания в восприятии их точного значения. Так бывает при оперировании знаками в алгебре или при сообщении словами тех или иных состояний души – печали, страха и т.п. – без представления со стороны ума точного значения этих слов¹². Объяснение такому парадоксальному «пониманию» без восприятия прямого значения Беркли усматривает в привычке, стершей некогда имевший место момент прямого и полного представления. Тем самым Беркли фактически редуцирует «понимание» вне представления к изначальному восприятию-представлению как источнику любого значения.

И. Кант: положительно понимаемый ноумен как ничто достоверное. Значительно более развернутую и осторожную эпликацию эта проблема актуальности значения невозможных для представления содержаний находит у Канта. В разделе «Критики чистого разума», посвященном различению явлений на *phaenomena* и *noumena*¹³, Кант настаивает на том, что трансцендентальное применение рассудка невозможно, поскольку оно не обеспечивает его результатом веса асерторических суждений, оставляя их в модальности гипотетических. Примечательно разведение двух областей применения чистых понятий (категорий) как таковое. Категории становятся «зримыми» рассудком, то есть *мыслимыми* и, следовательно, *применимыми*, только при посредничестве форм чувственности (интеллектуальных схем), т.е. в

пределе – при обращении к конкретному эмпирическому содержанию, поскольку именно оно делает, в свою очередь, зримыми сами формы чувственности: пространство и время схватываются лишь вместе с оформляемым ими содержанием. За отсутствием чувственности и ее форм категории попросту не имеют «пространства» для самопрезентации, им негде предстать рассудку в их *чистой*, собственной форме. Утверждая, что трансцендентальное применение рассудка невозможно, Кант имеет в виду, во-первых, это обстоятельство. Но этим же положением утверждается и второе ограничение: рассудочные понятия имеют лишь гипотетическое, но не асерторическое отношение к сущности, или подлинной природе, вещей-самих-по-себе, хотя и служат необходимым условием синтеза (а стало быть, и оформляющего созерцания) их феноменов, опосредствованных формами чувственности¹⁴. Гипотетический характер этой согласованности вещей-самих-по-себе и присущих самому рассудку свойств Кант настойчиво подчеркивает, различая возможности негативного и позитивного понимания ноумена¹⁵. При этом, правда, он не оспаривает возможность пустого, холостого применения понятий рассудка. Следуя здесь за Кантом, необходимо предположить наличие каких-то актов, которыми удостоверялось бы отсутствие противоречия в самих понятиях. Действительно, они отражаются в аналитических суждениях, выносимых на поле «схематически» задействованных форм чувственности. Но спекулятивное применение рассудка как таковое, в чистом виде, признается невозможным. И, кроме того, данные такого созерцания никак *не соотносимы* с истиной вещей-самих-по-себе. Поэтому в качестве предмета, *гипотетически отвечающего* умопостигающей способности субъекта, вещь-сама-по-себе есть дурной, позитивный ноумен, ненадежный объект мышления.

Основная проблема, которую Кант пытается здесь отчетливо сформулировать и разрешить, – это проблема «немыслимого» *трансцендентального содержания* категорий, их значения, не способного быть данным ни в каком специфическом, «чистом» акте мысли, поскольку этот акт был бы спекуляцией, именуемой Кантом интеллекту-



альной интуицией (*Anschauung*), непосредственным усмотрением. Кант отвергает возможность интеллектуальной интуиции, придерживаясь вполне определенной логики с фундамирующей ее очевидностью. А именно – в отсутствие предмета понятие остается бессмысленным, лишенным значения, его попросту *нет* для постигающей способности¹⁶. Особенностью категорий рассудка является то, что предполагаемое за ними трансцендентальное значение может стать предметом мысли только в эмпирическом применении, т.е. направленном на чувственное содержание, и поэтому предмет, мыслимый в таком представлении, не воспроизводит их чистого значения. А потому и необходима предпринимаемая Кантом *аналитика*, т.е. оценка внутренней непротиворечивости выводимых категорий. Именно ввиду такой процедуры Кант сохраняет ноумен в его негативном смысле. Парадоксальным образом – это предмет мысли, не имеющий особого акта его прямого созерцания, если под актом понимать привычное представление. В свете этого очевидного различия ноумена и феномена как предметов мышления, сообщающих значение понятиям, Кант воздерживается от распространения по аналогии свойств феноменального созерцания на ноуменальное, отказывает в праве на существование интеллектуальной интуиции (усмотрению сущности, не опосредованному чувственными формами)¹⁷ и отвечающему применению этой способности позитивному ноумену. Но, признавая трансцендентальное значение категорий, Кант тем самым утверждает область существования того, чего «нет», постулирует наличие значений, никогда не выступающих предметами созерцания¹⁸.

Э. Гуссерль: *модификация нейтральности и расширение понятия акта*. В других терминах и применительно к иной предметности эта же проблематика мышления за границами акта мысли, осознания того, у чего нет полного акта осознания, вся эта проблематика своеобразной «реальности» нереального получает новую разработку у Гуссерля. В частности, статус таких – неактуализированных – содержаний прямо рассматривается в ряде параграфов «Идей I». Но это и перевернутая по отношению к прежде рассматриваемой постановка проблемы. Если

прежде, у Беркли и Канта, ставилось на вид, что некоторого предмета *нет в мысли*, то Гуссерль обращает внимание на то, что в некоторых *данных* содержаниях *нет мысли*¹⁹. И если в первом случае проблема небытия описывалась в терминах невозможности объекта, то во втором она описывается как произвольность немышления, отнюдь не вынуждаемая никакой невозможностью, но, напротив, – открывающая для мысли новую возможность – возможность своего неосуществления и задержки в нем. Гуссерль связывает эту проблематику с модификацией нейтральности.

Берясь за разработку ноэтико-ноэматических структур в IV главе «Идей I», Гуссерль начинает с распределения «реальных» и «нереальных» моментов в них. Это концентрирует его интерес на «способе бытия» ноэмы. На этом пути производится анализ актуализаций и реактуализаций «ноэматического ядра» – некоторого ноэтически модифицируемого, но устойчивого содержания. Придерживаясь аксиомы, что не существует *никак не данной* ноэмы, не связанной никакой формой актуальности, Гуссерль перебирает различные модификации «ядра», т.е. акты той или иной его данности – «верование», «утверждение», «отрицание» – в поисках того протоакта, который, в идеале, вообще не был бы связан ни с какой полагающей активностью *cogito*. Гуссерль ищет такую данность, которая способна предупредить всякий акт полагания – не только утверждение или отрицание, но и предшествующее им верование или простое мнение (*doxa*). Эта-то не положенная ни в каком акте *doxa*, некое подразумевание, или «простое думание себе»²⁰ и пребывает в модификации нейтральности. Гуссерль описывает ее как модификацию, в границах которой всякий акт нейтрализован, всякий «характер полагания выведен из действия»²¹. Но не следует смешивать это выведение из действия с некоторым актом, например с отрицанием (негацией). Как простое полагание, являясь более «нейтральным», отличается от любого утверждения (аффирмации), так и «выведение из действия» всякого полагания отличается от негации. Не-бытие, которое появляется из отказа некоторому тезису в бытии истинным, остается бытием отказа, бытием отрицания²².



В этой связи Гуссерль проводит ряд важных дистинкций. Во-первых, он настаивает на различии «нейтрального», т.е. никак не связанного с полаганием, и «позиционального» сознания. В последнем, в свою очередь, различимы актуальные и потенциальные полагания. Под потенциальными понимаются такие, которые составляют «орел» или «задний план» действительных (актуализированных) полаганий восприятия, воспоминания, допущения, отрицания и т.п., и которые также *могут* быть актуализированы. И эта потенциальность не является скрытой от сознания его возможностью, ей отвечает определенная форма данности, она, по словам Гуссерля, «витает»²³, или, иначе, принимает вид «копошения» акта²⁴.

На протяжении всех этих разборов Гуссерль пытается решить лишь одну важнейшую проблему – соотнести с понятием акта то, что «не совершается». И через выделение и описание модификации нейтральности, в конечном счете, принимает «расширительное» толкование акта, относя к актам все данное, хотя бы потенциально, без совершения. Но, говоря о «совершениях», характеризующих действительные акты полагания, в противовес «копошениям» потенциальных полаганий, следует иметь в виду еще одну важную для Гуссерля дистинкцию: всякое совершение осуществляется Я, тогда как проводником произвольных полаганий и «копошений» признается безличная структура cogito. Благодаря различению Я и cogito, Гуссерлю и удается толковать акт в «расширительном» смысле, усматривая его «осуществление» даже там, где он не совершается, констатируя активность (пассивность) cogito и там, где нет никакой деятельности Я. Отныне Гуссерль готов различать акты совершаемые и акты «не совершаемые». При этом метафору «копошения актов» он распространяет на все не совершаемые акты, делая здесь важную оговорку относительно Я: «Однако Я живет в них не как «совершающий», «осуществляющий субъект»²⁵. Именно таким способом Гуссерль указывает на своеобразную актуальность не совершаемых (соответственно, не имеющих места и времени) актов, т.е. таких «событий», в которых Я *ничего не совершает*. Гуссерль признает «неральное» бытие за сферой таких содержаний,

относительно которых само Я оказывается нейтральным, небытийствующим. И именно этим расширением сферы актуальности cogito за пределы актуальности Я Гуссерлем впервые эксплицируется та тема, которая в ином контексте будет поднята Хайдеггером в «Бытии и времени» в параграфах, посвященных несобственному способу бытия Dasein.

М. Хайдеггер: «не-бытие» как модус бытия Dasein. Хайдеггеровский анализ уже отправляется от специфической бытийной возможности «невозможного», особой актуальности не-мышления, держащего себя за мышление, нерешительности, представляющей действием. Все раскрываемые Хайдеггером «несобственные» способы быть признаются им сущностными возможностями самого Dasein. Хайдеггер устанавливает Dasein в его способности «не быть». Этот «падающий» модус Dasein обеспечивается непониманием бытия как собственного бытия-в-мире, бессмысленностью как усредненной ложной истолкованностью всего и вся, не достигающей сущности Dasein и не «размыкающего» бытие²⁶. Усредненность понимания вытекает не из какой-либо сущностной невозможности, приостанавливающей мышление, а из *возможности немышления* и попустительства пребыванию в бездумности толков и поверхностного любопытства. И если экзистенциалы собственного способа бытия Dasein (решимость, ужас) фундированы *пониманием*, размыкающим целое сущего и ничто, то представленные формы непонимания оказываются в строгом смысле способами *небытия* Dasein. Парадоксальным образом Dasein обретает свое небытие не в смерти, а в сокрытости ее смысла и непонимании своей смертности. Режим не-бытия Dasein сам собой не только обладает актуальностью и располагает специфическими экзистенциалами (толки, двусмысленность и др.), но и является «ближайшим», т.е. наиболее сподручным Dasein, хотя и «несобственным» ему, способом быть²⁷.

Эта способность Dasein быть и не быть имеет непосредственное отношение к актуальности истины. Под истиной понимается раскрытие Dasein внутримирного сущего в своем, всегда фактичном, т.е. определенном, конкретном бытии-в-мире. Это состояние



раскрытости сущего возможно благодаря изначальной «разомкнутости» Dasein. Но режиму истины соизначальна и другая возможность, реализуемая Dasein в «падении», – существование в неистине²⁸. Именно Dasein является исключительным способом бытия истины, ее единственным раскрытием, а отмеченный способ «не-бытия» Dasein и является *небытием* как таковым, трансцендентально-объективно затрагивающим существование всего внутримирного сущего. Иными словами, не существует никакой «объективной» истины вне человека и его способов быть-в-мире²⁹. Все значимое может иметь место только благодаря Dasein, весь мир приходит к бытию через его понимание, «разомкнутость», и в ней, но и обращается в небытие им же – в «толках», «любопытстве» «двусмысленности». И если невосприимчивость материи у Беркли обращает ее в ничто, то «падение» Dasein обращает существование мира в актуальность бессмыслицы и «небытия».

Во всех рассмотренных случаях понятием небытия характеризуется отсутствие специального акта для той или иной сущности. В небытие падает сущность, изменяющая своему собственному режиму: идея, поскольку она не мыслится, значение, поскольку оно не выражается, Dasein, поскольку оно не «понимает» и пребывает в «падении».

Но это лишь норма употребления понятия, за внешней своей устойчивостью скрывающая различие истолкований. Парменид устанавливает небытие ничто из его немислимости и предоставляет Беркли повод понимать небытие лишь как небытие ничто. Именно непроясненность специфического режима небытия позволяет Беркли толковать неприсутствие материи (в качестве актуальной идеи) как ее абсолютное небытие ни в качестве чего. Кант здесь обнаруживает большую осторожность, признавая неактуальное присутствие трансцендентальных значений, никогда прямо не мыслимых. Они не есть полное ничто, но их как таковых («чистых») никогда нет в акте мысли. Более детальную разработку этот режим неприсутствия, отличный от абсолютного небытия, предпринимает Гуссерль, допускающий расширительное толкование акта: теперь возможным становится говорить об актуаль-

ности неналичных содержаний сознания. И, наконец, Хайдеггер прямо описывает небытие как один из способов существования Dasein, отличный от его полного несуществования.

Примечания

¹ Прямым образом тема присутствия затрагивается в работах Ж. Деррида 1960-х гг., где деконструкция разворачивается как обнаружение скрытого произвола «метафизики присутствия», моментов ее репрессивного вторжения в свободную игру значений (см.: *Деррида Ж.* Введение // Гуссерль Э. Начало геометрии. М., 1996. С.9–209; *Деррида Ж.* Письмо и различие. СПб., 2000.; *Деррида Ж.* Голос и феномен. СПб., 1999; *Деррида Ж.* О грамматологии. М., 2000). Сходная интенция пересмотра режима актуальности значения и критики «представляющего мышления» присутствует и в работах Ж. Делёза того же периода (см.: *Делёз Ж.* Различие и повторение. СПб., 1998; *Делёз Ж.* Логика смысла // Делёз Ж. Логика смысла; Фуко М. *Theatrum philosophicum*. М.; Екатеринбург, 1998. С.13–326).

² См.: *Деррида Ж.* Голос и феномен. СПб., 1999.

³ См.: *Делёз Ж.* Логика смысла // Делёз Ж. Логика смысла; Фуко М. *Theatrum philosophicum*. М.; Екатеринбург, 1998.

⁴ *Парменид.* О природе // Фрагменты ранних греческих философов. М., 1989. С.296.

⁵ Фр. 8, 34 // Там же. С.297.

⁶ Фр. 8, 38; фр. 8, 6.

⁷ *Хайдеггер М.* Что такое метафизика? // Хайдеггер М. *Время и бытие*. М., 1993. С.16–27.

⁸ *Беркли Дж.* Трактат о принципах человеческого знания // Беркли Дж. Соч. М., 1978. С.171–172.

⁹ *Беркли Дж.* Указ. соч. С.159.

¹⁰ Там же. С.160.

¹¹ Там же. С.191.

¹² Там же. С.166–167.

¹³ См. раздел «Об основании различения всех предметов вообще на Phaenomena и Noumena» (*Кант И.* Критика чистого разума. М., 1998. С.248–264).

¹⁴ *Кант И.* Указ. соч. С.260–261.

¹⁵ Там же. С.256.

¹⁶ Там же. С.250.

¹⁷ Там же. С.257.

¹⁸ Там же. С.255.

¹⁹ *Гуссерль Э.* Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. М., 1999. Т.I. §110. С.237.

²⁰ Там же. С.237.

²¹ Там же. С.236.

²² Там же.

²³ Там же. С.244.

²⁴ Там же. С.249.

²⁵ Там же. С.250.

²⁶ *Хайдеггер М.* Бытие и время. СПб., 2002. §32. С.148–153.

²⁷ Там же. С.176.

²⁸ Там же. С.222.

²⁹ Там же. С. 226.

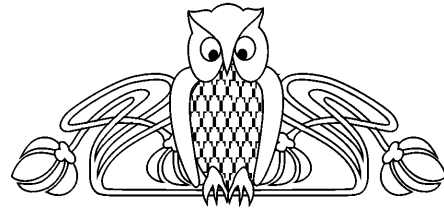


УДК 101.8

КРИТИЧЕСКАЯ И РЕЛЯТИВИСТСКАЯ МЫСЛЬ В СОВРЕМЕННОЙ ОНТОЛОГИИ

М.В. Елинский

Санкт-Петербургский государственный университет путей сообщения
E-mail: mikhailelinski@gmail.com



Спецификой современной онтологии являются два вида неклассического мышления – критический и релятивистский. В европейской философии первое из них восходит к И. Канту, второе представляет собой финальный онтологический тезис первого в контексте развития неклассической рациональности. Затронуты актуальные вопросы критической методологии научно-философского познания.

Ключевые слова: критическое мышление, эпистемологический релятивизм.

The Critical and Relativistic thought in Modern Ontology

M.V. Elinskiy

The two kinds of non-classic thought – critical and relativistic are the specific features of the modern ontology. In the European philosophy the former ascends to I. Kant. The latter is the final ontological thesis of the former in the context of development of non-classic rationality. The actual questions of the critical methodology of the scientific and philosophical knowledge are touched.

Key words: critical thought, epistemological relativism.

Предмет онтологии всегда представлял собой почву для дискуссий: «говорят: «бытие» наиболее общее и наиболее пустое понятие. Как таковое оно не поддается никакой попытке дефиниции»¹. Онтологическое мышление возникает как реализация претензии рационального мышления на охват опыта человека в его целостности. Проложить для европейской мысли путь к современному пониманию принципов этого мышления удалось И. Канту.

Идея трансцендентальной философии имеет онтологический характер: «описывается опыт, онтологизирующий рефлексивное содержание»². Мир, по Канту, познается лишь в опыте, но чистое чувственное созерцание еще не есть опыт. Познаваемый эмпирически мир, хотя и познаётся правильно, отличается от того, каков есть мир сам в себе, не затронутый процессом познания. «Правильность» в данном контексте означает не информационное соответствие объективных свойств предмета воспринимаемой ин-

формации³, но, наоборот, добавление в этот информационный поток структурирующих его правил и видоизменения его посредством синтетических операций. «Данное созерцание должно быть подведено под такое понятие, которое определяет форму деятельности суждения вообще в отношении созерцания, связывает эмпирическое сознание этого созерцания в сознании вообще и тем самым придает эмпирическим суждениям общезначимость»⁴. Говоря языком теории информации, для Канта информационный код, описывающий реальность как она есть, и информационный код, описывающий познаваемый мир, представляют собой два разных кода. Таким образом, Канту впервые удаётся отделить картину мира как познаваемого объекта от мира в его собственном бытии. Бытие становится не реальностью, но способом мышления о ней. «Бытие не есть реальный предикат <...> В логическом применении оно есть лишь связка в суждении»⁵.

Выйдя за пределы старой метафизической проблематики, критицизм Канта порождает новое проблемное поле, затронувшее практически все области философского и научного знания. В онтологии новая проблематика обозначается в XIX в. сменой метафизических моделей на диалектико-познавательные и волюнтаристские, а в XX в. переходом к феноменологическим моделям познания и постепенным отказом от метафизического мышления. Для теоретического рассмотрения наибольший интерес представляет критическая мысль современности.

Учение о феномене присутствует у Гегеля и обретает развитую метафизическую форму у Э. Гуссерля. Унаследованная от волюнтаристской метафизики проблема движущей силы бытия присутствует в гуссерлевской феноменологии и решается через представление об интенциональности созна-



ния. Категориальный синтез Канта сменяется у Гуссерля конституированием феноменального мира на основе фундаментального свойства интенциональности⁶. Бытие становится не просто синтетическим, но феноменальным. «Феноменология становится критической, но в смысле, противоположном смыслу критики Канта <...> Определяя истину через очевидность, а действительность через изначальность, Гуссерль устраняет проблему того, что в-себе»⁷.

«Временем картины мира» называет состояние философской мысли первой половины XX в. Хайдеггер⁸. Кантовский принцип отделения объекта познания от собственно вещи принимает в фундаментальной онтологии вид окончательного отделения бытия от сущего. «Смыслом бытия сущего, которое мы именуем присутствием (*dasein*), окажется временность»⁹. Этот принцип становится краеугольным камнем неклассической рациональности. Хайдеггеровская идея критики метафизики ведёт к окончательной утрате бытием статичности, «вещи в себе» и к становлению его чистым процессом, временем. Онтологический критицизм Хайдеггера поэтому можно считать вполне завершённой формой отказа от идеи бытия как самодостаточности.

Новым шагом в отказе философской мысли от метафизики явилась идея эпистемологической относительности. Современное релятивистское мышление во многом обязано своим возникновением развитию математики. Пространство и время утратили для математиков абсолютный характер с возникновением неевклидовых геометрий и развитием теории множеств. Другим мощным фактором, воздействовавшим на философскую мысль, стало стремительное развитие неклассической физики, основными вехами которого считаются формулировки теории относительности, квантовой теории, принципа неопределённости и принципа дополнительности. «То, что мы наблюдаем – это не сама природа, а природа, которая выступает в том виде, в каком она выявляется благодаря нашему способу постановки вопросов»¹⁰. Детерминистский монизм оказался до основания разрушен квантовой механикой¹¹.

Принцип критического мышления получил при этом самостоятельное развитие в фундаментальной науке: научные законы действуют безупречно, но лишь в рамках заданной для них области действия. Общий принцип критического мышления формулируется, таким образом, как принцип адекватного выбора области применения заданного познавательного аппарата. Построение познавательного аппарата является функцией конструктивного научного мышления. И позитивная наука, и философия видят своей задачей некую целостную форму знания. Поэтому обобщённая формулировка принципа критического мышления для науки и философии сегодня может быть представлена как принцип обоснованности критического мышления мышлением конструктивным и необходимости критического мышления как завершающей фазы построения целостного знания. Знание оказывается продуктом конструктивного и критического мышления, существующим относительно познавательного аппарата и области своего применения. Данный принцип в полной мере соответствует и фиксируется современным термином «эпистемология», заменившим сегодня термин «теория познания». Эпистемологический релятивизм – логически завершённая идея относительности знания – представляет собой концепцию абсолюта только как идеи рационального мышления, предполагающей взаимную зависимость знания и контекста его использования. Абсолют есть лишь одна из идей рационального мышления, которая им создана, существует в мышлении и оказывает влияние именно на него.

В неопозитивистскую философию науки критическая рациональность была привнесена К. Поппером, сформулировавшим в 1935 г. принцип научного критического мышления в виде критерия фальсификации¹². Гипотезу предлагалось считать научной тогда и только тогда, когда имеется возможность её контроля, т.е. фальсификации определёнными фактами. Критический рационализм Поппера получил развитие в методологии исследовательских программ И. Лакатоса. Применимость релятивистского тезиса ограничивалась наличием локального ядра конкретной исследовательской программы. Допущение недееспособности тезисов ядра программы



сознательно отклонялось¹³. Таким образом, Лакатос предложил методологическое решение задачи вписания релятивистского познавательного тезиса в современные научные модели. Тем не менее необходимо отметить, что методика «твёрдого ядра», не подлежащего отрицанию в рамках исследовательской программы, всё же видится довольно локальным методологическим решением в рамках научных программ и не предлагает в подлинном смысле философской познавательной стратегии.

Попытку аналогичного решения проблемы неопозитивистского релятивизма в более философском ключе, но без методологической детализации представляет, например, концепция личностного знания М. Полани¹⁴. Критическое и релятивистское мышление в данном русле остаётся в области теории объектов, а проблема истинности знания трактуется как личностная. Концепция Полани видится сегодня вполне приемлемым решением для ряда познавательных моделей, ограниченным, однако, фактором личности, а потому также не вполне системным.

Онтологическая область в теории культуры представляет собой некоторую условность, поскольку философско-культурологическая литература труднее поддаётся систематизации. В целом, онтологией культуры правомерно называть область философской теории культуры и её феноменов, занятую принципами их существования и развития. Основной её проблематикой является проблематика структурализма и постструктурализма, т.е. основанная на толковании культуры как знаковой системы. «Структурализм уже довольно давно определяется как кантианство без трансцендентального субъекта»¹⁵.

В этом же русле философская теория культуры толкует и науки, и собственно философию, поскольку всё это, с её точки зрения, представляет собой феномены культуры. «Мир человеческого существования интерпретируется как особая игра смыслозначения <...> а философия – как письменность/текст»¹⁶. В данном контексте критическое и релятивистское мышление широко прослеживается в философском творчестве структурализма и постмодернизма. Так, методология археологического подхода в историографии предложена в археологических

работах М. Фуко. Методологические задачи смещаются Фуко в плоскость типологического структурирования¹⁷, т.е. совпадают, по сути, с задачами современной онтологии.

Анализ дискурсивных форм в их контекстуальных связях Фуко называет анализом эпистем¹⁸. Эпистемология в данном русле соответствует релятивистской идее зависимости знания от познавательного аппарата и области применения. Фуко сосредотачивается в основном на взаимозависимости идей и дискурсов. Детализация же археологического подхода на уровне методологического решения выглядит довольно расплывчато: «непросто охарактеризовать такую дисциплину как история идей»¹⁹. История знания последовательно перетолковывается Фуко в русле критической и релятивистской рациональности, однако реализация релятивистского тезиса в историографии ограничивается заимствованием основной идеи без её методологической проработки.

Релятивистская критика метафизики с точки зрения её реализации в тексте является проектом философской деконструкции Ж. Деррида. «Я пользуюсь этими, как и многими другими понятиями <...> для того, чтобы приуготовить деконструкцию системы, образованной подобными понятиями»²⁰. Метод Деррида наследует проблематику феноменологической редукции. Однако редукция в новом изложении относится не к бытию в его философском понимании, а к трактовке философии как формы письменности. Для Деррида очевидно, что знак предшествует истине, сущности бытия уже потому, что, вопрошая обо всем в этом мире, мы пользуемся знаками, которые опосредуют любую попытку выхода к структурам бытия. Это опосредование считалось в западной философии преодолимым за счет представления о том, что знаки языка вторичны относительно бытия и используются лишь для его описания.

Процедура, которой подвергает знак Деррида, – это его хайдеггеровское перечеркивание. Знак является посторонним присутствию, которое и есть бытие²¹. Репрезентативность неотделима от природы знака. Однако если знак не имеет доступа к содержанию мира, то из его репрезентативности следует вывод: знак репрезентирует самого се-



бя. Мир в том его облике, который только и доступен человеку, являет собой бесконечную знаковую интерпретацию²². Деконструктивистское прочтение философского текста не является разновидностью герменевтики. Деррида не стремится проникнуть в истинные, как считает герменевтика, структуры смысла текста²³, обнаружить ту единственную конфигурацию значения, которая должна быть коррелятивной единственной истине Бытия, выражаемой значением, но ориентируется на множественность смыслов, на отсутствие единой матрицы значения текста.

Налицо, таким образом, оказывается деконструктивистская интерпретация тезиса эпистемологического релятивизма. Проблематичность её видится, прежде всего, в отсутствии в ней системной связи в рамках полиморфного знания. Деконструирование философского текста по Деррида представляет собой творческий процесс его переосмысления в рамках выбранной стратегии, не ограничиваемый областью применимости стратегии. В генеральной методологической стратегии отсутствует, таким образом, один из важнейших компонентов. Его отсутствие приводит и к невозможности систематической методологической детализации стратегии.

Релятивистское направление постмодернистского критического мышления затрагивает четыре класса проблем: структурности, знаковости, коммуникативности и целостности структуры²⁴. Упомянутые концепции Фуко и Деррида иллюстрируют постмодернистское заимствование релятивистского онтологического тезиса, демонстрируя, в том числе, и недостаток системного понимания идеи такого заимствования. Релятивизм обрушивается на современную западную культуру как шок, оргия, не давая никаких ответов, но оставляя лишь вопрос «что делать?»²⁵

Делёзовское понятие «ризомы», или «сети», заменило в постмодернизме понятие структуры, оставив лишь туманное представление об организованности глобальной знаковой системы бытия²⁶. Идея построения методологической стратегии познания на основе сознательной организации элементов «сети» представляет собой попытку методологического преодоления абсолютизации релятивистского тезиса в русле плюралисти-

ческого детерминизма. Однако недостаточно чёткие формулировки базовой стратегии ведут к невозможности систематизации методологических решений и «дурной бесконечности» релятивизма, поэтому такая попытка не является вполне эффективным решением для современного состояния научной мысли.

Каким же могло бы быть такое решение? Сегодня ответ на этот вопрос видится в понимании полиморфного характера человеческого знания. Релятивистский тезис должен быть осознан как одна из познавательных моделей, либо один из познавательных механизмов, который сам по себе не является целостным знанием, но представляет собой объект критического анализа. Парадоксальность проблемы релятивизма заключается в том, что при тщательном её рассмотрении она, как оказывается, не представляет собой никакой проблемы. Критическая методология мышления ведёт к формулировке релятивистского тезиса, и сама же критическая методология является системным методом контроля над релятивизмом.

Лишь неосознанная, бесконтрольная абсолютизация релятивистского тезиса ведёт к стиранию человека как культурного существа и представляет собой самое настоящее зло. «Тут нет ни морали, ни виновности: принцип Зла – просто синоним принципа возврата к прежнему состоянию и принципа бедствия. В системах, развивающихся по пути всеобщей позитивности и утраты символов, зло в любых своих формах равносильно основному правилу обратимости»²⁷. Зло в культуре и человеческом обществе по Бодрийяру – это следствие утраты контроля над соответствием символа и его значения, т.е. утраты символа. Оно подобно защитной реакции бытия – его принудительному возврату к принципу бедствия.

Осознанный контроль над любыми знаковыми системами, осознанное наделение знаков смыслами при понимании их онтологической относительности означает возврат к символу на новом уровне. Не зло, а осознанный выбор смысла бытия становится в этом случае детерминантом познания и жизни человека в целом. Поэтому систематизация идеи и методологии эпистемологического релятивизма, понимание её как стратегии познания и бытия в рамках полиморфного



знания, полиморфной культуры, а не как независимой и самодостаточной идеи является первоочередной задачей современной онтологии.

Примечания

- ¹ Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997. С.4.
- ² Исаков А.Н., Сухачев В.Ю. Этнос сознания. СПб., 1999. С.72.
- ³ Лидовский В.В. Теория информации. М., 2004. С.10–11.
- ⁴ Кант И. Прологомены ко всякой будущей метафизике, которая может появиться как наука // Кант И. Соч.: В 6 т. М., 1965. Т.4, ч.1. С.58.
- ⁵ Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Собр. соч.: В 6 т. М., 1964. Т.3. С.520.
- ⁶ Гуссерль Э. Картезианские размышления // Гуссерль Э. Логические исследования. Картезианские размышления. И др. М., 2000. С.379–380.
- ⁷ Рикер П. Кант и Гуссерль. Интенциональность и текстуральность. Томск, 1998. С.182.
- ⁸ Хайдеггер М. Время Картины Мира // Время и бытие. М., 1993. С.41–63.
- ⁹ Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997. С.17.
- ¹⁰ Гейзенберг В. Физика и философия. М., 1989. С.23.
- ¹¹ Turchin V.F. The phenomenon of science. N.Y., 1977. С.234–235.

- ¹² Поннер К. Логика научного исследования / Пер. с англ. М., 2005.
- ¹³ Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. М., 1995. С.79–80.
- ¹⁴ Полани М. Личностное знание. М., 1985. С.318.
- ¹⁵ Гурко Е. Тексты деконструкции. Деррида Ж. Difference. Томск, 1999. С.37.
- ¹⁶ Гурко Е. Деконструкция: тексты и интерпретация. Деррида Ж. Оставь это имя. Как избежать разговора: денегации. Минск, 2001. С.4.
- ¹⁷ Фуко М. Археология знания. Киев, 1996. С.7–8.
- ¹⁸ Там же. С.189.
- ¹⁹ Там же. С.135.
- ²⁰ Гурко Е. Тексты деконструкции. Деррида Ж. Difference. С.138.
- ²¹ Spivak G.C. Translator's Preface to 'De la grammatologie' // Derrida J. Of Grammatology. L., 1980. P.LXIX.
- ²² Гурко Е. Тексты деконструкции. Деррида Ж. Difference. С.24–25.
- ²³ Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. С.246.
- ²⁴ Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа. М., 1998. С.50.
- ²⁵ Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. М., 2000. С.7–8.
- ²⁶ Ильин И.П. Указ. соч. С.110–111.
- ²⁷ Бодрийяр Ж. Указ. соч. С.95–96.

УДК 165.242

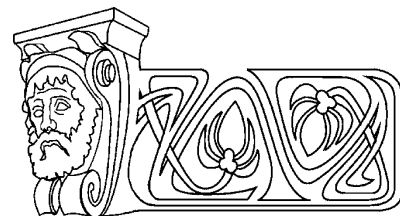
ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «ИЗМЕНЕННЫЕ СОСТОЯНИЯ СОЗНАНИЯ»

А.Г. Колчина

Саратовский педагогический институт
Саратовского государственного университета
E-mail: savanna.77@mail.ru

Предпринимается попытка определения понятия «измененные состояния сознания». Важным моментом здесь представляется выяснение вопросов: «Что такое сознание?» и «Познаваемо ли сознание?». Обосновывается, что сознание – форма взаимодействия индивида со средой. В свою очередь, измененные состояния сознания – следствие нарушения такого взаимодействия. Постулируется мысль, что фактором измененных состояний сознания выступает отчуждение и деперсонализация личности. Такая постановка проблемы выводит автора в сферу актуальных проблем не только онтологии и гносеологии, но и философской антропологии и социальной философии.

Ключевые слова: сознание, самосознание, деперсонализация, измененные состояния сознания, отчуждение.



The Question of Definition of Conception «Transformed conditions of consciousness»

A.G. Kolchina

It makes an attempt to define the conception «Transformed conditions of consciousness?» and «Is the consciousness cognized?». It gives proof of the fact that consciousness is a form of interaction of person with society. In its turn transformed conditions of consciousness is a consciousness of such interaction. It emphasizes that depersonalizations and alienation are come out as a factor of transformed conditions of consciousness. Such problem organization inferred the author in a sphere of actual questions of ontology, kinesiology, philosophic anthropology and social philosophy.

Key words: consciousness, selfconsciousness, depersonalization, transformed conditions of consciousness, alienation (estrangement).



Измененные состояния сознания являются областью исследований, объединяющей усилия десятков наук: генетики, психофармакологии, физиологии, психиатрии, психологии, философии. В последние десятилетия наметился новый этап в исследовании этой проблемы в связи с изучением психофизиологических коррелятов, а возможно, и мозговых механизмов этих состояний. Но, пожалуй, основным вопросом в исследовании этого загадочного феномена является раскрытие сущности самого сознания. Этому посвящали свои работы классики философии, заметен интерес к данной проблеме и в монографиях современных исследователей.

Отправной точкой исследования может быть вопрос «познаваемо ли сознание?». Одни исследователи исходят из признания познаваемости сознания и даже утверждают, что знание о фактах сознания – это самое достоверное из всех видов человеческого знания¹. Другие, напротив, категорически отрицают эту возможность, заявляя, что это такая же тщетная попытка, как увидеть из окна самого себя идущего по улице. Согласно такой точке зрения, свои мысли и чувства мы никогда не можем постичь, так как это и есть мы сами, состояние нашего «Я». Духовный мир представляет собой особый тип бытия, мир другого измерения по сравнению с материальным².

Придерживающиеся позиции непознаваемости сознания аргументируют свою точку зрения тем, что сознание как абсолютное условие всякого познания само не может быть его объектом. Считается, что каждый акт сознания, осмысливая свое содержание, освещая свой объект, на который оно направлено, сам остается в тени, в сфере неосознаваемого. Для того чтобы оказаться в поле сознания, этот акт сознания нуждается в другом, как бы накладываемом на него, а тот, в свою очередь, в ином акте, и так до бесконечности. В пользу познаваемости сознания говорит наличие объективированных форм его бытия, в качестве которых выступают не только практические действия, но и речь, искусство, система символов и т.д.

По мнению Д.И. Дубровского, классическая теория познания, как, впрочем, и наиболее востребованные наукой современные

эпистемологические концепции, обращены на познание явлений внешнего мира. В своем стремлении к достижению объективного знания, строя теоретические конструкции, представители классической теории сознания тщательно стараются исключить из сферы научного познания субъективную реальность. В большинстве случаев такая установка оправдывала себя в рамках познания явлений неживой природы, а также во многих аспектах исследования живой природы, являясь более или менее адекватной для целей «физикалистского» естествознания. Однако такая эвристическая посылка обнаруживает свою ограниченность, а зачастую и явную несостоятельность, когда ставятся задачи изучения социальных, экономических, политических процессов, человеческих взаимодействий, особенно межличностных и, шире, межсубъектных коммуникаций, когда мы имеем дело с современными интегральными объектами, включающими в качестве неперменного фактора человеческое сознание³.

Следует принимать во внимание, что субъективная реальность в качестве персональной целостности, олицетворяемая нашим «Я», представляет собой объект познания, который требует не только особого подхода, но и творческой разработки специальных познавательных средств, а также более адекватных методов исследования. Познавательные задачи изучения субъективной реальности состоят в теоретическом осмыслении процессов и результатов отображения (и оценки) в явлениях субъективной реальности самой себя: ее «содержания», локальной и целостной организации, динамических структур и форм существования, векторов ее активности и их «действенности».

Для осмысления явлений субъективной реальности важное значение приобретает проблема *подлинности*, то есть аутентичности наличного «содержания», переживаемого данной личностью, а также исследования ценностных и интенционально-волевых характеристик явлений этой же реальности, их способности влиять и управлять другими явлениями этой же реальности и, соответственно, быть управляемыми, способность самоорганизации целостной системы «Я».



Следует обратить внимание, что проблема подлинности наименее теоретически осмыслена, но является чрезвычайно актуальной, особенно в коммуникативном плане. Она включает целый ряд уровней рассмотрения (для многих случаев в качестве подлинного выступает то, что исключает намеренный обман или самообман). Диагностика подлинности мыслей, чувств, намерений имеет жизненно важное значение, которое в информационную эпоху быстро возрастает, особенно в связи с выдающимися достижениями технологий дезинформации и обмана и изоциренным творчеством в области самообмана.

Теория познания субъективной реальности базируется на исследовании свойства самоотображения, которое является фундаментальным, так как присуще всякому явлению субъективной реальности, то есть всякому акту сознания. Последний имеет своей базисной динамической структурой единство противоположных модальностей «Я» и «не-Я». Они обладают способностью переменного соотношения, взаимополагания, ибо «Я» всегда полагает себя в качестве «не-Я», содержанием которого выступает не только предметность, телесность, другое Я, «Мы», «Они», «Мир», «Абсолютное», но и оно само. В этом биполярном динамическом контуре непрерывно совершаются процессы самоотображения и самоорганизации (саморегуляции, самопреобразования) персональной системы субъективной реальности, сознания личности.

Неслучайно, что в истории философии насчитывается большое число определений понятия «сознания», немногим меньше и теоретических попыток осмысления этого феномена. Во многом трудности определения сущности и понятия «измененные состояния сознания» обусловлены методологической неопределенностью именно в области философии.

В психологии и психиатрии широко распространены введенные К. Ясперсом метафорические понятия ясности и помрачения сознания⁴. Критериями помрачения (следовательно, неясности) сознания стали считаться: отсутствие отчетливого восприятия окружающего, дезориентация во времени и

пространстве, бессвязность мышления, стертость воспоминаний. Совокупность всех указанных признаков и образует «потерю сознания», его нарушенность.

В психиатрии различается ряд разновидностей нарушенного сознания: оглушенное состояние – резкое повышение порога чувствительности, безучастность к окружающему, неспособность к мыслительной деятельности; делириозное помрачение сознания – нарушенность ориентировки проявляется в произвольных наплывах различных представлений, возникает ложная ориентировка в пространстве и времени; онейроидное (сновидное) состояние – обильное всплывание фантастических сцен; сумеречное состояние сознания – произвольное блуждание, выполнение автоматических действий, использование предметов не по назначению; деперсонализация – восприятие себя как бы со стороны, нарушение «схемы тела»; дисморфобия – крайнее недовольство частями своего тела, неприятие себя, аномально заниженная самооценка.

Сознание – это психическая саморегуляция человека на основе отражения действительности в социально выработанных формах – понятиях и оценочных суждениях. Существуют некоторые критерии минимально необходимого уровня психического взаимодействия индивида со средой. Нарушение этих критериев означает нарушенность сознания, утрату взаимодействия субъекта с действительностью. Признаками нарушенного сознания являются исчезновение предметной отчетливости восприятия, связанности мышления, ориентации в пространстве, неспособность к саморегуляции и самоотчету.

Нормой для личности является самоорганизованность, самосознание, отражение мира в объективных взаимосвязях и смысловых значениях. Сознательное поведение личности – концептуально организованное поведение, основанное на соотношении явлений действительности с понятийной сферой индивида. Во всех случаях патологии сознания происходит деперсонализация индивида, нарушение его самосознания. Это позволяет сделать вывод, что самосознание личности, личностные образования являются ядром сознательной саморегуляции. На примерах



психических аномалий и нарушений сознания мы отчетливо видим, что психика отдельного человека неразрывно связана с его личностными, социально обусловленными ориентациями⁵. Таким образом, проблема измененных состояний сознания оказывается тесно связана с такой как деперсонализация и другой – еще более фундаментальной философской проблемой – отчуждением.

Предельно краткий экскурс в историю проблемы отчуждения показывает, что философский смысл понятия «отчуждение», вытекающий из гегелевского «отчужденного духа», у Маркса уже в его «Философско-экономических рукописях 1844 года»⁶ выступает прежде всего в общественно-экономическом аспекте как отчуждение продуктов человеческой деятельности и труда при капитализме. Однако, как известно, в понятие «отчуждение» включаются социально-политический, моральный, эстетический и некоторые другие аспекты.

Социологи и социальные психологи, прежде всего, исследуют различные аспекты отчуждения личности в условиях современного общества. Это отстранение, замкнутость человека, «рефлексивный его уход от мира»⁷, «внутренняя эмиграция», порождающая одиночество⁸. Это и конформность современной молодежи как выражение двух тенденций одного процесса идентифицированного человека и отчужденного мира⁹. Это и отчуждение цели, порожденное ситуацией целевого конфликта, когда индивид оказывается в «плелу» одновременно двух или более целей, одинаково значимых для него. Подобная ситуация может вызывать невротические симптомы у субъекта.

Попытки исследователей выбраться из плена теоретических абстракций и ухватить реальные жизненные проявления отчуждения человека неизменно упираются в препятствия эмпирического характера. Все очевиднее встает вопрос об адекватных методиках изучения феноменологии отчуждения. Вместе с тем богатство смысловых значений, а также необходимость объяснения сложных, противоречивых связей человека с миром и другими людьми обусловили переход этого понятия из общепсихологического плана в собственно психологический¹⁰.

Пожалуй, первым из психологов, использовавших понятие «отчуждение», был З. Фрейд. Он связывал феномен отчуждения с патологическим развитием личности, для которой социальная культура является чем-то чуждым, враждебным ее естественной природе. Самоотчуждение, по Фрейду, ведет либо к невротической потере своего собственного я – деперсонализации, либо к утрате чувства реальности окружающего мира – дереализации. Вслед за З. Фрейдом Э. Фромм, включив понятие отчуждения в научный оборот, существенно расширил сферу его применения. «Под отчуждением я понимаю такой тип жизненного опыта, когда человек становится чужим самому себе. Он как бы «остраивается», отделяется от себя. Он перестает быть центром собственного мира, хозяином своих поступков; наоборот – эти поступки и их последствия подчиняют его себе, им он повинуетя и порой даже превращает их в некий культ»¹¹, – писал Э. Фромм. Согласно ему, отчуждение выступает в пяти ипостасях: как отчуждение от ближнего; отчуждение от работы, дела; отчуждение от потребности; отчуждение от государства; и, наконец, отчуждение от себя¹².

Таким образом, перед нами открываются несомненные преимущества общепсихологического подхода к изучению измененных состояний сознания. Они заключаются, в частности, в том, что особенность исследуемой проблемы и ее культурно-исторический дискурс предполагают уже сложившееся понятие субъективности¹³.

Несмотря на отдельные опыты в понимании патологии сознания, отечественная психиатрия этими вопросами еще не занялась, и они остаются задачей будущего. Психиатрии не удается установить границы и объем понятия расстройства сознания; имеются большие трудности отграничения нарушений сознания от аффективных, бредовых, галлюцинаторно-бредовых расстройств; отсутствует единогласие в классификации нарушений сознания; вопрос о границах между клинически фиксируемыми видами нарушения сознания (делирием, онейроидом, аменцией и пр.) остается малоизученным; точная квалификация клинического статуса



затрудняется многосимптомностью и лабильностью большинства состояний нарушенного сознания. Т.Ф. Пападопулос считает, что «первый этап изучения расстройств сознания – их описание – не закончен даже с точки зрения статической характеристики»¹⁴. Дальнейшие наблюдения и накопление фактов не только не внесли ясности в решение насущных вопросов, но лишь дополнили эмпирический хаос, более явно обозначили методологическую неполноценность укоренившегося в психиатрии утилитарного подхода к сознанию.

Представляется совершенно очевидным, что психиатрическое понимание сознания и, соответственно, измененных состояний сознания должно развиваться в русле общепсихологического и общепсихологического знания. Вопреки прагматическим ограничениям здравый смысл требует, чтобы психиатрические исследования, обращенные к особым ситуациям душевной жизни, не только были связаны с общим контекстом психологического и философского знания, но и развивались в пространстве как можно большего количества философских систем.

Примечания

- ¹ Г. Гегель, К. Маркс, Л. Леви-Брюль, представители деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, С.Н. Рубинштейн), феноменологическая традиция.
- ² И. Кант, Т. Гексли, В. Вундт (хотя последний считал, что научно исследовать можно только отдельные явления сознания, что же касается его сущности, то она не может быть выражена, несмотря на то, что сознание субъективно дано в переживании), бихевиоризм.
- ³ Дубровский Д.И. Новое открытие сознания? (По поводу книги Джона Серла «Открывая сознание заново») // *Вопр. философии*. 2003. № 7. С.92–111.
- ⁴ Ясперс К. *Общая психопатология*. М., 1997.
- ⁵ Еникеев М.И. *Общая и социальная психология*. М., 1999.
- ⁶ См.: Маркс К., Энгельс Ф. *Соч.*: В 5 т. М., 1959. Т.42.
- ⁷ Duhzssen A. Philosophic alienation and the problem of other minds // *Philosophical Review*. 1969. V.66, № 4.
- ⁸ Burton A. On the nature of loneliness // *American Journal of Psychoanalyse*. 1961. V.21, № 1.
- ⁹ Davids A. Alienation, social apperception and ego-structure // *Journal of Consulting Psychology*. 1955. V.19; Yould L.J. Conformity and marginality: Two faces of alienation // *J. Soc. Issues*. 1969. V.25, № 2.
- ¹⁰ Абраменкова В.В. Проблема отчуждения в психологии // *Вопр. психологии*. 1990. № 1. С.5.
- ¹¹ Фромм Э. Человек одинок // *Иностранная литература*. 1966. № 1. С.230–233.
- ¹² Там же.
- ¹³ Бородай А. *Эротика. Смерть*. Табу. М., 1996. С.16.
- ¹⁴ Пападопулос Т.Ф. Проблема расстройств сознания в современной психиатрии (По данным зарубежной литературы) // *Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. 1969. № 3. С.444–456.

УДК 1:316

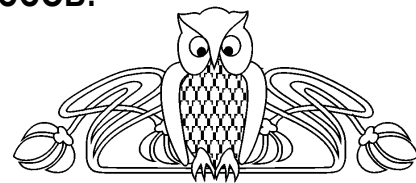
ДИСКУРСИВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДИНАМИКОЙ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ: СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ СФЕРА

М.О. Орлов

Саратовский государственный университет
E-mail: orok-saratov@mail.ru

В наше время все более стала заметна тенденция различных государств к взаимному сотрудничеству или противостоянию. Межгосударственные контакты и связи выходят на иной качественный уровень. Причиной тому стал процесс глобализации, который требует от стран большей интеграции и поиска союзников. Поиск эффективных управленческих стратегий заставляет нас обратиться в данной статье к программе дискурсивного управления социальными процессами.

Ключевые слова: социальное управление, социальная динамика, глобализация, системные риски, социокультурные ценности.



Discourse-Management of Social Dynamics of Global Processes: Social-Politic Sphere

M.O. Orlov

Nowadays it has become more noticeable a tendency of different states to the mutual collaborating or opposing. Interstate contacts and links reach the other qualitative level. The cause of that lies in the process of globalization, demanding from states of greater integration and search of allies. The search of efficient governance strategies treats us to approach in this article to the program of discourse management of social processes.

Key words: social government, social dynamics, globalization, systemic risks, social and cultural values.



Трансформация и преобразование жизненного пространства современного социума во многом детерминированы глобальными рисками, исследование которых приобретает в современном мире все большую актуальность. Эти понятия заняли свое место как в повседневном, так и в научном языке. Они являются довольно широкими и вбирают в себя много смыслов. *В контексте дискурсивного управления под глобальными рисками мы можем понимать угрозу фундаментальным жизненным основаниям политической, экономической и культурной сфер мирового сообщества.* Прежде всего, это разрушение экосистемы нашей планеты, проблема самоопределения человека, сохранение индивидуальности культур и традиций в меняющемся мире, возрастающее противоречие между странами, благосостояние которых различается. Социально-политический аспект глобальных рисков связан с активизацией и изменением характерных черт жизненного пространства глобального социума.

Политика на протяжении всей истории человечества являлась наиболее эффективным инструментом управления и регулирования социальной динамики. Политические силы, стоящие у власти, через важнейшие элементы политического порядка оказывают воздействие на жизненные ресурсы социальных общностей, их национальный менталитет. Именно посредством политики возможно соизмерение интересов различных групп общества, а также нахождение в обсуждении актуальных проблем адекватных решений, с которыми будут согласны как элитарные, так и неэлитарные слои общества¹. Функцию обеспечения целостности, упорядоченности социума, прежде всего, его духовной сферы могли выполнять различные источники – религия, миф, идеология. Выбор того или иного средства зависит от конкретной социокультурной ситуации. Однако неизменным остается то, что они являются некоей смысловой матрицей для социума, ориентиром для упорядочения и целеполагания. Эпоха глобализации вместе с существенной трансформацией культурной, политической, экономической сфер привносит изменения и в нормативно-ценностную базу, и институциональную сферу социума.

Так, дискурсивное управление в социально-политической сфере оказывается непосредственно связанным с вопросом о роли идеологии в современном мире и об утрате ею былых позиций. Идеология как способ символизации политических объектов постепенно начинает испытывать конкуренцию со стороны новых техник, порожденных глобализацией специально для выполнения операций со смыслами и образами. Однако неверным, с нашей точки зрения, здесь будет утверждение, что возможно полное замещение идеологии подобными информационными техниками, так как в данном случае сравниваются явления не одного порядка. Технология является всего лишь способом или приемом символизации политического пространства, но ее нельзя назвать символической матрицей.

В условиях глобализации происходят процессы, согласно которым символы и образы, транслируемые с помощью новых каналов коммуникации, разрушают налаженную связь между повседневной жизнью социума и традиционной смысловой матрицей политического. В соответствии с этим происходит изменение представлений в общественном сознании относительно значений политического; появляются новые способы трактовки политической действительности и информации. Подобная ситуация способствует тому, что власть оказывается в руках тех, кто имеет возможность и способности создавать и моделировать новые дискурсы и культурные коды, конструировать новую реальность. Итогом является замена рационально осмысленного политического процесса политическим процессом, отвечающим требованиям и предпочтениям массового потребителя. Такая политическая действительность чаще всего виртуальна и является хорошим маркетинговым ходом. *Таким образом, дискурсы, действующие в поле культуры глобальной коммуникации, становятся средством манипулирования общественным сознанием, вследствие чего возможна трансформация в заданном направлении правил, ценностей и норм.*

Социально-политический процесс, таким образом, оказывается под влиянием конъюнктурных технологий, которые пред-



полагают даже трансформацию моральных принципов и норм. Ситуация поливариантности дискурсивных образов оказывает также самое непосредственное влияние и на процесс политической коммуникации, на кодирование и декодирование первичной информации в частности. Трудности здесь могут возникнуть вследствие того, что агенты политической коммуникации вправе применять совершенно различные типы символизации, которые соответствуют их индивидуальным требованиям, но если способы символизации, применяемые агентами, не совпадают, то процесс коммуникации становится проблемным. Успех политической коммуникации обеспечен в случае использования ее участниками единой символической матрицы и единых форм групповой идентификации. К примеру, политическая коммуникация эпохи модерна между элитарными и неэлитарными слоями осуществлялась преимущественно посредством политических программ и доктрин. Эпоха же глоболизирующегося общества, которое характеризуется распространением и внедрением в свою структуру идеалов массовой культуры, нивелировала потребность в диалоге между властью и обществом. Ориентирование на индивидуализм привело к возникновению политической незаинтересованности, апатии и безынициативности большей части населения. Идеология как символ политического в такой ситуации стала стремительно терять свои позиции. Ослабление диалога между государством и его гражданами, утрата единой символической матрицы коммуникации самым негативным образом влияют на формирование политической действительности, построенной на рациональных принципах. Примером подобных процессов может служить политическая атмосфера постсоветской России, где долгое время отсутствовали какие-либо смыслозначимые контакты между властью и социумом.

Появление в политическом пространстве дискурсов, которые не обладают моральной ответственностью и способны легко трансформировать нормативно-правовую базу, повинуваясь конъюнктурным потребностям, несут с собой угрозу существованию как государства, так и общества в целом. Приме-

ром действия именно такой модели дискурсов является феномен «оранжевых революций», который оказался актуальным практически для всего постсоветского пространства. В данном случае в качестве технологий, претендующих на символическую матрицу, выступают различного рода политтехнологии, которые транслируются в массы посредством средств массовой информации. Вследствие этого политическое пространство обрело черты виртуальности, значительно изменились формы и каналы коммуникации. Политика, по сути, под влиянием СМИ превратилась в медиапроцесс. Центральным элементом в социальной динамике стала коммуникация; постиндустриальный этап развития для эффективного функционирования социальной системы с необходимостью предполагает тесное налаживание двусторонней коммуникационной связи властных структур и общественности.

Альтернативой для России начала 1990-х гг. наряду с традиционными формами государственного управления, опирающимися на демократическую идеологию, стала медиакратия. Ее суть заключается в конструктивном диалоге средств массовой информации и политических институтов. *Медиакратию можно обозначить как власть СМИ и власть посредством СМИ. Здесь сосредоточено влияние всех социообразующих сфер – экономической, политической, информационной, культурной. Такая форма власти характерна для современного постиндустриального общества.*

Медиакратия тесно связана с массовыми информационными обменами, она нацелена на разрушение границ между частной и публичной жизнью, а также на выработку механизмов культурного и социального воздействия на поведение человека. Как уже говорилось, глоболизирующееся общество является новой ступенью развития социальной сферы. Оно предполагает увеличение каналов коммуникации, а также способствует появлению новых смыслозначимых образов, норм и ценностей. Вместе с тем основной ценностью все же остаются информационные процессы, дискурсы, которые характеризуются относительностью истины. *Дискурсы могут выступить как средство манипуляции обще-*



ственным сознанием. Именно дискурсы во многом формируют облик и течение социальной динамики, воздействуют на ее ритмы. Субъектами управления здесь являются производители, заказчики и трансляторы информации.

Подобная властная модель в современных условиях может повлечь за собой необратимые негативные изменения, следовательно, сейчас представляется необходимым обращение к этической рациональности и ее применение к управленческим практикам и стратегиям. Если до сих пор социальная динамика сталкивалась с негативными последствиями на локальном уровне (социальные взрывы, кризисы экономических мировых систем, политические перевороты) и они поддавались некоторому контролю, то теперь мы имеем дело с проблемами, приобретающими мировой масштаб, ставящими под вопрос существование и нормальную деятельность всего человечества. Выход подобных проблем за границы локальности обозначает новые перспективы их решения. Это предполагает ранее отсутствовавшее комплексное реагирование системы на изменение какого-либо одного элемента. Такое положение вещей дает возможность ответа на вопрос о том, ведет ли прогресс к потере управляемости мировыми процессами или нет, а важнейшей задачей социальной философии оказывается исследование механизмов управления процессами социальной динамики. И при этом прежде всего мы должны обратить внимание на механизмы саморегуляции социума – мораль, право и политику. Но если политику и право мы относим к оперативным возможностям управления социумом, то этика становится фундаментальным основанием последних. Традиционные геополитические стратегии не способны адекватно реагировать на вызовы современности. В этой связи назрела необходимость радикальной трансформации сферы управления в соответствии с новыми требованиями, которые предъявляет социальное развитие. Таким образом, обращение к дискурсивным принципам в сфере политики обусловлено с точки зрения логики представленного исследования кризисом современных геополитических стратегий, суть которых заключается в следующем:

во-первых, благополучие одной страны с необходимостью достигается благодаря ресурсной базе других стран. Чаще всего эту тенденцию выражают отношения, которые складываются между развитыми и развивающимися странами. Развивающиеся страны становятся сырьевыми придатками, что в конечном итоге негативно сказывается на их экономическом положении. Парадоксальная складывающаяся ситуация: обладание ресурсами еще не дает какого-либо весомого преимущества на мировой арене. Материальное благосостояние развитых стран напрямую зависит от развивающихся. Ведь именно в последних на сегодняшний момент сосредоточены основные людские и энергетические ресурсы;

во-вторых, стоит обратить внимание на то, что проблема кризиса традиционных геополитических стратегий кроется не только в неравном распределении ресурсов, материальных благ и большом разрыве между обеспеченными и малоимущими слоями населения. Возникают геополитические риски, которые, по мнению В.Б. Устьянцева, «могут породить серию новых системных рисков в мировой экономике, политике, затрагивать нормы международного права»². Темпы роста производства и потребления энергии, которые мы можем наблюдать сегодня, опасны тем, что могут привести к экологической катастрофе, а также к межрегиональным конфликтам. Сложившаяся ситуация представляет одинаковую угрозу для всего мирового сообщества. Таким образом, действие в рамках социальной динамики глобальных процессов должно быть направлено на достижение принципов разумного распределения и потребления энергии без нанесения какого-либо урона человечеству и окружающей среде. Многие из этих проблем с успехом могут быть решены с помощью принципов дискурсивного управления в рамках политических стратегий глобализирующегося мира. Специфика стратегий дискурсивного управления заключается в тесной взаимосвязи с политической сферой, а также с практикой разрешения конфликтов. Однако и здесь существуют некоторые ограничения, которые связаны со спецификой политического устройства. Политическая стратегия в рамках дис-



курсивного управления опирается на этическое содержание. Системный принцип также подвергается ограничению. Теоретико-методологических приемов оказывается недостаточно в процедуре интерпретации государственной власти как фундаментального ресурса социально-политических интеракций. *Таким образом, применение дискурсивного управления в рамках политической сферы предполагает, что политика должна являться интересубъективным дискурсом и соответствовать социальному принципу справедливости.*

Дж. Дьюи одним из первых стал разрабатывать принципы дискурса делиберативной политики. Он пересматривает распространенную интерпретацию демократических процессов как социально-политического доминирования большинства и предлагает взглянуть на этот процесс с иной позиции. Ученый размышляет над способами и процедурами прихода большинства к власти. Интегрирование во властные структуры связано чаще всего с общественными дискурсами и с продвижением социальными группами своих интересов. Дьюи утверждает, что именно дебаты, дискуссии и убеждения являются необходимыми составляющими демократии³.

Публичность в политике начинает доминировать над идеями, содержащимися в ней. Концепция делиберативной политики стала самостоятельной и, в отличие от либерализма, где цель – это удовлетворение интересов каждого гражданина, направлена на форум, где, как утверждает Риппе, благодаря совместному размышлению вырабатывается представление о благе для всех⁴. Й. Коген утверждает, что именно в публичной составляющей политических институтов и заключается методология конституирования политического сообщества. Делиберативную демократию он понимает как некую ассоциацию, одним из признаков которой является возможность свободного обсуждения любой ситуации между равными⁵.

Политические дискурсы, по Когену, должны соответствовать некоторым требованиям, например, консультации:

1) должны осуществляться с помощью упорядоченного обмена информацией между партиями;

2) должны подчиняться требованию публичности и гласности;

3) должны быть свободны от силы принуждения, кроме «силы аргумента»;

4) направлены на разрешение возникшей конфликтной ситуации, а потому с необходимостью характеризуется как довольно длительный процесс, который может быть ограничен только решением большинства;

5) направлены на вопросы, которые касаются всех представителей сообщества без исключения;

6) не ограничиваются только политической сферой, они тесно связаны со всей социальной сферой.

Очевидно, что концепция дискурсивного управления взаимосвязана с моделью делиберативной демократии. В этой идее воплощается критика традиционных подходов социальной философии, где сфера политики представляется в виде поля противоборств или функции системного управления. Недостаток современного обществоведения заключается в том, что оно не может рассматривать политику в отрыве от правовых установок общества. В подобной ситуации теряется измерение значимости. Привнесение в социальную и политическую теорию коммуникативной рациональности позволит снять ряд теоретико-методологических проблем в управлении. Политика предстает как некое реагирование, действие в ответ на возникающие вызовы в сложном и многомерном мире. Делиберативная политика сводится к сети дискурсов и переговоров, с помощью которых должно быть принято рациональное решение в ходе обсуждения прагматических, стратегических, этических и других проблем. Исходя из этого, логичен отказ от противопоставления власти и права. Не вызывает также сомнения и наделение их принципом дополнительности.

Делиберативная демократия есть синтез, находящихся в концептуальном противоречии двух теорий – республиканской и либеральной демократических программ. Идеалом либеральной теории является достижение компромисса интересов. Вменяя в обязанность политической сфере служение частной и экономической жизни, либеральная теория политики становится государственно



ориентированной. В ценностном отношении она приобретает нейтральный характер. Политический процесс в рамках либерализма сводится к борьбе партий за власть.

Республиканизм же делает акцент на этико-политическом основании политических процедур. Причем здесь важную роль играет процесс выборов, который приобретает в данном контексте символическое значение – циклическое воссоздание первоначального акта социальной конвенции и субстанциональная передача властных полномочий представителям социальных групп. Аксиологические основания республиканизма заложены в процессе демократического волеизъявления. Политическое в республиканизме заложено в понятии суверенитета, где снимаются противоречия между государством и обществом.

Исследователей, работающих в постклассической парадигме политики, не устраивает политическая тотальность республиканизма и аполитичность либерализма. В рамках делиберативной демократии важно не единство субстанции, а единство процедуры политического процесса. Волеизъявление в рамках этого особого вида демократии осуществляется посредством и благодаря коммуникационной сети, обладающей многоканальным и разветвленным технологическим потенциалом, призванной обеспечить помимо мобильности и нормативной прочности социальную интеграцию. Рабочей гипотезой нашего исследования является утверждение, что дискурсивная политическая теория представляется наиболее оптимальной, потому что соединяет в себе элементы и республиканизма, и либерализма. С помощью последних она пытается создать идеальную модель алгоритма консультации, экспертизы и принятия решений. Процедуре волеизъявления в контексте дискурсивной теории отдается центральное место, однако принципы правового государства, в частности конституция, не утрачивают своего значения. Большое значение в рамках дискурсивной политики приобретают принципы институционализма.

Публичность, которая становится ведущим фактором в рамках делиберативной политики, не входит в противоречие с институционализмом, где базируются договорные

отношения. Отметим, что политика не сводится к коммуникации в сфере политики. Коммуникативный поток должен гарантировать связь между законодательством и административной властью, их преемственность в отношении принятия и последовательного осуществления соответствующих решений. В рамках дискурсивной политики общественное мнение не может обладать полнотой всей власти. Только посредством коммуникативных каналов, одним из которых является публичность, общественное мнение может координировать и направлять в нужное русло административную власть.

Демократическая власть в контексте делиберативного общества осуществляется посредством процесса согласования волеизъявлений отдельных политических субъектов и политических групп. Демократические выборы выступают в роли координирующего фактора системы. Здесь находят свое воплощение вертикальные и горизонтальные дискурсы. Однако не стоит забывать, что коммуникация нормативной сферы и функциональная координация социальных институтов имеют существенные отличия друг от друга. Немаловажным также представляется тот факт, что делиберативная политика не может вместить в себя все события политической жизни общества. Она является лишь частью этой сферы и включает в себя аспекты политических интересов гражданского общества и соответствующей коммуникативной инфраструктуры⁶.

Неизбежным результатом процесса согласования воли является наличие эффективных коммуникативных каналов, с помощью которых должны приниматься и транслироваться соответствующие решения относительно важнейших политических вопросов. В эпоху глобализации отмечается рост политической коммуникации. Появляются новые союзы и группы, претерпевают трансформацию традиционные коммуникативные каналы. Все больший размах приобретают неполитические организации и блоки, которые по своим масштабам часто выходят за границы отдельных государств. Естественным будет предположить, что и по своим коммуника-



тивными возможностями они превосходят правительственные организации, существующие в рамках отдельного государственного образования.

Таким образом, можно заключить, что результатом глобальной социальной динамики стала развитая сеть коммуникаций, которая охватывает практически все элементы социальной системы, выстраивая структуру взаимозависимых функциональных отношений и тем самым открывая новые возможности для реализации управленческих моделей. Общемировое коммуникационное и нормативно-правовое поле открывает возможность приближения к идеальному коммуникативному социуму. Однако необходимо отметить, что процесс глобализации не является панацеей от всех социально-экономических проблем, а в ряде случаев оказывает негативное воздействие на те или иные ситуации. По-прежнему остро во всех отношениях стоит

проблема стран третьего мира, в результате чего вновь возникает вопрос глобальной классовой борьбы.

Примечания

¹ «Элитарным слоем» здесь, прежде всего, является «правящий класс». Под ним, в свою очередь, понимаются люди, которые занимают руководящие должности в различного рода организациях и обладают большим стратегическим потенциалом.

² Устьянцев В.Б. Человек, жизненное пространство, риски. Саратов, 2006. С.158.

³ Цит. по: Назарчук А.В. От классической критической теории к теории коммуникативного действия (смена парадигмы в социальной теории) // Вестн. Моск. ун-та. Сер.7, Философия. 1993. С.27.

⁴ Там же. С.29.

⁵ Там же. С.23.

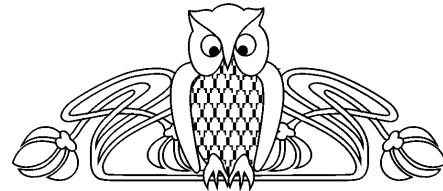
⁶ Делиберативная политика появилась как альтернатива неэффективным действиям традиционных механизмов урегулирования социальных конфликтов. Для того чтобы наличествовала политическая компенсация, политикой должно заниматься непосредственно само гражданское общество.

УДК 2-1+929 Лакан

КУЛЬТУРА, НАУКА И РЕЛИГИЯ В СТРУКТУРНОМ ПСИХОАНАЛИЗЕ ЖАКА ЛАКАНА

Д.Б. Петров

Саратовский государственный университет
E-mail: dpetrov77@mail.ru



В своей статье автор рассматривает теорию структурного психоанализа Жака Лакана. В работе предпринимается попытка авторской интерпретации лакановских идей о культуре и ее формах, в частности, науки и религии.

Ключевые слова: психоанализ, структура, язык, бессознательное, культура, наука, религия.

The Culture, Sciens and Religion in Structural Psycho-Analysis by Jacque Lacan

D.B. Petrov

The author considers the theory of structural psychoanalysis, suggest by Jacque Lacan. On the ground of this theory the author tries to interpret Lacan's concepts of culture including its components such as science and religion.

Key words: psychoanalysis, structure, language, unconsciousness, culture, science, religion.

Задача, которую ставит для себя философ, обращаясь к интеллектуальным, научным, философским концепциям прошлого, заключается не в повторении сказанного, хотя бы и на новый лад, не в инверсии мысли другого, но в переосмыслении и до-осмыслении. И дело здесь не в преемственности умов и традиций, а в иллюзии возможности всегда более совершенной интерпретации.

Идеи Ж. Лакана интенсивно интегрировались в гуманитарные науки в основном на Западе, оказав там заметное влияние на философию, политологию, психологию, литературоведение, лингвистику и пр. В российском гуманитарном пространстве работы Лакана мало изучены (что объясняется отчасти



долгим отсутствием переводов его на русский язык) и отрефлексированы лишь фрагментарно. Лакан – один из сложнейших философов (антифилософов) XX века. В Европе и на Западе концептуализация идей Лакана продолжается и по сей день, порождая уточненные, радующие ум подходы в понимании текстов и идей мэтра французского структурного психоанализа. «Русский подход» к пониманию Лакана пока отсутствует. Необходимо более полная рецепция лакановских идей в поле историко-философских конструкций, отечественной культурологии и религиоведения.

В данной статье мы хотим наметить контуры интерпретации лакановских идей о культуре и ее формах, в частности, науки и религии.

Лакановский структурный психоанализ с философской точки зрения – это новая, глубокая, уточненная теория субъективности. Для большинства (широких масс) теория Лакана неприемлема не только по причине ее сложности, но и того, что эта теория затрагивает вещи достаточно страшные: жесткую ограниченность автономии субъекта в измерениях свободы и любви.

На базе эмпирических и теоретических открытий Фрейда, исходя из собственной клинической практики, Лакан выстраивает свою концепцию субъекта бессознательного, которая проливает свет на то, *как* и *в какой мере* суть человека конституирована природой и культурой, и о бытии их самих.

Лакановская теория концентрируется вокруг прерывности между природой и культурой, культурой и обществом, необходимостью исследовать тот разрыв, который отделяет культуру от «некультуры», от природы и общества, и выявить, описать механизм перехода между ними. И сам «разрыв» и «механизм перехода» задают траекторию символической позиции бытия субъекта. Что за ней кроется?

Аналогичным вопросом задавались Э. Кассирер и К. Леви-Стросс. Именно кассиреровская трактовка сознания как области действия механизмов культуры, как совокупности и взаимозависимости символических форм, оказывается ближе теоретическим устремлениям структуралистов К. Леви-Стросса и Ж. Лакана, чем та витально-био-

логическая интерпретация сознания и бессознательного, которой отличалась их фрейдовская трактовка. Концепция Лакана в этом смысле может рассматриваться как структуралистское переосмысление фрейдовской концепции, трактующее бессознательное как культурный механизм¹. Роднит концепции Кассирера, Леви-Стросса и Лакана то, что они видят в проблеме символического функционирования сознания тот глубинный уровень, на котором объединяются и к которому сводятся формальные механизмы теоретического и практического действия в сферах, которые Кант считал принципиально раздельными². Однако для лакановской концепции принципиально важным является то, что именно символическая функция позволяет соотносить универсальные закономерности бессознательных структур с индивидуальным содержанием человеческой психики. Это во многом попытка поместить человека в проекцию, на широком фоне биологических, социальных и культурных факторов, понять индивидуальное человеческое сознание в контексте доиндивидуальных и надиндивидуальных детерминаций человеческого существования. Речь в данном случае идет о принципе дискурсивности как формо- и смыслообразующем механизме, опосредующем индивидуально-психическое и социально-культурное, о пространстве, в котором сочленяются механизмы духовного и соматического, в котором жесты мысли оказываются онтологически укорененными в бытии, а жизнь тела – одухотворенной первоначальным структурированием.

Итак, категориальная сетка, при помощи которой мы пытаемся уловить смысл лакановских идей о культуре и природе, включает в себя понятия субъекта, бессознательного и дискурса. Под субъектом у Лакана понимается то, что в разворачивании объективации находится вне объекта³. Бессознательное – это совокупность воздействий, оказываемых на субъекта речью на том уровне, где субъект формируется эффектами означающего⁴. Субъект, исходя из такой посылки, есть то, что одно означающее репрезентирует другому означающему. Дискурс представляет собой сцепление структур значений, обладающих собственными правилами комбинации и трансформации.



Лакановская топология субъекта такова, что учитывает онтологическую активность не столько осознанного Я, сколько субъекта бессознательного. Такой субъект не может быть понят как субстанциальное единство и определен через фиксированный набор характеристик, но может – как совокупность отношений, разворачивающихся внутри знаково-символической системы, предшествующей субъекту и определяющей его индивидуальный дискурс, его социальную, культурную и религиозную позицию/место. В лакановской теории бессознательное не есть субстанциальное понятие и не должно описываться в терминах инстинкта. Бессознательное имплицитно во все то, что мы говорим, и обнаруживает себя исключительно в силовом поле языка. Существование бессознательного и его мотивация идут от структуры языка.

С этой позиции на вопросы «что мы можем знать» (дискурс науки) и «во что мы верим» (дискурс религии) с точки зрения лакановской теории можно ответить так: «ничего такого, что бы не имело структуры языка»⁵.

Если все проявления человеческого духа (религия, миф, искусство) являются отражением существующей первичной структуры, которая наиболее полно воплощена в бессознательном или, по Лакану, в языке, то возникает вопрос: что делает язык детерминирующей структурой? Некое конститутивное отсутствие, не-бытие как источник всех возможных оппозиций. Речь идет о бинарности, бинарной структуре: цепь означающих формируется при помощи наличия и отсутствия признака. Эта упорядоченность выстраивается вокруг фундаментальной оппозиции «да» и «нет». Оппозиционное отсутствие становится значимым только в присутствии чего-то, его выявляющего. Пустое пространство между двумя сущностями, которых нет, обретает значение только в том случае, если все значимости — «да», «нет» и пустое пространство между ними — взаимообуславливают друг друга. И если «структуралистское отсутствие говорит нам о том, что на месте того, чего нет, появляется что-то другое, то у Лакана всякая представленная вещь имеет смысл постольку, поскольку выявляет само

отсутствие»⁶. «Отсутствие» в лакановском универсуме появляется не в связи с формированием цепи означающих через указание на присутствие и отсутствие. Цепь означающих формируется через оппозиции и различия, поскольку уже имеется некое конститутивное «отсутствие». Исходя из этого, не-бытие, или пустота, – это не провал между двумя членами оппозиции, а источник всех возможных оппозиций. Именно на этом основании, как мы думаем, базируется лакановская концепция культуры и ее форм: науки, религии, мифологии, искусства.

Какова, однако, связь означающего и природы? Существуют связи, указывает Лакан, которые предопределены еще до того, как возникают между людьми какие бы то ни было собственно человеческие по характеру отношения. Начало свое эти связи берут в том, на что они могут опереться в природе, в том, что своим распределением она задает противоположенные в каком-то отношении темы. Природа, таким образом, является поставщиком означающих. Эти означающие являются тем основополагающим фактором, который человеческие отношения организует, задает их структуру, их моделирует. Структурирует означающее и связи внутри регистра религиозного, да и сам этот регистр вызывает к существованию.

Истоки языка бессознательного – в глубинах первоначальных пар оппозиций, составляющих условие и механизм формирования культурного сознания. Их общий смысл – различие, прерывность. Биологическая потребность непрерывна, она вызывает к непосредственному удовлетворению. Для того, чтобы стать человеческим желанием, необходимо ее символическое опосредование, структурирование и словесное воспроизведение, формулирование. Сам порядок культуры и причастная ему психическая реальность человека, как и определяющий ее закон символического, по сути своей компенсаторны. Культура возникает в зазоре, в пробеле бытия: между биологической потребностью и ее непосредственным удовлетворением, вследствие отсрочки этого удовлетворения, задержки, нехватки и возникающей при этом напряженности. По отношению к логике природы логика культуры и



религии есть логика прерывности, а сама культура в самом формальном своем определении оказывается средством закрепления прерывности, способом воспроизведения ее в человеческом сознании и поведении. Эта прерывность, составляющая специфику культурных и религиозных механизмов в сравнении с природными, удерживается с трудом, постоянно подвергаясь синтезированию, центрированию по схемам воображаемого с его способностью к разрядке, компенсации и восполнению.

Ядро лакановской теории, проливающей свет на понимание культуры и ее форм – понятие Реального. Реальное – мир объектов и опыта, лежащих по ту сторону языка. Это одновременно и твердое, непроницаемое ядро, не поддающееся символизации, и совершенно химерическая сущность, сама по себе не обладающая какой бы то ни было онтологической устойчивостью. Реальное ничего собой не представляет, но, тем не менее, обладает рядом качеств – оно связано со структурными изменениями, может вызвать ряд следствий, эффектов в символической действительности субъектов. Это нехватка, вокруг которой и структурируется символический порядок. Реальное – это пустота, функционирующая как объект желания.

Лакан переносит акцент с фрейдовского понятия инцеста как предельной структуры культуры на указание, что мать просто занимает место Вещи, *das Ding*, объекта, который всегда исключен из любой картины реальности и который заявляет о себе как нечто отсутствующее.

Вещь – это опыт отсутствия в опыте Реального, наличие в центре Реального пустоты, *nihi*, ничто, вокруг которого формируется означающее. Вещь, все сотворенные человеком формы которой принадлежат регистру сублимации, всегда оказывается представленной с помощью пустоты. Поэтому в любой форме сублимации определяющая роль будет принадлежать пустоте. «Любое искусство характеризуется тем или иным способом организации вокруг этой пустоты. Религия во всех ее формах представляет собой тот или иной способ этой пустоты избежать, или эту пустоту уважать»⁷. Кажется, что мы имеем дело с выводами в духе А.Н. Чаныше-

ва: «Философия, религия, наука, искусство – до сих пор не осознанные способы заклания небытия» и «Не скрыто ли в идее творения из ничего признание первичности и абсолютности небытия»⁸. Действительно, в части, где речь идет о том, что в материи содержится столько энергии, сколько нужно, чтобы вернуть ее в небытие (влечение к смерти у Фрейда), и о бытии как о воображаемой субстанциальной подкладке небытия, философы словно вторят друг другу. Но в отличие от «нигитологии» Чанышева, у которого небытие есть онтологический принцип, для Лакана пустота, ничто есть форма, принцип организации Символического, оставляющая след в сознании субъекта. Если в искусстве имеет место вытеснение Вещи, а в религии ее смещение, отсрочка, то в дискурсе науки мы имеем дело с отбрасыванием Вещи. Дискурс науки отвергает присутствие слова, поскольку в перспективе ему рисуется идеал абсолютного знания, то есть чего-то такого, что полагает Вещь, никак при этом с ней не считаясь.

Иудео-христианский креационизм *ex nihilo* коэкстенсивен точному расположению Вещи как таковой. Именно здесь, как говорит Лакан, и находится уже много веков – и прежде ближайших, тех, когда мы были сформированы сами, – то место, где артикулируется и взвешивается вся моральная проблематика. Как это ни парадоксально, но согласно Лакану, в основе западноевропейской цивилизации лежит именно религиозный дискурс, он и есть первоначальный закон речи этой цивилизации, по правилам которой субъект артикулирует свои желания, вытесненные или осознанные, в местах которой субъект и общество подвержены сублимации⁹. Исходя из этого, лакановский анализ строится на изучении смещений, сгущений и затруднений этой речи. Иначе говоря, то символическое (язык, закон, культура), куда входит субъект, структурировано как *дискурс Единого означающего*¹⁰. Монотеизм конституирует символическую позицию субъекта так, что ситуация означивания получает здесь свой предел в одном-единственном означающем – Боге. Предел этот выступает гарантированностью и устойчивостью связей субъекта между желанием и Законом, с од-



ной стороны, и дистанцией в либидинальной икономии между удовольствием и Вещью как грехом, с другой.

Иудео-христианская культура, лежащая в основе западноевропейской цивилизации, задала первоначальные, исходные образцы конституирования субъективности на основе закона речи. Структуры эти продолжают действовать в современном обществе вне зависимости от процессов секуляризации, интеграции, новых типов идеологии. Законы, нарративы, рассказы и символы монотеизма продолжают поддерживать ключевые фантазии культуры, индивидуальности, наций, статус государственности и общинную близость в современности, которая стремится вытеснить их (дискурс искусства) или отрицать (дискурс науки). Религиозный дискурс по-прежнему продолжает поддерживать и гарантировать в культуре наши структуры субъективности и социального взаимодействия. Светский субъект произведен религиозным дискурсом, который ему предшествует и продолжает говорить через него. И задача современной критики не в том, чтобы заста-

вить замолчать или разоблачить этот дискурс, но, скорее, в том, чтобы убедить современный субъект принять ответственность за его артикуляцию.

Примечания

¹ Не принимая позицию метафизического реализма, лакановская теория постоянно рискует в глазах внешнего наблюдателя впасть в культурный релятивизм, от чего ее, однако, оберегает общая для психоанализа установка на естествознание.

² Автономова Н.С. Философские проблемы структурного анализа в гуманитарных науках: Критический очерк концепций французского структурализма. М., 1977. С.34.

³ Лакан Ж. Семинары. Кн.1. Работы Фрейда по технике психоанализа. М., 1998. С.176.

⁴ Лакан Ж. Семинары. Кн.11. Четыре основные понятия психоанализа. М., 2004. С.136.

⁵ Лакан Ж. Телевидение. М., 2000. С.61.

⁶ Эко У. Отсутствующая структура: Введение в семиологию. СПб., 2004. С.433.

⁷ Лакан Ж. Семинары. Кн.7. Этика психоанализа. М., 2006. С.169.

⁸ Чанышев А.Н. Трактат о небытии // Вопр. философии. 1990. № 19. С.159.

⁹ Лакан Ж. Семинары. Кн.7. Этика психоанализа. С.93.

¹⁰ Своеобразное развитие этой мысли изложено в работе см.: Reinhard K., Reinhard J. The Subject of Religion: Lacan and the Ten Commandments // Diacritics. 2003. V.33, № 2, Summer. P.91.

УДК 130.2 (316.77)

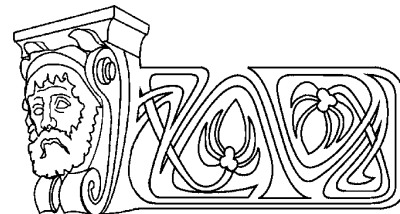
У ИСТОКОВ СТАНОВЛЕНИЯ РУССКОЙ ФИЛОСОФСКОЙ КУЛЬТУРЫ: ЛИТЕРАТУРНЫЕ САЛОНЫ РОССИИ XIX ВЕКА

Е.В. Семенова

Калужский государственный педагогический университет
E-mail: 19kat82@mail.ru

Статья посвящена исследованию литературных салонов XIX в. на примере салонов А.П. Елагиной, З.А. Волконской и В.Ф. Одоевского. На основе анализа раскрыты их положительные и отрицательные черты; выявлены выполняемые ими задачи и место в отечественной культуре; убедительно доказана заслуга литературных салонов в формировании и распространении отечественных философских идей. Русская мысль, развиваясь в недрах литературных салонов, постепенно и плавно перешла в философские сообщества, где превратилась в самостоятельную школу русской национальной философии.

Ключевые слова: русская культура, национальные философские идеи, школа русской национальной философии, русская философия, становление русской философской культуры, литературные салоны России XIX века.



In Sources of National Philosophical Culture Formation: the Russian Literary Salons of 19 Century

E.V. Semenova

This article is dedicated to the research of the literary salons 19 century on the example of A.P. Elagina, Z.A. Volkonskaja and V.F. Odoyevskij salons. We analyzed positive and negative traits of these salons, the problems, the places and the significances of the literary salons in Russian culture. It is proved scientifically: they have rendered great services to the forming of the national philosophical ideas and to their dissemination. The essence of this article is the Russian reflections gradually changed from the literary salons to the philosophical society, where it was the school of Russian national philosophy.

Key words: Russian culture, national philosophical ideas, the school of Russian national philosophy, Russian philosophy, the formation of national philosophical culture, the Russian literary salons of XIX century.



«Русская философия говорит о богатстве русского духа и его неповторимости в мировом пространстве и в мировой философской культуре»¹. Если западная философия вырастает из мифологии, то русская – из соединения философии и литературы. Эта связь была заложена в самом основании русской культуры, литературы и философии одновременно. Пальму первенства делить не приходится, ибо «как впоследствии литература питала русскую философию, так вначале именно философия дала духовный заряд отечественной литературе», – отмечает В.К. Кантор². В соединении литературы и философии проявляются их генетическое родство и историческая близость. Сегодня стало ясно: «Философия в России и русская литература создают удивительно органичный и глубокий синтез. Такого явления, – отмечает А.С. Стрельцов, – мы не встречаем ни в одной культуре других стран в XIX веке»³. Однако проблема соединения и взаимодействия литературы и философии в русской культуре рассматривались чаще всего как второстепенная, когда на самом деле она раскрывает онтологическую основу русской философии. «Вопрос о соединении литературы и философии в русской культуре чаще всего рассматривался с внешней стороны, как совпадение, в то время как он имеет глубинную основу и онтологическую связь этих явлений»⁴. С нашей точки зрения, данную проблему следует раскрывать более широко.

Как известно, относительно времени возникновения русской философии есть две точки зрения. Одна связывает это возникновение с крещением Руси, другая ведет это начало только со славянофилов. Но независимо от того, когда возникла русская философия, время ее кристаллизации, приобретения четких форм можно отнести только к XIX веку. Поэтому одной из особенностей ее развития можно считать сближение с литературой на почве отечественной культуры в литературно-философских салонах, которые заложили начало отечественным философским идеям XIX столетия.

В России XVIII–XIX вв. почти не было многотомных фундаментальных философ-

ских произведений, что объясняется отчасти сложными историческими обстоятельствами: жесткой цензурой по отношению к философии, настороженностью государства по отношению к преподаванию этого предмета в учебных заведениях, наметившимся еще в XVIII в. стремлением сделать важнейшей дисциплиной богословие, подчинив ему все прочее. Как считает Г. Флоровский, основания для систематической философской культуры закладывались в духовных школах: «именно в церковной школе начинается русское любомудрие»⁶ – указывал исследователь. Тем не менее, с его точки зрения, «принялись философские идеи не в философском порядке. Они принялись и проросли в тех своеобразных “кружках”, в которые в те годы собирается молодежь...»⁷. Однако говоря о «кружках», Флоровский игнорирует значение «литературных салонов» для развития и распространения отечественных философских идей, роль которых не должна уменьшаться.

Литературные салоны – уникальное явление нашей культуры XIX в., чаще всего воспринимаемое как встречи интеллектуалов, соединенных общими интересами. Они имеют непреходящее значение, являясь важнейшим средством формирования общественной мысли в России этого периода. Салон – небольшое объединение людей избранного круга, собиравшихся в доме какого-нибудь частного лица ради свободного обмена мнениями на произвольные темы: литературные, философские, политические, социальные, исторические, религиозные и т.п. К сожалению, системные исследования подобных образований в философском анализе отечественной культуры пока отсутствуют, хотя, безусловно, фрагментарно о них писали многие: М.А. Маслин, К.Д. Кавелин, М. Аронсон, С. Рейсер, Н.О. Лосский и др.

Среди причин образования литературных салонов на первый план выдвигались интересы объединения единомышленников в некие, часто спонтанные, формы «домашних обществ» (С.С. Уваров). Здесь проводилась важная работа по оформлению национального самосознания, закладывались принципы отечественной философии. М.А. Маслин за-



мечал: «Важные и влиятельнейшие философские замыслы принадлежали в XIX в. часто не систематизаторам-теоретикам, а членам философских кружков и светских салонов (любомудры, славянофилы и западники)»⁸. Весь опыт мировой философии говорит о плодотворности таких союзов: Афинские школы в Древней Греции, Платоновская академия, группы «Бури и натиска», немецкие романтики в конце XVIII века, младогегельянцы в 40-х гг. XIX в. ... Однако российский опыт отличался от европейского, прежде всего, тем, что собственно философских обществ в XIX в. у нас не существовало. Отечественная философская мысль зарождалась и созревала в недрах литературных салонов, характеризующихся крайней степенью хаотичности. Многие из них появлялись и исчезали совершенно бессистемно. Невозможно даже зафиксировать их точное количество. Только примерно можно назвать число представителей того или иного салона. Преимущественно в них входили люди знатных сословий, знаменитые своими дарованиями в какой-либо области, или просто родственники, знакомые хозяев. Тем не менее заслуга их в формировании и распространении отечественных философских идей несомненна: русская мысль, развиваясь в недрах литературных салонов, постепенно и плавно перешла в философские сообщества, где превратилась в самостоятельную школу русской национальной философии.

Специально обратим внимание на большую социальную роль кружков и салонов в культуре XIX в. Министр народного просвещения С.С. Уваров признавал, что в тот период времени «домашние общества» имели более заметное влияние на современников, чем академии и государственные учреждения⁹. Неслучайно XIX в. характеризуется повышенным вниманием тайной полиции к таким объединениям. Известно, что в связи с восстанием декабристов внимание следственной комиссии долго привлекала «Зеленая лампа», а от страха быть открытыми самоликвидировались любомудры. А. Герцена отправили в ссылку, когда полиция раскрыла его кружок. За принадлежность к кружку М. Петрашевского несколько человек были приговорены к смертной казни и, испытав предсмертный ужас, прямо с эшафота отправились в Сибирь

на рудники. Среди них был и Ф. Достоевский. Н.О. Лосский считает, что главным предметом обвинения, приведшего писателя на эшафот, а потом на каторгу, стало «Письмо Белинского к Гоголю», которое мыслитель прочитал в этом кружке¹⁰.

Итак, кружки и салоны как формы объединения были окружены в николаевскую эпоху системой шпионажа, подвергались запретам. Против них боролись – значит, они имели серьезное значение для формирования культуры России XIX в. О том, что они были крупным общественным явлением, свидетельствуют многие высказывания¹¹. Например, Герцен считал, что появление кружков – это «естественная потребность тогдашней русской жизни», так как «возбужденная мысль требовала выхода»¹². Иметь кружки и салоны на своей стороне – значило в то время иметь сильное влияние на русскую общественность.

Значение литературных салонов для формирования русской философской культуры помогут раскрыть выполняемые ими задачи.

Задача коммуникации. Прежде всего, литературно-философские салоны удовлетворяли желание людей в общении. Общаясь, члены салона способствовали повышению уровня своего развития и одновременно с этим сохранению культуры страны. Здесь встречались передовые люди России XIX столетия. Салон Авдотьи Петровны Елагиной (1789–1877) «был средоточием и сборным местом всей русской интеллигенции <...> всего, что было у нас самого просвещенного, литературно и научно образованного <...> Невозможно писать историю русского научного движения, не встречаясь на каждом шагу с её именем»¹³. О салоне З.А. Волконской А.Н. Муравьев писал: «Тут можно было встретить все, что только было именитого на Русском Парнасе, ибо все преклонялись перед гениальной женщиной. А.С. Пушкин и П.А. Вяземский, Баратынский и Дельвиг были постоянными ее посетителями, кн. В.Ф. Одоевский, М.Н. Загоскин, Раич, С.П. Шевырев и М.П. Погодин, хотя и не любители большого света, не чуждались, однако, ее блистательного круга: так умела она все собирать воедино...»¹⁴.



В этих сообществах решалась и еще одна задача – интегративная. Она заключается в том, что культура объединяет народы и разные социальные общности. Особенно примечателен в этом плане салон В.Ф. Одоевского. Соллогуб утверждал: «В этом безмятежном святилище знания, мысли, согласия, радушия сходилась по субботам весь цвет петербургского населения. Государственные сановники, просвещенные дипломаты, археологи, артисты, писатели, журналисты, путешественники, молодые люди, светские образованные красавицы встречались тут без удивления, и всем этим представителям столь разнородных понятий было хорошо и ловко; все смотрели друг на друга приветливо, все забывали, что за чертой этого дома жизнь идет совсем другим порядком»¹⁵. Это, несмотря на то, что Одоевский, бесспорно, принадлежал к самому высшему кругу. Тем не менее, как подчеркивает И.И. Панаев, «Одоевский принимал каждого <...> без различия сословий и званий»¹⁶. Он делал это не случайно: хотел показать своим светским приятелям, что, кроме избранников, в России существует еще целый класс людей, занимающихся умственной деятельностью. Хотя принимали его позицию далеко не все.

Салоны никогда не были только московскими салонами. П. Бартенев отмечал: «Все, что было в Москве интеллигентного, просвещенного и талантливое, съезжалось сюда по воскресеньям. Приезжавшие в Москву знаменитости, русские и иностранные, являлись в салон Елагиной...»¹⁷.

В салонах решались практические задачи. Во-первых, можно было познакомиться с новинками литературы, философии и искусства; узнать много интересного и необходимого о новых литературных течениях, направлениях, философских идеях и т.п. Здесь авторы читали свои труды, выслушивали мнения коллег, обсуждали... Например, в салоне А.О. Смирновой многие впервые услышали произведения А.С. Пушкина «Евгений Онегин», Н.В. Гоголя «Сорочинская ярмарка», «Миргород», «Тарас Бульба», «Мертвые души», «Ревизор» и др. А.И. Кочелев вспоминал о салоне Е.А. Карамзиной: «Литература, русская и иностранные, важные события у нас и в Европе, особенно действия

тогдашних великих государственных людей Англии – Каннинга и Гускиссона составляли всего чаще содержание наших оживленных бесед. Эти вечера, продолжавшиеся до поздних часов ночи, освежали и питали наши души и умы...»¹⁸. Во-вторых, они имели положительное педагогическое воздействие на молодых людей: «здесь они воспитывались и приготавливались к последующей литературной и научной деятельности <...> Здесь они встречались со всем, что тогда было выдающегося в русской литературе и науке, прислушивались к спорам и мнениям, сами принимали в них участие и мало-помалу укреплялись в любви к литературным и научным занятиям»¹⁹. В-третьих, нередко салоны формировали и новую культуру поведения. Ф. Вигель пишет о салоне А.Н. Оленина: «...члены оленинские даже в доме его хлебосольном, для всех открытом, и принимая участие в общей веселости, составляли какой-то особый мир, имеющий особые мнения, особые правила»²⁰. Культура таких сообществ также создавала относительно безопасные способы разрядки, не нарушающие социальной стабильности, например, в литературных объединениях эффективно использовали игру в карты. По воспоминанию А.Ф. Тютчевой, Е.А. Карамзина часто организовывала «партию в карты для стариков»²¹. В-четвертых, литературный салон в редких случаях мог быть «оформлением эстетических вкусов дворянского быта, выполняющая украшающую функцию жизни знатного и богатого слоя»²². Между салоном З. Волконской и салоном А. Елагиной нельзя провести резкой разницы. Если в первом первоклассные таланты пленяли слушателей своими поэтическими творениями в стихах и прозе, импровизировали, играли и пели, то во втором выдающиеся умы блистали перед слушателями своими ораторскими дарованиями, затрагивая всевозможные вопросы, не задевающие, однако, основ социального бытия собравшейся аудитории.

Кроме того, литературные салоны выполняли задачу социализации, необходимую для формирования личности, здесь усваивались определенные знания, нормы, ценности, имеющие значение для выхода за рамки конкретного салона. Часто салоны XIX в. были



не только средством формирования многих философских идей, но способствовали их распространению. Так, например, именно в салоне А.П. Елагиной «вырабатывалось и развивалось то направление православно-русское, которого душою и главным двигателем был Хомяков»²³, которое впоследствии назовут славянофильством. К. Кавелин констатировал, что «в литературных кружках и салонах зарождалась, воспитывалась, созревала и развивалась тогда русская мысль, подготавливались к литературной и научной деятельности нарождавшиеся русские поколения»²⁴. Салоны способствовали ориентации людей в области поведения, идеалов, направлений, литературных или философских; они помогали выработке своей идеологической позиции. Например, К. Кавелин признавался, что он «безгранично был обязан на первой поре жизни многим салону Елагиной». В.А. Соллогуб утверждал: «В моей жизни три дома играли важную роль: дом Олениных, дом Карамзиных, дом Виельгольских. В первом доме я начал уважать искусство, во втором начал его любить, в третьем начал его понимать»²⁵. Ю. Арнольд вспоминает, что в литературных салонах «идея возникала и обсуждалась, которая в последующие годы получала свое осуществление; довольно указать на идею, например, о женских гимназиях и об обществах посещения бедных»²⁶, сформулированную в салоне В.Ф. Одоевского. Кроме того, именно литературные салоны дали мощный толчок к созданию философских обществ, существующих долгое время и являющихся важнейшим образованием культуры России.

Заявленная вначале тема, безусловно, не исчерпывается содержанием данной статьи, по праву заслуживая фундаментального изучения. Тем не менее собранный, систематизированный и исследованный материал позволяет прийти к следующему заключению: для формирования русской философской культуры большое значение имеют литературные салоны России XIX в., позволившие

развивать и распространять важные философские идеи, даже в крайне неблагоприятных исторических условиях и вопреки им.

Примечания

¹ Стрельцов А.С. Философия и культура в русской мысли XIX – начала XX вв.: интегральный анализ. М., 2003. С.90.

² Кантор В.К. В поисках личности: опыт русской классики. М., 1994. С.46.

³ Стрельцов А.С. Указ. соч. С.222.

⁴ Там же.

⁵ Развитию интереса к философии способствовали также преподаватели, как И.И. Давыдов, М.И. Каринский, П.Д. Юркевич, В.Н. Карпов, Н.И. Надежин и др.

⁶ Флоровский Г. Пути русского богословия. Вильнюс, 1991. С.124.

⁷ Флоровский Г. Указ. соч. С.138.

⁸ Маслин М.А. Единство и многообразие русской философии // Вестн. Калужского ун-та. 2006. № 1. С.111–112.

⁹ См.: Колупанов Н.П. Биография А.И. Кошелева: В 2 т. М., 1889. Т.1, кн.1. С.53.

¹⁰ Лосский Н.О. Бог и мировое зло. М., 1994. С.46–50.

¹¹ «В литературных кружках и салонах зарождалась, воспитывалась, созревала и развивалась тогда русская мысль, подготавливались к литературной и научной деятельности нарождавшиеся русские поколения» (см.: Кавелин К.Д. Собр. соч.: В 4 т. СПб., 1899. Т.3. С.1129–1131).

¹² Герцен А. Былое и думы: В 4 т. СПб., 1913. Т.2. С.413.

¹³ Кавелин К.Д. Указ. соч. С.1118.

¹⁴ Муравьев А.Н. Знакомство с русскими поэтами. Киев, 1871. С.11–13.

¹⁵ Соллогуб В.А. Воспоминание о кн. В.Ф. Одоевском // В память о кн. В.Ф. Одоевском. М., 1869. С.96.

¹⁶ Панаев И.И. Литературные воспоминания. Л., 1928. С.143–146.

¹⁷ Аронсон М., Рейсер С. Литературные кружки и салоны. М., 2001. С.204.

¹⁸ Кошелев А.И. Воспоминание о Хомякове // Русский архив. 1879. Кн.3. С.266.

¹⁹ Аронсон М., Рейсер С. Указ. соч. С.202.

²⁰ Вигель Ф. Записки: В 7 ч. М., 1892. Ч.3. С.153–154.

²¹ Тютчева А.Ф. При дворе двух императоров. Воспоминания. Дневник. М., 1928–1929. С.70–71.

²² Аронсон М., Рейсер С. Указ. соч. С.22.

²³ Там же. С.202.

²⁴ Кавелин К.Д. Указ. соч. С.1129–1131.

²⁵ Соллогуб В.А. Указ. соч. С.97.

²⁶ Арнольд Ю. Воспоминания: В 3 вып. М., 1892. Вып.2. С.198.

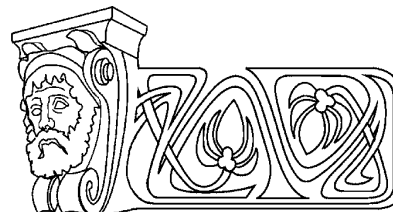


УДК 1

ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНКИ

В.В. Сутужко

Институт социального образования (филиал)
Российского государственного социального университета
E-mail: vavasut@mail.ru



В процессе историко-философского анализа выясняется, что именно И. Кант разделил сферы познания, ценности и оценки, отнесенные им соответственно к гносеологии, этике и эстетике. При этом следует отметить, что сам И. Кант оценочно-ценностную теорию не создал и даже не осознал до конца суть поставленной им проблемы. Все тонкости оценочно-ценностной теории начали понимать и осмысливать его последователи В. Виндельбанд и Г. Риккерт. Однако до сих пор проблема оценки поглощается ценностной проблематикой. Поэтому цель данной статьи – провести ретроспективу философского анализа оценки как самостоятельной категории.

Ключевые слова: оценка, ценности, оценочно-ценностная теория, оценивание.

The Historic-Philosophical Analysis of the Problem of the Estimate

V.V. Sutuzhko

During the historic-philosophical analysis is found out, what exactly I. Kant has divided spheres of knowledge, values and the estimations carried by it accordingly to gnoseology, ethics and an aesthetics. Thus, it is necessary to note, that I. Kant has not created the estimate-valuable theory and at all has not realized up to the end an essence of the problem put by it. Subtleties of the estimate-valuable theory its followers V. Windelband and H. Rickert have started to understand and comprehend all. However until now the problem of estimate is absorbed by a valuable problematic. Therefore the purpose of given clause – to lead a retrospective show of the philosophical analysis of an estimation as independent category.

Key words: estimate, values, the estimate-valuable theory, estimation.

Оценочно-ценностная проблематика была необходимой составной частью большинства философских, социологических и психологических концепций, в особенности тех, где специально изучались проблемы человеческой деятельности. В обобщенном виде всеми исследователями проблем оценок и ценностей отмечается несколько особенностей их взаимоотношений. В оценках и ценностях отражаются одновременно и объективные, и субъективные свойства. Кроме того, положительная оценка любого объекта приобретает значение только при существовании его отрицательной оценки. При этом

ценности-антиподы, как и противоположные оценки, не только связаны друг с другом, но и разделены некоторым субъективно измеряемым пределом, за пределами которого исследование ценностей и оценок лишено всякого смысла. Проблема оценок и ценностей в широком культурном контексте всегда возникала в истории в периоды ломки традиций, социального уклада, пересмотра сложившихся стереотипов взаимоотношений личности, общества, государства и мира.

В античной философии оценки часто понятийно уподоблялись ценностям. Считалось, что в процессе оценивания, как правило, выражаются естественные потребности человека или законы природы. Древнегреческий философ Демокрит из Абдер, соавтор атомистического учения, отмечал, что удовольствие есть состояние, соответствующее природе живого организма, а страдание – состояние, чуждое этой природе. Более того, удовольствие и страдание – критерии для принятия человеком решения к чему следует ему стремиться и чего ему следует избегать. Границей между полезностью и вредностью чего-то является удовольствие и неудовольствие. Согласно такой цепочке размышлений Демокрит вывел известное заключение, что смысл жизни человека состоит исключительно в стремлении к удовольствию. Однако в житейской практике Демокрит убеждался в обратном – стремление к приятному превращает людей в рабов своих вождельней, а добро, в итоге, трансформируется в свою противоположность (зло). Учитывая это, он и его последователи в своих трудах по данной проблеме стали использовать категории «гармония», «золотая середина», «мера», «пропорция» и другие. Согласно такому подходу, только в результате наруше-



ния гармонии и меры появляются противоречия между человеком и внешними законами природы и общества. Демокрит придерживался идеала «хорошего духа» – состояния безмятежности, без переживаний, волнений и страхов. Кроме того, к оцениванию следует отнести и выделенные им два вида познания – мнение («темное» познание) и разум, знание («светлое» познание). Истинное бытие (атомы и пустота) познается разумом (рациональной оценкой), а чувственно-конкретное бытие – мнением, выражающим нерациональные оценки.

В философии до Сократа мыслители имели дело с вещами, поступками, фактами и их словесными обозначениями. Кризис афинской демократии заставил Сократа впервые поставить вопрос о том, что есть благо. Вместе с тем им впервые была поставлена проблема построения понятий (нахождения не-что общего, что объединяет изменчивые вещи в один род), которая решалась с помощью индукции. Сократ исследовал поведенческие константы (нормы морали), которые человек мог бы применять для душевного развития. Поэтому он изучал не бытие само по себе и не подмену бытия чувственной видимостью, а знание о бытии и конкретно – человеческом бытии. Пороки бытия детерминированы незнанием жизни – если человек знает, что есть благо, то он не захочет делать плохого. Поэтому основная проблема философии Сократа – человек, который отличается от всего остального мира наличием души – исследуется посредством нахождения нравственного принципа. Сократ считал, что проблему «Как жить человеку в этом мире?» можно решить только с помощью знания о жизненно важных ценностях, заключающихся в себе смысл человеческого существования. Необходимо познать, что такое благо, добродетель, красота, мудрость, мужество, справедливость сами по себе как таковые, в отличие от поступков и вещей, которые эти слова обозначают. Все прекрасные явления несут в себе то общее, что делает их таковыми, и это, подчеркивал Сократ, есть не что иное, как целесообразность. Цель («телос»), являясь общим принципом («архэ»), смыслом («логос») и общностью («католой») всего прекрасного (хорошего), связывает воедино

внутреннее и внешнее, содержание и форму предмета, становясь основой его соответствия своему назначению. По мнению Сократа, добродетель – не внушение богов, а обоснованное знание того, что действительно хорошо, что делает человека способным жить, не притесняя других, а относясь к ним справедливо, – способным служить обществу, а не себе одному. Без этого общество невысказано¹. Сократ относит благотворение, добродетель к устойчивым нормам нравственности, на которые мог бы опереться человек, совершенствующий свою душу. Добродетель в этом случае является способом бытия, посредством которого человек становится тем, кем ему *должно* быть. При этом Сократ убежден, что порочность человека идет от незнания. Отсюда следует постановка Сократом вопросов о благе, мужестве, мудрости, справедливости. Поэтому закономерно, что, применив общий для блага и красоты принцип целесообразности, он оценочные понятия «хорошее», «доброе» «прекрасное» трансформировал в категорию идеальных человеческих ценностей.

Платон, передавая, интерпретируя и развивая идеи своего учителя, возводит *благо* в ранг высшей универсальной ценности. «Благо не есть сущность, но по достоинству и силе стоит выше пределов сущности»². И поэтому «без идеи блага все человеческие знания, даже наиболее полные, были бы совершенно бесполезны»³. Основной причиной исключительного положения и универсальности нравственных оценок, возведенных в ранг идеальных ценностей, является неотделимость в философии Платона категорий «благо» и «единое» (всеобщее первоначало и первосущность бытия). Более того, в одном из диалогов Платон представляет единое (сущность) как благо. При помощи такого представления, включающего в себя сущность и идеальную социальную ценность (с функцией нормы или образца), в философии появляется универсальная категория, отображающая и соединяющая в себе содержание еще слабо дифференцируемых форм общественного сознания. Платон видит сущностную идею в том, что в самой природе существуют идеи добра и справедливости. В мире много злого и несправедливого, но ря-



дом с этим заложены основы всего хорошего. В. Вундт точно определил, что Платон искал основы нравственного вне мира – в Идее («эйдосе»), заложеной в устройстве мировой жизни, но не выражающейся в ней вполне определенно⁴. Для Платона душа является слиянием разума, чувства и воли, из которых вытекают мудрость, смелость и сдержанность в страстях. Идеал – это дружба и любовь («эрос»), понимаемая как общительность, взаимное сочувствие, симпатия. Любовь неразрывна с добром и красотой, человек, наделенный любовью, стремится приобщиться к доброму и прекрасному. В итоге Платон сводит процесс любви к поиску добра и красоты. Познание он разделяет на истинное знание и представление (мнение), различая их не только по своему предмету, но и по методу. Платон был убежден, что занятие философией позволяет перейти от мнений и представлений к истинному знанию, необходимому для правильного (наиболее близкого к идеальному) образа жизни и воспитания человека.

В отличие от своего учителя Аристотель в большей степени анализировал, уточнял понятия и систематизировал категориальный аппарат философии посредством созданной им формальной логики, которая впоследствии стала инструментом научного познания. В контексте историко-философского анализа оценочно-ценностной проблематики следует отметить, что Аристотель, отделяя ценности (благо) от сущностей (единое), отходит от представлений Платона. В сущностях им выделяется качественная (содержательная) и количественная (числовая) стороны, которые раньше представлялись слитыми в единое. В «Никомаховой этике» вводится соответствующий термин, определяющий как высшую ценность бескорыстное созерцание, «ибо оно ценно само по себе»⁵. В «Большой этике» при анализе иерархии самих ценностей (благ) выяснилось, что одни из благ относятся к ценным, другие – к хвалимым вещам, третьи – к возможностям. «Ценным я называю благо божественное, самое лучшее, например, душу, ум, то, что изначально, первопринцип и тому подобное. Причем ценное – это почитаемое, и именно такого рода вещи у нас в чести»⁶. По мнению Аристотеля, Пла-

тон отделил сущность от её основания, превратив тем самым общее (понятие) в отдельное (существо) – в итоге создавался наряду с реальным миром идеальный мир, в котором идеи (прообразы вещей) существуют независимо от вещей, а заимствующие у них своё бытие вещи представляют собой только несовершенные отпечатки (тени) идей. Аристотель пытался показать, что признание неизменных идеальных сущностей не объясняет причин возникновения реальных вещей, сущность заключается в самих вещах и не существует всеобщего наряду и отдельно от единичного. Важным вкладом в теорию оценки является создание Аристотелем основ научной логики, в которых он стремился не отделить, но соединить формы рациональной (мышления) и социальной (бытия) оценки; таким образом, философские (логические) категории объяснялись в соответствии с объективной реальностью, а объективная логика разводится и соединяется с субъективной логикой.

Таким образом, проблема оценки в античной философии исследовалась в рамках этической тематики, которая включала в себя практически все нравственные ценностные ориентации или модели поведения в обществе. Рассуждения Сократа, отождествляющего добродетель и знания, следует именовать «морализирующий интеллектуализм». Мысли Платона направлены на приоритет созерцательно-духовной деятельности, хотя впоследствии его последователи (неоплатоники) утверждали преимущество нравственности. Аристотель вслед за Демокритом призывал к обеспечению счастья людей как высшей ценности. Аристипп считал, что высшее благо заключается в чувственных удовольствиях, ради которых стоит пожертвовать культурными ценностями. В философии киренаиков гедонизм (веселье и удовольствие как принцип жизни) был положен в основу всего мироздания – смыслом жизни признавалось не только чувственное, но и духовное наслаждение. Антисфен и Диоген требовали свести потребности человека к природной первооснове, проповедуя аскетизм (пренебрежение наслаждениями ради ценностей более высокого порядка), для которого воздержание от удовольствий и радости только сред-



ство достижения цели, но не сама цель. Софисты противопоставляли природе искусство, которое устанавливается по обычаям, мнениям, оценкам (общество, познание, язык). Поэтому очевиден их релятивизм в отношении античных традиций, социальных норм и понятно провозглашение ими гегемонии свободы человеческого духа. Фрасимах и другие младшие софисты абсолютизировали место и роль индивидуальных интересов, своеволие личности (волюнтаризм). Неслучайно девизом не только софистов, но и многих античных мыслителей можно считать слова Протагора о том, что человек – мера всех вещей.

Итак, понятия «оценочные суждения», «мнения», «оценки» и «ценности» широко применялись античными философами при анализе этических проблем своего времени. Однако в результате последующей ломки системы общественных отношений (от рабовладельческих к феодальным) старая этика – совокупность добродетелей сменяется новой этикой – системой норм и правил поведения в обществе. Этика, в которой отражались интересы нового класса собственников, в своем развитии была связана с монотеистической религией⁷. Воплощенный в девизе «знание – сила» культ научного знания становится всеобъемлющим для большинства мыслителей, которые не сомневались во всемогущести науки, в том числе и при решении задачи достижения счастливой жизни человека и общества. При этом те же философы по-разному оценивали приемлемые критерии истины и источники познания. В связи с этим на долгое время отошла на обочину науки проблема оценок и ценностей, которые не подчинялись ни одному из известных в гносеологии оснований и путей постижения истины, чем вызывали вполне понятное раздражение новых философов и ученых.

Ф. Бэкон был основателем английского материализма и новой экспериментальной науки, в которой проявилась духовная атмосфера периода становления капитализма. Во всеобъемлющей классификации «человеческих познаний» и основанных на них науках музыка и изобразительные искусства, например, включены в раздел учений о человеческом теле наряду с медициной, косметикой

и атлетикой, теория музыки и архитектура – в раздел «смешанной математики», учения о природе совмещены с астрономией и теорией машин⁸. Одним из его важнейших достижений следует считать разработку программы гносеологического эмпиризма, в которой научная истина не зависит от религии, социальных оценок и ценностей. Говоря словами И.С. Нарского, человек и его счастье через науку и технику – таков финал всего философствования Ф. Бэкона, его теории и практики «мстительного аскетизма»⁹. Ф. Бэкон основной задачей научной философии как источника истинного познания считал очищение разума от «идолов» субъективности, ложности авторитетных мнений (оценок) и создание категорий и принципов, необходимых для всех областей знания. Идеи средневекового философа о развитой науке, технике и торговле, научно разработанной технологии управления как фундаменте процветающего государства были не столько утопичными, сколько преждевременными. Позднее в «Левиафане» Т.Г. Гоббса основные оценочно-ценностные представления были проанализированы с позиций классического буржуазного утилитаризма, где человек предстает существом и объектом внешнего социально-экономического воздействия. «Стоимость или ценность человека, подобно всем другим вещам, есть его цена, то есть она составляет столько, сколько можно дать за пользование его силой, и поэтому является вещью не абсолютной, а зависящей от нужды в нем и оценки другого»¹⁰. Т.Г. Гоббс убежден, что достоинства человека также есть не что иное, как его общественная ценность или цена, назначаемая ему государством. При этом ценности носят относительный характер и определяются оценкой благого (предмета желаний человека). В то же время в «Этике» Б. Спинозы выражено негативное отношение к изучению и применению оценочно-ценностных понятий. Оценки и ценности есть «человеческие предрассудки о добре и зле, заслуге и грехе, похвальном и постыдном, порядке и беспорядке, красоте и безобразном, и о прочем в том же роде, которые мешают истинному познанию и достижению людьми своего счастья»¹¹. В гносеологии Б. Спинозы ведущей была опытная стадия, на которой



познаются единичные вещи в их взаимной причинности. Этические исследования Б. Спинозы содержали в себе стоические, эпикурейские и некоторые другие подходы, что подтверждает неоднозначность его общественной философии. В метафизике Б. Спинозы, впрочем, как и многих других средневековых философов, аксиологическая проблематика отдельно не рассматривалась или вообще игнорировалась.

Начиная с учения Платона и заканчивая философией Г.В.Ф. Гегеля, вся традиция идеалистического рационализма отличалась нерасчлененностью онтологии и аксиологии, бытия и ценности. Особая заслуга в выделении аксиологической проблематики в философии принадлежит И. Канту. Аксиология как самостоятельная область философского исследования возникла тогда, когда понятие «бытие» была расщеплено на два элемента: реальность и ценность как объект человеческих желаний и устремлений¹². И. Кант впервые обратил внимание на *оторванность* бытия от субъекта. Внешний для человека мир разделен на две сферы: наличная действительность, изучаемая наукой (явления, природа) и ценности (идеал, добро, свобода, справедливость, достоинство и многие другие). При исследовании проблемы активности человека в качестве субъекта познания ценностно-практическое сознание было не только противопоставлено теоретическому сознанию, но и выведено из гносеологической сферы. Вследствие этого мир человека с его несовместимыми способностями познания и желаниями оказался как бы разорванным на несвязанные между собой царства механической необходимости и нравственной свободы абстрактного познания и духовных ценностей. Смысл и идеал жизни человека распадается на части (сущее и должное), аналогично этому философия И. Канта складывается из гносеологии и этики. Помимо этого между познанием и волей И. Кант поместил чувства удовольствия и неудовольствия, которые есть не что иное, как *оценочное* отношение почти в чистом виде. Способность суждения – это фиксация чувства в оценочном суждении или понятии. Как следствие в работах И. Канта оценочное отношение имеет определенные наименования, про-

изводные от слова «Urteil» (оценка, мнение, суждение, приговор): Beurteilung (оценивание), Sinneurteil (чувственная оценка), Urteilsgefuhle (оценочное чувство), Urteilsurteil (оценочное суждение)¹³. Поэтому И. Кант обращает особое внимание на проблемы эстетики. Особенности предмета эстетического суждения определяются через отношение к нему субъекта. Эстетическая оценка свободна от интереса к приятному, хорошему – она вне сферы нравственности и познания. Хочется только созерцать – прекрасное вызывает в субъекте игру познавательных способностей, игру воображения с рассудком. Это состояние независимо от того, существует ли реально этот предмет или вымыслен. Эстетическая оценка имеет чисто субъективную целесообразность. Особенность эстетического суждения в том, что оно, хотя и субъективно, требует согласия с ним другого субъекта. Прекрасен лишь тот предмет, который вызывает всеобщее удовольствие. Он возникает как результат игры априорных познавательных способностей. Если осуществляется правильная игра, то у всех субъектов возникает одно и то же общее чувство. Априорное основание вкуса едино для всех субъектов. Прекрасно то, что есть предмет всеобщего удовольствия без посредства понятия. Эстетическое суждение, как верно отметил Х.Г. Гадамер, не имеет никакого логического основания¹⁴. И. Кант сводит прекрасное (предмет эстетической оценки) к «незаинтересованному» удовольствию, доставляемому созерцанием эстетической формы предмета. В этом смысле прекрасное субъективно и его оценка не может быть доказана, однако эстетическое суждение высказывается так, как если бы выражаемая в нем оценка имела общее для всех и необходимое значение. Произведение искусства рассматривается в эстетическом суждении как целесообразное, но его целесообразность не предписана художнику извне: эта целесообразность без цели. Формалистическая тенденция в понимании художественного творчества И. Канта ведет к оправданию взгляда, будто высшим видом искусства должно быть совершенно бесцельное искусство (в виде арабески). Впрочем, последовательно свой формализм И. Кант не проводит, так как в



эстетике он объявил высшим видом искусства поэзию, поскольку только она возвышается до изображения идеала.

Г.В.Ф. Гегель в отличие от И. Канта выводит свои философские построения, основываясь на содержательной взаимосвязи познания, оценки и ценности. Первоосновой всего существующего у него считается абсолютная идея, творческое начало, которое проявляется в природе, истории и сознании. Создатель неформальной (диалектической) логики синтезировал знания, ценности и оценки на основе применяемого еще Сократом принципа целесообразности. Цель развивается в идею, соединяющую логику понятий с объективной реальностью через целесообразную действительность. Вследствие этого очевидно, что идея выступает в «двойном образе». Гегелевская идея по своему содержанию есть не что иное, как человеческое сознание в единстве познания и оценки, истины и ценности, и это единство Г. В. Ф. Гегель также называет познанием, но более высокого уровня, которое несет в себе истину как таковую. По словам разработчика универсальной системы диалектического идеализма, абсолютная идея развивается, имея конечной целью познание самое себя и тем самым восстановление своей целостности, нарушенной развитием¹⁵.

Таким образом, в истории философии проблема оценок и сопряженных с ними ценностей исследовалась, начиная с античных времен, однако только в XVIII в. в философии были разделены сферы познания, ценности и оценки, соответственно отнесенные И. Кантом к гносеологии, этике и эстетике. При этом следует отметить, что сам И. Кант теории оценок и ценностей не создал и даже не осознал до конца суть поставленной им проблемы. Все тонкости оценочно-ценностной теории начали понимать и осмысливать его последователи В. Виндельбанд и Г. Риккерт. В целом позицию вышеназванных философов можно выразить словами В. Виндельбанда: «Я могу понимать философией в систематическом ее смысле только критическую науку об общеобязательных ценностях: это определяет предмет философии, ее метод»¹⁶. Впервые философия интерпретируется как наука о ценностях. Ценности не пред-

ставляют собой действительности – ни физической, ни психической. Сущность ценностей состоит в их значимости, а не в фактичности, и с действительностью они связаны лишь в двух смыслах. Во-первых, ценность может присоединиться к объекту, отчего последний делается благом, а во-вторых, ценность всегда связана с субъектом, его актом, отчего последний становится оценкой. Оценивать, по мнению Г. Риккерта, значит высказывать похвалу или порицание¹⁷.

Со второй половины XIX в. категории «ценность», «ценностный мир», «оценка» и «оценочное суждение» становятся предметом специализированной философской рефлексии. Повышенный интерес философии культуры и этики того исторического периода к оценочно-ценностной проблематике был обусловлен во многом идеями Ф. Ницше, который, не создавая развернутого учения о ценности и оценке, выразил в 1889 г. свой метаэтический принцип призывом к переоценке всех ценностей. Вместе с тем только в начале XX в. в философское пространство для обозначения учения об оценках и ценностях вводится термин «аксиология». Аксиологическая тематика становится едва ли не преобладающей в социально-философской мысли – не остается сколько-нибудь серьезного направления философии, которое бы не обозначило своего отношения к оценкам и ценностям, к их роли в жизни человека и общества.

В результате историко-философского исследования становления и первоначального развития оценочно-ценностной теории выяснилось, что процесс оценки – сложная и специфическая форма не только отражения, но и познания объективной действительности. В разные исторические периоды философов интересовали различные виды и аспекты оценивания. В одном было единство всегда – оценка должна быть обоснованной, базироваться на знаниях, полученных в различных областях науки. Смысл акту оценивания, сущему, создающему благо, придают ценности. Отсюда всякая ценность не только субъективна, выражает отношение субъекта к объекту (акт оценки), но и имеет сравнение со своим антиподом. Например, жизни со смертью, счастья с несчастьем, успеха с не-



удачей, любви с ненавистью. Ценности отражаются в сознании людей в виде суждений, оценок. Относительность всех ценностей сама обуславливается целым рядом обстоятельств (временем, местом, объективным отношением субъекта, уровнем развития общества и др.). Поскольку ценности относительны, постольку и суждения о них, оценки не могут претендовать на абсолютное значение. Относительный характер оценок обуславливается всеми факторами, которые обуславливают и относительность ценностей. Наконец, поскольку оценки выражаются в суждениях, то они, как суждения в логике, могут быть определены с точки зрения их истинности или ложности, что делает «оценки более относительными образованиями, чем ценности»¹⁸.

Примечания

¹ Платон. Диалоги. Харьков, 1999. С.37.

² Платон. Соч.: В 3 т. М., 1972. Т.3. С.313.

³ Платон. Указ. соч. С.317.

⁴ Вундт В. Введение в философию. М., 1998. С.55.

⁵ Аристотель. Соч.: В 4 т. М., 1984. Т.4. С.286.

⁶ Аристотель. Указ. соч. С.300.

⁷ См.: Выжленцев Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. 1995. № 6.

⁸ Бэкон Ф. Соч.: В 2 т. М., 1977. Т.1. С.236–266.

⁹ Нарский И.С. Западноевропейская философия XVII века. М., 1987. С.68.

¹⁰ Гоббс Т.Г. Соч.: В 2 т. М., 1991. Т.2. С.65.

¹¹ Спиноза Б. Избранные произведения: В 2 т. М., 1957. Т.1. С.395.

¹² Анисимов С.Ф. Введение в аксиологию. М., 2001. С.17.

¹³ См.: Кант И. Критика чистого разума. М., 2006; Кант И. Критика практического разума. СПб., 1995.

¹⁴ Гадамер Х.Г. Актуальность прекрасного. М., 1991. С.231.

¹⁵ Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук: В 3 т. М., 1974. Т.1. С.379–419.

¹⁶ Виндельбанд В. Прелюдии. СПб., 1904. С.23.

¹⁷ Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. М., 1998. С.137.

¹⁸ Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М., 1988. С.63.

УДК 101.1:316.48:316.722

КОНФЛИКТ И ПОРЯДОК В ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ СТРУКТУРАХ

М.П. Хен

Саратовский государственный технический университет
E-mail: henmp@mail.ru

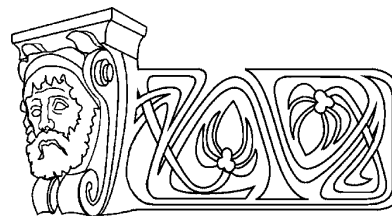
Автор статьи изучает конфликты цивилизаций. Он считает, что причины этих конфликтов обусловлены ценностными ориентирами. Система ценностей одной цивилизации, по мнению автора, вступает в противоречия с системой ценностей других цивилизаций. В конце статьи делается вывод, что проблему конфликтов цивилизаций нужно рассматривать вместе с проблемами глобализации и модернизации.

Ключевые слова: конфликт, цивилизация, ценности, нормы, идентичность, социальные институты, глобализация, идеология, менталитет.

The Conflict and the Order in Civilization Structures

М.Р. Хен

The author analyzes the conflicts of civilizations in this article. The Author considers the reasons of these conflicts that are created value. The value of one civilization disagrees with the value of other



civilizations. At the end of article he draws a conclusion. The problem of civilization's conflicts has to be studied together with modern global problems and problems of modernizations.

Key words: Conflict, civilization, values, norms, identity, social institutes, globalization, ideology, mentality.

Цивилизационные конфликты возникают вокруг потребностей, которые выражаются в таких категориях, как язык, представления о свободе, правилах поведения, отношении к другому. Такие объекты могут вовлечь в цивилизационные противостояния большие массы населения, что само по себе приводит к затяжным войнам и кризисам.



Источники расхождений и конфликтов в цивилизационных отношениях бесконечно многообразны. По нашему мнению, конфликты в духовной сфере цивилизаций требуют более пристального рассмотрения. Каждой цивилизации были присущи определенные ценности духовной культуры, и они, как правило, не выходили за её пределы и носили территориальный характер. В связи с процессом глобализации возникает необходимость в экстерриториальном характере отношений, что влечёт за собой нарастание противостояний. Цивилизационные конфликты нарастают вследствие того, что отдельные цивилизации пытаются навязать свою собственную модель развития в качестве универсальной. В конфликте цивилизаций материальные интересы играют далеко не главную роль, и их участники могут действовать вопреки своим материальным интересам. Такой характер имеют многие этнические и религиозные конфликты. Столкновения между цивилизациями имеют достаточно глубокую культурно-историческую основу и формируются как результат несовместимости ценностных систем. Они периодически переходят из латентного состояния в открытое и обратно, превращаясь тем самым в затяжное противостояние. Возникает необходимость в формировании цивилизационного порядка, который станет сдерживающим фактором всех религиозных, этнических расхождений, выходящих за рамки конкретной цивилизации. Попытка установления цивилизационного порядка на основе преимущества системы ценностей одной цивилизации перед другой приводит к усилению противостояния. С этой точки зрения существуют универсальные ценности, и сконцентрированы они главным образом в западной цивилизации. Исчезновение или контролирование конфликтов как внутри цивилизации, так и во взаимоотношении с другими цивилизациями связывают с модернизацией всех слоев общества. В связи с этим не различие во взглядах ведет к конфликту, а стремление навязать свои ценностные установки в отрыве от исторического и культурного развития. Процессу нарастания конфликта между цивилизациями способствует глобализация как явление, требующее универсализации не

только материальных отношений, но и духовной сферы. Дело в том, что в духовной сфере наблюдается тенденция превращения гомогенных оболочек цивилизаций в гетерогенные, так как становится очевидным размывание границ этнических, религиозных и ценностных установок в целом. Это означает, что регионы, характеризовавшиеся ранее как однородные с точки зрения религии, обычаев, традиций, этнического состава, становятся разнородными. «В современном мире религия зачастую выступает не как универсализирующий механизм интеграции этнического разнообразия, а как один из компонентов этнической дифференциации»¹. В связи с этим конфликты, связанные с религиозной установкой, неразрешимы в контексте межцивилизационных отношений. «Если экономические и социально-политические причины войн были тесно связаны с этнонациональными, конфессиональными и культурологическими, можно считать, что они имеют цивилизационный характер»².

Исходя из функциональной теории конфликтов, нарастание конфликтности свидетельствует о потребности в изменении цивилизационных порядков. Сам «конфликт является механизмом приспособления норм к новым условиям»³, т.е. «социальный конфликт есть способ адекватного приспособления социальных норм к изменившимся обстоятельствам. Общества с гибкой структурой извлекают из конфликтных ситуаций определенную пользу, поскольку конфликты, способствуя возникновению и изменению социальных норм, обеспечивают существование этих обществ в новых условиях»⁴. Наиболее видным представителем теории конфликта является Р. Дарендорф, который по-новому взглянул на конфликты, испытав на себе влияние Маркса. «Источником классового конфликта служат структуры господства, которые больше не имеют абсолютного характера традиционной иерархии. Тема его – жизненные шансы. В тот момент, когда эти шансы будут связаны не с правами, а лишь с их обеспечением, социальный конфликт примет новую форму»⁵.

Отечественные исследователи по проблемам социологии конфликта считают, что «конфликт – это важнейшая сторона взаимо-



действия людей в обществе, своего рода клеточка социального бытия. Это форма отношений между потенциальными или актуальными субъектами социального действия, мотивация которых обусловлена противостоящими ценностями и нормами, интересами и потребностями⁶. «Конфликт определяется как специфическое соперничество за обладание представляющимися для всех участвующих сторон дефицитными ценностями»⁷.

Все многообразные конфликты, связанные с цивилизационными структурами, свидетельствуют об изменении самих цивилизаций или об их кризисе. «Признаком жизнеспособности цивилизаций является их способность к распространению своих ценностей, к экспансии. Нельзя представить себе цивилизации, представители которой не утверждали бы за ее пределами собственный образ мысли и жизненный уклад»⁸. Именно цивилизационный порядок является сдерживающим фактором всех религиозных, этнических конфликтов, выходящих за рамки конкретной цивилизации. «Цивилизационный порядок предполагает утверждение высших принципов, превалирующих над локальными ограничениями, формирующих универсальную систему отношений, которые преодолевают территориальные границы и отводят государству вторичное место, заставляя его подчиняться общим законам устройства бытия»⁹. При исследовании концепта цивилизационного конфликта особое внимание необходимо уделить концепции С. Хантингтона, где поставлена проблема столкновения цивилизаций и конфликтов. «Конфликты по линиям разлома – национально-религиозные или межобщинные, конфликты между государствами или группами государств, принадлежащими к различным цивилизациям. Войны по линиям разлома – конфликты, которые переросли в насильственные действия. Подобные войны могут происходить между государствами, между неправительственными группировками и между государствами и неправительственными группами»¹⁰. Развитие существующего цивилизационного порядка сопровождается различными конфликтами, которые пронизывают всю структуру общества, а это значит, что конфликт встроен не только в порядок обще-

ственного устройства, но и во взаимодействие цивилизаций.

Рассмотрим другой взгляд Хантингтона на цивилизационные конфликты в известной работе «Столкновение цивилизаций», где он считает, что причины войны между кланами, этническими группами, религиозными общинами и народами коренятся в несхожести людей между собой. Здесь в ходе войны многочисленные идентичности постепенно уходят на второй план, а на первый выдвигается идентичность, наиболее значимая в конфликте. Она почти всегда определяется культурной целостностью. «Цивилизация, таким образом, – наивысшая культурная общность людей и самый широкий уровень культурной идентификации, помимо того, что отличает человека от других биологических видов. Она определяется как общими объективными элементами, такими как язык, история, религия, обычаи, социальные институты, так и субъективной самоидентификацией людей»¹¹.

На наш взгляд, на современном этапе цивилизационного взаимодействия доминирующими становятся конфликты, находящиеся на ценностном уровне. Именно «система ценностей, лежащая в основе менталитета и мотивации, определяет принадлежность к той или иной цивилизации, побуждает к действиям в защиту своей системы ценностей»¹². Таким образом, с культурой связана реализация духовной деятельности, на основе которой формируются определенные взгляды и идеи, что, в конечном счете, составляет духовную жизнь общества. Именно система ценностей является связующим звеном любой цивилизации. Система ценностей лежит в основе менталитета и определяет принадлежность к той или иной цивилизации, и именно конфликты в этой сфере являются наиболее острыми и опасными. Современные исследователи разделяют цивилизации по системе ценностей. «Система ценностей определяется преобладающими в данном этносе этическими, идеологическими, религиозными приоритетами и предпочтениями; она передается из поколения в поколение с помощью семейного воспитания и школьного образования, литературы и искусства, средств массовой информации. Система ценностей определяет отношения людей в



семье, в быту, на производстве, в социально-политической сфере деятельности, в области научно-технического творчества, а также взаимодействие между этносами, нациями, государствами, цивилизациями»¹³. Как отмечает Ю.В. Яковец, система ценностей, образуя наследственный генотип человечества в целом и в каждой цивилизации, подвержена циклической динамике, периодически в ней наблюдаются фазы кризисов и переворотов, особенно при смене мировых цивилизаций. С появлением частной собственности, началом производства и распределения благ появляются моральные принципы, регулирующие взаимоотношения людей в различных сферах. По нашему мнению, наиболее острые конфликты возникают в момент несоответствия систем ценностей изменениям в материальном и духовном способах производства.

На современном этапе развития цивилизаций мы можем наблюдать один из глубочайших кризисов – радикальную смену и переоценку системы ценностей каждой цивилизации. «Угроза глобальной войны, столкновения цивилизаций, экологической катастрофы не только поставила под вопрос существование человечества, но и усилила движение от культа войны и насилия к культуре мира и терпимости, к признанию общих ценностей всего человечества и каждой личности, к пониманию приоритетной роли культуры и культурного наследия, распространению идей ноосферной коэволюции общества и природы»¹⁴.

Исходя из вышесказанного, можно прийти к выводу, что система духовных ценностей является определяющей во взаимоотношениях цивилизаций. Нарастание конфликтов вызвано еще и тем, что формирование нравственных представлений постоянно отстает от развития техники. В связи с чем «формирование общечеловеческой системы ценностей на основе диалога, взаимопонимания и сотрудничества цивилизаций отстает от процесса глобализации, развивающегося по неолиберальной модели, с навязыванием всему миру системы ценностей, присущей Западу, а точнее – с применением двойной морали. Это вызывает естественную реакцию остальных цивилизаций, которые отстаивают свою историческую и социокультурную са-

мобытность, свою систему ценностей. От того, какой будет дан этический ответ на вызов современной глобализации, во многом зависит будущее человечества»¹⁵.

Религиозные нормы играют важную роль в функционировании каждой цивилизации и в определении системы ценностей, но на сегодняшний день произошли глобальные изменения в количественном соотношении верующих различных конфессий во многих странах, входящих в ту или иную цивилизацию. Различия между цивилизациями современного мира связаны с противостоянием ценностей. Цивилизационные конфликты, развитие которых обусловлено потребностями и интересами на духовном и ценностном уровнях, имеют более определенно выраженный идеологический характер, который предполагает установление определенного порядка как разрешение конфликта. При этом возможное признание допустимости одной точки зрения не означает требования её полного доминирования, равно как и наоборот. Однако терпимость и взаимное признание пока еще не являются основными способами взаимоотношений между ценностными установками цивилизаций.

Исторически сложившаяся общность любой цивилизации держится за счёт постоянного воспроизводства тех ценностей, которые объединяют народы в рамках какой-либо цивилизации. Воспроизводство ценностей, как известно, обеспечивается в рамках традиции, которая является основой любой государственности. Наиболее явный и нарастающий конфликт прослеживается между западной цивилизацией и исламским миром, и это неслучайно. Западная цивилизация пропагандирует антитрадиционализм. Национальные ценности считаются уже устаревшими и не соответствующими высоким стандартам демократии. С другой стороны, исламская цивилизация демонстрирует высокий уровень сплочённости и способность мобилизовать общество на основе традиционных ценностей. Западная цивилизация, как мы видим, начинает уступать цивилизациям Востока в темпах экономического роста, сплочённости и в демографической сфере.

Ценности определенной цивилизации можно рассматривать как доминирующую



сферу, определяющую её жизнедеятельность. Эти ценности выступают в качестве объекта столкновений между различными цивилизациями. Каждая цивилизация определяет свои ценности и цели, сохраняя целостность на основе определенного порядка. Потеря ценностей или их радикальная трансформация стимулируют нарастание конфликтов как внутри цивилизации, так и во взаимодействии между ними. Невозможно бесконфликтное существование цивилизаций, когда одна из них навязывает другой свою систему ценностей без учета исторической и культурной составляющей локальной цивилизации.

Примечания

¹ *Ерасов Б.С.* Цивилизации: Универсалии и самобытность. М., 2002. С.355.

² *Киришин Ю.* Цивилизации и войны: история и современность // Постзападная цивилизация. Либерализм: прошлое, настоящее и будущее. М., 2002. С.69.

³ *Козер Л.* Функции социального конфликта. М., 2000. С.182.

⁴ Там же. С.24.

⁵ *Дарендорф Р.* Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы. М., 2002. С.45.

⁶ *Здравомыслов А.Г.* Социология конфликта. М., 1994. С.94.

⁷ *Антонян Ю.М., Давитадзе М.Д.* Этнорелигиозные конфликты: проблемы, решения. М., 2004. С.27.

⁸ *Бродель Ф.* Средиземное море и средиземноморский мир в эпоху Филиппа II: В 3 ч. М., 2003. Ч.2. С.597.

⁹ *Ерасов Б.С.* Указ. соч. С.355.

¹⁰ *Хантингтон С.* Столкновение цивилизаций. М., 2005. С.407–408.

¹¹ Там же. С.51.

¹² *Каландия И.Д.* Человек: соотношение национального и общечеловеческого // Система общечеловеческих ценностей в динамике и диалоге цивилизаций. СПб., 2004. Вып.2. С.111–123.

¹³ *Яковец Ю.В.* Глобализация и взаимодействие цивилизаций. М., 2003. С.330–331.

¹⁴ Там же. С.331.

¹⁵ Там же. С.333.



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.Е. Бочарова

Саратовский педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: bocharova2004@bk.ru

В статье представлены результаты эмпирического исследования социально-психологических детерминантов мотивации достижения в учебной деятельности. Выявлены взаимосвязи между мотивацией достижения и показателями социально-психологических свойств личности с высоким/низким уровнем мотивации достижения. Показано, что в качестве социально-психологических детерминантов мотивации достижения успеха в учебной деятельности выступают достаточно высокий уровень сформированности стандартов поведения, деловой направленности, способность к саморегуляции, интеллектуальная активность, умение мобилизоваться; неудовлетворенность своими результатами усиливает мотивацию достижения.

Ключевые слова: социальная мотивация, мотивация достижения, мотивация избегания неудачи, социально-психологические детерминанты мотивации достижения в учебной деятельности.

Social-Psychological Determinants of Motivation of Achievement in Educational Activity

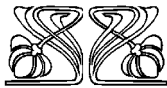
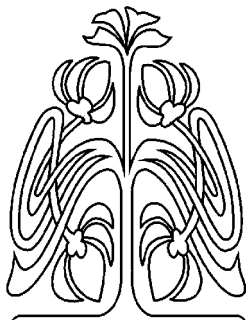
Е.Е. Bocharova

In this article was a produced results of empirical research social-psychological a determinant of motivation of achievement in educational activity are submitted. Interrelations between motivation of achievement and parameters of social - psychological properties of the person with a high / low level of motivation of achievement are revealed. It is shown, that as social - psychological a determinant of motivation of achievement of success in educational activity ability to self-control, intellectual activity, skill to be mobilized act high enough level development standards of behaviour, a business orientation; the dissatisfaction with the results strengthens motivation of achievement.

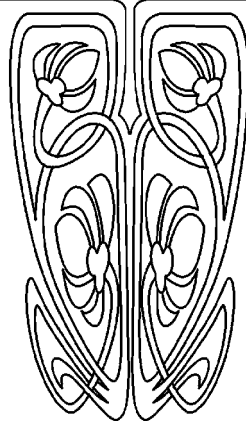
Key words: social motivation, motivation of achievement, social-psychological a determinant of motivation of achievement in educational activity.

Одним из фундаментальных вопросов социальной психологии является проблема мотивации. В качестве главных социальных мотиваций личности признана мотивация достижения. От уровня ее развития зависит эффективность человека практически во всех областях жизнедеятельности. Мотивация достижения может быть определена как попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности и где выполнение подобной деятельности может, следовательно, привести или к успеху, или к неудаче. Как отмечается большинством исследователей, идея достижения сконцентрирована вокруг двух возможностей: достижения успеха или избегания неудачи. Соответственно, в мотивации достижения присутствуют две тенденции – собственно достижения и избегания – «надежда на успех» и «боязнь неудачи».

© Е.Е. Бочарова, 2009



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Актуализация мотивов успеха и избегания происходит под влиянием определённых ситуаций достижения, к которым относятся учебная, профессиональная деятельность. Следует отметить, что в процессе обучения происходит формирование социально-профессиональной направленности личности учащегося. Основными предикторами успешности обучения являются уровень мотивации, интеллектуальные способности, потребность в достижении, волевые качества. Изучение социально-психологических детерминантов мотивации достижения студентов колледжа в учебной деятельности и определило цель нашего исследования.

Для достижения поставленной цели нами применялся комплекс психодиагностических методик: шкала оценки потребности в достижении; тест-опросник А. Мехрабиана, направленный на измерение мотивации достижения; личностный опросник Р.Б. Кеттелла (16-PF); опросник Дж. Роттера «Уровень субъективного контроля», анкетирование. В качестве индекса успешности в учебной деятельности (УУД) мы рассматривали учебную успеваемость респондентов. Для обработки данных применялись методы математической статистики (нахождение среднего арифметического, сравнительный анализ данных с использованием t-критерия Стьюдента, корреляционный анализ Спирмена и Пирсона). Статистическая обработка данных проводилась с помощью приложения Microsoft Excel for Microsoft Office XP.

Эмпирической базой исследования являлась выборка студентов (1 курс) социально-педагогического колледжа г. Саратова ($n=70$); возраст респондентов – 17 лет.

Обратимся к рассмотрению общих характеристик потребности в достижении у студентов колледжа. У 18% наблюдается низкий уровень мотивации достижения, для них характерны проявление неуверенности в себе, игнорирование возможности добиться успеха, стремление избегать задач, которые они не могут решить с первой попытки. Средней уровень мотивации достижения отмечается у 52% испытуемых, высокий уровень мотивации продемонстрировали 30% респондентов. Индекс успешности в учебной деятельности (УУД) соответствует 4,42 (средний балл успеваемости).

Таким образом, в исследуемой выборке наблюдается преобладание студентов со средним и высоким уровнем мотивации достижения. Вероятно, возможность получения бесплатного профессионального обучения в колледже обуславливает значительное количество студентов с доминирующим мотивом успеха. Следует отметить, что среди испытуемых (как показали результаты анкетирования) большинство – студенты, не поступившие в вузы.

Анализ социально-психологических характеристик личности студентов колледжа свидетельствует о том, что показатели таких свойств, как: готовность к сотрудничеству (А), уровень интеллектуального развития фактор (В), аналитичность мышления фактор (Q_1), обязательность (О), высокая нормативность поведения (G) имеют наибольшую выраженность. Наименьшую выраженность имеют свойства независимость (Q_2) и эмоциональная стабильность (I). Сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента показал достоверность различий ($p < 0,05$). Иначе говоря, на фоне эмоциональной неустойчивости молодые люди демонстрируют конформное поведение, сомнения и неуверенность. В то же время наблюдаются достаточно высокий уровень академического интеллекта и обучаемости, отсутствие трудностей в усвоении нового, стремление к установлению новых контактов, сдержанность в проявлении собственного мнения. Одним из необходимых условий достижения поставленных целей является способность личности к принятию ответственности.

Обратимся к результатам исследования уровня субъективного контроля (локализации ответственности – интернальный / экстернальный) у студентов колледжа. Наибольшую выраженность в исследуемой выборке имеют показатели интернальности в сфере достижения (6,82), интернальности в сфере межличностных взаимодействий (6,8) и в сфере производственных отношений (6). Наименьшую представленность имеют такие показатели, как интернальность в сфере неудач (2,46), интернальность в сфере здоровья (4,2). Сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента подтвердил достоверность различий ($p < 0,05$). Общий показатель интернальности соответствует 25,88. Иначе говоря, по



мнению студентов, успехи в учебной деятельности, в сфере межличностных отношений являются результатом собственных усилий. Однако в своих неудачах молодые люди склонны винить окружающих или считать их результатом невезения.

В целях более глубокого изучения факторов, влияющих на мотивацию достижения, мы выделили группы испытуемых, отличающихся крайними типами мотивации –

стремлением к успеху и избеганием неудачи. Основанием для выделения групп послужили средние данные, полученные по тест-опроснику А. Мехрабиана. Сравнительный анализ по t-критерию Стьюдента подтвердил достоверность различий.

Обратимся к средним показателям социально-психологических свойств личности в зависимости от типа мотивации (табл. 1).

Таблица 1

Соотношение показателей социально-психологических свойств личности в зависимости от типа мотивации

Наименование признака / Тип мотивации	Стремление к успеху		Избегание неудачи		t-St
	М	δ	М	δ	
Адекватность самооценки (MD)	4,16	1,85	4,9	2,28	0,81
Готовность к сотрудничеству (A)	6,33	2,3	6,9	1,44	0,69
Хороший уровень интеллектуального развития (B)	7,41	1,37	7	1,49	0,67
Эмоциональная устойчивость (C)	5,58	2,06	5,4	1,83	0,21
Доминантность (E)	7,25	2,22	6,3	2,4	0,95
Серьёзность (F)	5,41	2,71	6,6	1,26	1,33
Высокая нормативность поведения (G)	7,41	2,06	5,3	2,31	2,63*
Уверенность в себе (H)	3,33	1,61	5,3	1,33	1,63*
Эмоциональная стабильность (I)	4,66	1,82	3,7	2	1,16
Откровенность и доверчивость в общении (L)	4,91	1,83	7,3	1,88	2,94*
Уравновешенность (M)	4,08	1,92	6,2	1,13	3,12*
Проницательность (N)	6,33	2,01	7,3	2,54	0,96
Обязательность (O)	8	2,42	6,33	1,76	1,85*
Аналитичность мышления (Q ₁)	5	2,25	3,6	1,57	1,69*
Независимость (Q ₂)	3,91	2,19	4,7	1,25	1,04
Организованность (Q ₃)	6,08	1,31	6,1	1,79	0,02
Напряжённость (Q ₄)	5	2,08	6	0,81	1,49

* p < 0,05.

Как видно из табл. 1, в выборке студентов с выраженной мотивацией успеха обнаружена большая представленность таких показателей как высокая нормативность поведения, обязательность, аналитичность мышления и меньшая представленность следующих – откровенность и доверчивость в общении, уверенность в себе, уравновешенность на достоверно значимом уровне. Иначе говоря, данная категория студентов демонстрирует достаточно высокий уровень сформированности стандартов поведения, деловой направленности, интеллектуальной активности на фоне проявления тревоги, беспокойства и неуверенности. Полагаем, что проявление этих черт свидетельствует о значимости достижения поставленных целей. Отмечается

также некоторая сдержанность в общении. Для лиц, мотивированных избеганием неудачи, свойственна некоторая ригидность мышления. Кроме того, наблюдаются проявления неуверенности, необходимость в поддержке окружающих.

Следует отметить, что в выборке студентов с выраженной мотивацией достижения индекс учебной успешности соответствует 4,75, в то время как у студентов с выраженной мотивацией избегания неудачи – 4,15.

Результаты корреляционного анализа (по Пирсону), проведенного между индексом мотивации достижения и показателями социально-психологических свойств, позволили выявить достоверно значимые связи (табл. 2).



Таблица 2

Корреляционные связи (r) между индексом мотивации достижения и показателями социально-психологических свойств личности с высоким/низким уровнем мотивации достижения

Тип мотивации	Факторы личности по Р. Кеттеллу																
	MD	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄
Стремление к успеху	-0,107	0,139	-0,180	-0,118	0,382*	0,085	0,378*	-0,408*	-0,358*	0,129	0,180	0,156	0,109	0,371*	-0,034	-0,053	0,140
Избегание неудачи	-0,116	-0,134	-0,382*	0,251	0,105	-0,383*	-0,359*	0,121	-0,141	-0,477*	-0,117	-0,028	-0,392*	-0,174	-0,173	-0,142	0,103

* p < 0,05.

Из табл. 2 видно, что в выборке с высоким уровнем мотивации достижения обнаружены достоверно значимые связи между мотивом успеха и факторами А (готовность к сотрудничеству), Е (доминантность), G (высокая нормативность поведения), Н (уверенность в себе) (отрицательно), I эмоциональная стабильность (отрицательно), Q₄ (напряжённость), Q₁ (аналитичность мышления). Иными словами, высокомотивированные студенты демонстрируют интеллектуальную активность, высокий уровень обучаемости, способность мобилизоваться, умение расставлять приоритеты, при этом наблюдаются готовность к коллективной деятельности и независимость в суждениях.

В выборке с низким уровнем мотивации достижения обнаружены достоверно значимые связи между мотивом избегания неудач и фактором L (подозрительность), В (хоро-

ший уровень интеллектуального развития) (отрицательно), F (серьёзность) (отрицательно), G (высокая нормативность поведения) (отрицательно), О (обязательность) (отрицательно). Это означает, что представители с низким уровнем мотивации достижения ко всем подходят с предубеждениями, настороженно. Кроме того, проявление поверхностного отношения, отсутствие деловой направленности, способности к анализу и прогнозированию свойственны лицам, мотивированным избеганием неудачи.

Обратимся к результатам корреляционного анализа (по Пирсону), проведенного между индексом успешности в учебной деятельности и показателями социально-психологических свойств студентов, мотивированных стремлением к успеху (табл. 3). Индекс успешности в учебной деятельности соответствует 4,75.

Таблица 3

Корреляционные связи (r) между индексом успешности в учебной деятельности (УУД) и показателями социально-психологических свойств лиц, мотивированных стремлением к успеху

УУД	Факторы личности по Р. Кеттеллу																
	MD	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄
	-0,107	0,349*	-0,100	0,358*	0,142	0,035	0,378*	-0,368*	0,348*	0,129	0,180	0,206	0,109	0,371*	-0,034	-0,353*	0,353*

* p < 0,05.

Как видно из табл. 3, в выборке студентов с мотивацией стремления к успеху обнаружены достоверно значимые связи между индексом успешности в учебной деятельности и такими свойствами, как готовность к сотрудничеству (А), эмоциональная неустойчивость (С), высокая нормативность поведения (G), эмоциональная стабильность (I) (отрицательно), уверенность в себе (Н) (отрицательно), аналитичность мышления (Q₁), организованность (Q₃). Иначе говоря, успеш-

ность в учебной деятельности достигается за счет проявления дисциплинированности, умения мобилизоваться, стремления к совместной деятельности, а также способности к обучаемости. Кроме того, неудовлетворенность своими результатами сопровождается переживаниями на эмоциональном уровне.

Обратимся к результатам корреляционного анализа (по Пирсону), проведенного между индексом успешности в учебной деятельности и показателями социально-психо-



логических свойств студентов, мотивированных к избеганию неудачи. Индекс успешности в учебной деятельности соответствует 4,17 (табл. 4), её данные свидетельствуют, что в выборке с мотивацией избегания неудачи обнаружены достоверно значимые связи между индексом успешности в учебной

деятельности и такими свойствами, как адекватность самооценки (MD) (отрицательно), откровенность и готовность к сотрудничеству (A), нормативность поведения (G) (отрицательно), обязательность (O), доверчивость в общении (L) (отрицательно).

Таблица 4

Корреляционные связи (r) между индексом успешности в учебной деятельности (УУД) и показателями социально-психологических свойств лиц, мотивированных стремлением к избеганию неудач

УУД	Факторы личности по Р. Кеттеллу																
	MD	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄
	-0,456*	0,364*	-0,182	0,251	0,105	-0,283	-0,459*	0,131	-0,131	-0,467*	-0,217	-0,128	-0,392*	-0,171	-0,173	-0,142	0,103

* p < 0,05.

Другими словами, недостаточный уровень самооценки, неуверенность в себе, низкий уровень сформированности социальных стандартов поведения, деловой направленности, предвзятость, настороженность, небрежное отношение к своим обязанностям препятствуют достижению более высоких ре-

зультатов в учебной деятельности у студентов, мотивированных стремлением к избеганию неудачи.

Обратимся к рассмотрению средних показателей субъективного контроля в зависимости от типа мотивации (табл. 5).

Таблица 5

Соотношение показателей субъективного контроля в зависимости от типа мотивации

Интернальность	Стремление к успеху		Избегание неудачи		t-St
	M	δ	M	δ	
Общая	28,25	5,27	21,4	5,54	3,79*
В сфере достижения	8,66	1,49	5,9	2,42	2,26*
В сфере неудач	6,8	2,73	7,4	1,07	0,46
В сфере семейных отношений	6	2	5,9	1,44	0,13
В сфере производственных отношений	7,91	0,9	5,2	1,39	2,54*
В сфере межличностных взаимодействий	2,86	1,19	2,1	0,63	1,57**
В сфере здоровья	2,41	0,79	2,7	1,15	0,65

* p < 0,05.

Как явствует из табл. 5, в выборке высокомотивированных студентов обнаружена большая выраженность таких показателей, как общая интернальность, интернальность достижений, интернальность производственных отношений, интернальность межличностных взаимодействий, нежели в выборке низкомотивированных студентов. В отличие от респондентов с выраженной мотивацией избегания неудачи, в выборке студентов с выраженной мотивацией достижения успеха наблюдается способность самостоятельно, без ожидания поддержки окружающих дос-

тигать поставленных целей в учебной деятельности. Кроме того, наблюдается проявление способности активно формировать свой круг общения. Следует отметить, что в выборке низкомотивированных студентов переживание неудачи сопровождается самообвинением.

Результаты корреляционного анализа (по Пирсону), проведенного между индексом успешности в учебной деятельности (УУД) и показателями субъективного контроля, позволили выявить достоверно значимые связи в исследуемых выборках (табл. 6).



Таблица 6

Корреляционные связи (r) между индексом успешности в учебной деятельности (УУД) и показателями субъективного контроля в зависимости от типа мотивации

Интернальность	Стремление к успеху	Избегание неудачи
	УУД	УУД
Общая	0,392*	-0,352*
В сфере достижения	0,351*	0,122
В сфере неудач	-0,355*	0,292*
В сфере семейных отношений	0,122	0,222
В сфере производственных отношений	0,292*	0,122
В сфере межличностных взаимодействий	0,349*	0,367*
В сфере здоровья	0,132	0,122

* $p < 0,05$.

Данные табл. 6 свидетельствуют о том, что в выборке испытуемых с выраженным мотивом успеха достоверно значимые связи обнаружены между индексом успешности в учебной деятельности и показателями – общая интернальность (0,392), интернальность достижений (0,351), интернальность в сфере производственных отношений (0,292), интернальность в сфере межличностных взаимодействий (0,349). Данный факт свидетельствует о том, что чувство долга перед близкими, способность к самоконтролю являются условиями достижения успехов в учебной деятельности. В целом респонденты более склонны нести ответственность за достижения и менее – за неудачи.

В выборке респондентов с выраженным мотивом избегания неудачи достоверно значимые связи обнаружены между индексом успешности в учебной деятельности и показателями – общая интернальность (-0,352), интернальность в сфере неудач (0,292), интернальность в сфере межличностных взаимодействий (0,367). Это свидетельствует о том, что достижение успехов в учебной деятельности сопровождается осознанием неприятностей, неодобрения со стороны конкурентов, преподавателей, родителей, которые могут возникнуть в случае отсутствия

высокого результата. Иначе говоря, студенты с выраженным мотивом избегания неудачи нуждаются в поддержке, одобрении, контроле со стороны окружающих.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют сделать следующие *выводы*:

социально-психологическими детерминантами мотивации достижения успеха в учебной деятельности являются достаточно высокий уровень сформированности стандартов поведения, деловой направленности, способность к саморегуляции, интеллектуальная активность, умение мобилизоваться; неудовлетворенность своими результатами усиливает мотивацию достижения; кроме того, интернальность в сфере достижений является фактором, детерминирующим мотивацию достижения;

социально-психологическими детерминантами мотивации избегания неудачи в учебной деятельности являются ригидность мышления, низкий уровень самоконтроля, проявление поверхностного отношения, предвзятость, настороженность; экстернальность межличностных взаимодействий является фактором, детерминирующим мотивацию избегания неудачи.

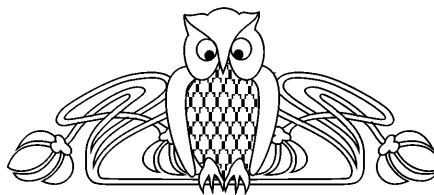


УДК 373.015.3

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СРЕДЫ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

М.В. Григорьева

Саратовский педагогический институт Саратовского государственного университета
E-mail: grigoryevamv@mail.ru



В статье раскрывается содержание внутренних концептуальных моделей среды адаптации у старшеклассников, выявляется роль имплицитных моделей мира в процессе школьной адаптации.

Ключевые слова: психологическая адаптация, среда адаптации, психологическая репрезентация, модель мира.

Psychological Representations about Environment of School Adaptation at Pupils of the Senior Classes

M.V. Grigorieva

In article the maintenance of internal conceptual models of the environment of adaptation at senior pupils reveals, the role of internal models of the world in the course of school adaptation comes to light.

Key words: psychological adaptation, the adaptation environment, psychological representation, world model.

Условия функционирования и развития современного общества характеризуются значительными изменениями в общественных отношениях. Данные изменения отражаются в сознании людей и требуют от них приспособления к новым условиям, способности быстро реагировать на процессы социального и экономического развития общества, готовности эффективно действовать в соответствии с новыми требованиями ситуации. Усиление динамичности отношений «человек – среда» актуализирует проблему адаптации. Особую остроту приобретает проблема адаптации подрастающего поколения к условиям обучения в школе. На протяжении школьного обучения происходят значительные изменения в отношениях между учеником и средой. Социальная ситуация развития меняется несколько раз: изменения ведущей деятельности, отношений с окружающими, возможностей школьника, его новообразований и переживаний определяют специфику динамического равновесия личности в системе «индивид – среда».

Современное состояние проблемы адаптации характеризуется тем, что это понятие признается многими исследователями в качестве одной из основных категорий психологии (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, Б.Г. Ананьев, Ю.Л. Неймер, И.И. Мамайчук, С.И. Степанова, В.Г. Бушурова, А.А. Реан, Ф.Б. Березин, Ю.А. Александровский, Г.А. Балл и др.), обозначены общие интеллектуальные механизмы адаптации (Ж. Пиаже, В. Штерн, Р. Кэттелл, Дж. Гилфорд, Г.Ю. Айзенк, Р. Стернберг, В.Н. Дружинин, Л.Ф. Бурлачук, Д.Н. Завалишина), достаточно полно изучены факторы и критерии производственной адаптации (А.Л. Свенцицкий, Л.Г. Почебут, В.Д. Шадриков, К.К. Платонов, Г.Г. Голубев, В.Г. Подмарков, Н.А. Ермоленко, М.П. Будякина, А.А. Русалинова, Р.Д. Бардин, Г.Д. Орешникова и др.) и адаптации к экстремальным и стрессогенным условиям (Г. Селье, Л.А. Китаев-Смык, Л.П. Гримак, В.А. Ганзен, Е.П. Ильин, В.И. Медведев, Б.А. Вяткин, Ф.З. Меерсон, В.Э. Мильман, Г.С. Никифоров и др.). Сложность и многоплановость проблемы школьной адаптации требует ее дальнейшего изучения, объединения и систематизации психологического знания феномена адаптации, создания целостной модели процесса школьной адаптации, поиска возможностей учета всех детерминирующих адаптацию факторов.

Следуя принципам системно-структурного и системно-уровневого подходов, феноменом, обладающим целостностью, который раскрывается через его компоненты и их связи, мы считаем школьную адаптацию. Ее подсистемами являются эмоциональные, интеллектуальные и социально-психологиче-



ские феномены, так или иначе связанные с установлением равновесия между личностью и средой¹.

Качественное своеобразие адаптационного процесса достигается путем взаимодействия субсистем школьной адаптации в определенном контексте школьных взаимодействий. Поскольку данные контексты многочисленны и многообразны (хотя и поддаются определенной классификации и типологии), то школьные адаптационные процессы также многочисленны и многообразны и отличаются динамичностью и напряженностью. Процессуальность школьной адаптации требует последовательного описания динамики взаимодействия личности со средой. Нарушение равновесия в системе личность – среда заставляет адаптирующегося субъекта распознавать его, запускать процесс познания измененной окружающей среды, искать внутренние резервы, которые обеспечат восстановление равновесия. Другими словами, адаптационный процесс начинается с когнитивных процессов, позволяющих субъекту формировать внутренние концептуальные структуры. Объективная действительность при этом отражается в сознании субъекта, становясь имплицитной картиной мира, его образом². Благодаря категории образа мира реализуется идея активности психического отражения окружающей среды³. Индивидуальный вариант «модели мира» способствует ориентации деятельности в типичных условиях.

Немаловажное место в данных концептуальных структурах занимает образ страны, который можно рассматривать как одну из моделей физической, социальной или индивидуально-психологической среды проявления адаптационной активности. С возрастом и в зависимости от условий социализации эти концептуальные структуры меняются, проверяются и уточняются, в юности они более или менее соответствуют реальности, что необходимо для начала процесса интеграции в общество. Изменяются также и представления, составляющие образ страны, в которой проживает адаптирующийся субъект.

Раскрытие содержания данной модели – актуальная задача психологов и педагогов, поскольку генезис и трансформация значений, образующих картину мира, является, по А.Н. Леонтьеву, механизмом изменения и трансформации сознания⁴. В свою очередь, система представлений индивидуального или коллективного субъекта об интересующем исследователя объекте является диагностическим средством, так как рассматривается как превращенная форма деятельности⁵ и содержит определенное отношение к данному объекту.

Кроме того, социальное самоопределение старших школьников, формирование ими жизненной перспективы неразрывно связаны с построением, конструированием, уточнением и прояснением представлений о сферах и областях будущих взаимодействий. В ранней юности это является актуальным, особенно для тех молодых людей, которые еще не начали обучаться профессии и завершают учебу в школе. У старших школьников формируются более или менее четкие образы будущего профессионального учебного заведения, города, региона, где находится вуз или колледж. Наиболее общей и широкой областью социальных взаимодействий для многих молодых людей является страна, в которой они проживают. От того, какими будут содержание и эмоциональный фон данных образов и представлений, их составляющих, зависят активность, направленность и содержание общественно полезной деятельности молодежи в настоящем и будущем, отношения юношей и девушек к различным сторонам социальной действительности, результат их адаптации.

Цель данного исследования состояла в том, чтобы раскрыть взаимосвязь особенностей школьной адаптации старшеклассников и внутренних моделей широкой адаптационной среды, воплощенных в образе родной страны. В исследовании участвовали 118 учащихся 10–11 классов классической гимназии (4 класса: с углубленным изучением математики и предметов гуманитарного цикла), 118 учащихся 10–11 классов общеобразовательных школ (4 класса) города Саратова. Условия социализации и адаптации дан-



ных четырех групп испытуемых различаются содержанием и объемом осваиваемых знаний, особенностями субкультуры, сферами взаимодействия представителей групп с другими людьми, межличностными взаимоотношениями внутри группы и т.д. Для достижения цели использовались методы свободного ассоциативного эксперимента, беседа, анкетирование, тестирование.

Конструируя образ среды адаптации, старшеклассники в среднем используют 2,38 характеристики, причем этот показатель достоверно варьирует в зависимости от возраста и от типа учебного заведения (гимназия или общеобразовательная школа). Так, учащиеся 10-х классов в среднем используют 2,06 характеристики, а учащиеся 11-х классов – 2,72 (t -критерий Стьюдента = 1,98, $p < 0,05$). Данный факт свидетельствует о том, что у учащихся с возрастом расширяется и усложняется содержание образа страны, в его семантическое пространство добавляются новые признаки, что, в свою очередь, является результатом более полного по сравнению с предыдущим возрастным этапом познания феномена. Учащиеся 10–11 гимназических классов актуализируют в среднем 3,02 характеристики образа среды адаптации, учащиеся 10–11 общеобразовательных классов – 0,81 (t -критерий Стьюдента = 3,2, $p < 0,01$). Повышенная сложность образа страны у учащихся гимназии по сравнению с общеобразовательной школой может быть связана с программами углубленного изучения предметов в гимназических классах и различиями в общем и интеллектуальном развитии старшеклассников. В то же время у старшеклассников гимназии показатели интеллектуальной и социально-психологической адаптации достоверно выше, чем у учащихся общеобразовательных школ (t -критерий Стьюдента = 4,15 и 2,2, $p < 0,001$). Более выраженная когнитивная сложность у старшеклассников любого типа школы является одним из факторов успешной социально-психологической адаптации, что подтверждается и корреляционным анализом ($r = 0,34$, при $p < 0,001$).

Метод группировки содержательных характеристик образа России позволил объединить их в смысловые группы и выявить

частотное распределение понятий различных групп. Частотное распределение признака (характеристики) – это величина, выражающая среднее количество использования того или иного признака (характеристики) в выборке.

В общей выборке были выявлены следующие смысловые группы (в скобках даны их частотные распределения): родо-видовые характеристики (1,07), пространственные и географические (0,40), характеристики политической системы (0,27), экономики (0,21), культуры и духовности (0,19), социальные (0,15), национальные (0,14), исторические (0,14), бытовые (0,11). Видно, что в содержании образа страны как среды адаптации у старшеклассников больше по сравнению с другими характеристиками родо-видовых, позволяющих упорядочивать понятия, включать их одно в другое, расширять и конкретизировать значение понятий, отражающих значение понятия «Образ адаптационной среды». Это такие понятия как «Край», «Отечество», «Страна», «Государство», «Держава», «Континент», «Планета» и др. Пространственные и географические характеристики, используемые молодыми людьми, позволяют конкретизировать образ страны в визуальном образе: «Пространство», «Простор», «Географическое положение», «Степи», «Поля», «Реки», «Леса», «Горы» и т.д. Построение внутренней концептуальной структуры с использованием родо-видовых понятий придает ей стройность, четкость и доступность для использования на практике. Все это определяет ведущую роль хорошей структуры внутренней модели окружающей среды в процессе интеллектуальной и социально-психологической адаптации, что еще раз подтверждается коэффициентами корреляции ($r = 0,42$, $p < 0,001$ и $r = 0,25$, $p < 0,05$ соответственно).

Равномерно по группам распределены национальные характеристики, они имеют небольшую представленность. Этот факт может опосредованно способствовать социально-психологической адаптации молодых людей независимо от национальности, хотя значимая статистическая связь в данном случае не была выявлена.



Наличие в образе России культурно-духовных характеристик детерминирует успешную социально-психологическую адаптацию ($r = 0,36, p < 0,001$).

Корреляционный анализ позволил определить взаимосвязь между успешностью различных видов школьной адаптации и количеством содержательных, эмоциональных и оценочных характеристик представлений, составляющих образ среды адаптации у старшеклассников. Так, успешность социально-психологической адаптации прямо связана с количеством содержательных и оценочных характеристик ($r = 0,21$ и $0,28, p < 0,05$), успешность интеллектуальной адаптации – с количеством содержательных характеристик ($r = 0,45, p < 0,001$), успешность эмоциональной адаптации – с количеством позитивных эмоциональных характеристик ($r = 0,38, p < 0,01$).

Из общей выборки испытуемых были выделены две группы (по 20 человек) с различной успешностью социально-психологической адаптации. В 1-й группе у старшеклассников – высокие результаты по шкале социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда (от 150 до 170), социометрический статус в группе класса высокий или очень высокий, высокие

показатели общительности, определенные тестом В.Ф. Ряховского (10–15 баллов), высокие экспертные оценки успешности социально-психологической адаптации, данные учителями (8–10 по 10-балльной системе); по данным школьного психолога, нет серьезных проблем в межличностных взаимодействиях или проблемы решаются самостоятельно. Уровень социально-психологической адаптации испытуемых 1-й группы можно считать высоким. Во 2-й группе – низкие результаты в пределах нормы по шкале социально-психологической адаптированности К. Роджерса и Р. Даймонда (от 60 до 90), социометрический статус в группе класса низкий или очень низкий, низкие или средние показатели общительности, определенные тестом В.Ф. Ряховского (20–25 баллов), невысокие экспертные оценки успешности социально-психологической адаптации, данные учителями (3–5 по 10-балльной системе), по данным школьного психолога, существуют серьезные проблемы в межличностных взаимодействиях. Уровень социально-психологической адаптации данных испытуемых можно считать низким.

Сравнительный анализ представлений об адаптационной среде 1-й и 2-й групп испытуемых позволил определить их структурное и качественное своеобразие (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики представлений о широкой адаптационной среде «Россия» у испытуемых с различным результатом социально-психологической адаптации

Характеристики представлений о широкой адаптационной среде	Группы испытуемых	
	с высоким уровнем социально-психологической адаптированности	с проблемами социально-психологической адаптации
Средний показатель когнитивной сложности (в количестве признаков)	5,5*	3,1*
Содержательные характеристики (в %) Их них признаки (в %):	60	77
родо-видовые	45	45,8
пространственно-географические и природные	24*	12,5*
социальные	6*	12,5*
политические	6	8,3
экономические	8	0
бытовые	4**	12,5**
национальные	2*	4,2*
культурно-духовные	3	0
исторические	2	0
другие	0	4,2
Эмоционально-оценочные характеристики (в %) Их них признаки (в %):	40*	23*
- отражающие положительное отношение к адаптационной среде	27**	66,7**
- отражающие отрицательное отношение к адаптационной среде	64**	33,3**

* – уровень значимости 0,01; ** – уровень значимости 0,001.



Старшеклассники, успешно адаптирующиеся в социуме, в своих представлениях конструируют более сложный образ среды адаптации (рис. 1). Об этом свидетельствует достоверное различие в среднем количестве признаков, которые используют для создания данного образа испытуемые 1-й и 2-й групп (5,5 и 3,1 соответственно, t-критерий Стьюдента = 2,9, при $p < 0,01$). Это еще раз подтверждает то, что когнитивная сложность субъектов адаптации является одним из факторов социально-психологической адаптации.

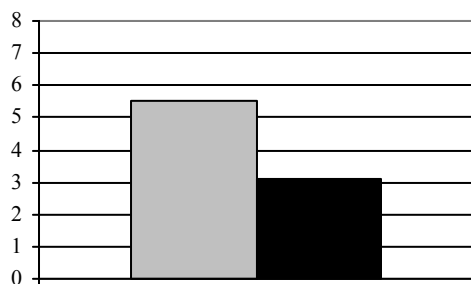


Рис. 1. Средние показатели когнитивной сложности у старшеклассников при конструировании образа среды адаптации: □ – высокий уровень социально-психологической адаптации; ■ – проблемы социально-психологической адаптации

Количество содержательных характеристик образа среды адаптации значимо не различается у испытуемых 1-й и 2-й групп, однако представленность отдельных содержательных областей выражена по-разному. Так, пространственно-географические и природные признаки образа среды адаптации в большей степени используются адаптированными субъектами (см. табл. 1). Очевидно, данный факт косвенно свидетельствует о том, что среди них больше визуалов, которые в своих взаимодействиях со средой, в том числе и с социальной, учитывают внешние, визуальные признаки среды, что помогает им оптимальнее реагировать на происходящие в ней изменения.

Адаптированными субъектами в процессе конструирования образа среды адаптации в гораздо меньшей степени, чем субъектами с проблемами социально-психологической адаптации, используются признаки принадлежности людей к социальным и на-

циональным группам (см. табл. 1). Более выраженная представленность данных признаков у старшеклассников с проблемами социально-психологической адаптации, скорее всего, является отражением реального учета характеристик принадлежности окружающих людей к той или иной социальной и национальной группе, что, в свою очередь, вызывает напряжение и повышает конфликтность в межличностных отношениях.

Испытуемыми с проблемами социально-психологической адаптации в большей степени, чем адаптированными, для конструирования образа среды адаптации используются бытовые характеристики (см. табл. 1). Возможно, актуализация бытовых (а фактически – физических) характеристик среды способствует перераспределению внимания с социальных процессов и межличностных отношений на познание физической среды жизнедеятельности.

Старшеклассники, испытывающие трудности социально-психологической адаптации, в своих представлениях о среде адаптации используют меньше эмоционально-оценочных характеристик, чем адаптированные (рис. 2), что может затруднять выработку у них более определенного отношения к окружающей среде и социальному окружению и, как следствие, препятствовать социально-психологической адаптации.

Достоверные различия наблюдаются в качестве эмоционального отношения к окружающей среде у адаптированных испытуемых и испытуемых с трудностями адаптации: у первых ярко выражено критическое и отрицательное отношение, у вторых – положительное отношение к среде, в которой они адаптируются. Этот, на первый взгляд, противоречивый факт свидетельствует о том, что когнитивные конструкты адаптированных субъектов в большей степени адекватны современной сложной реальности, чем у субъектов с трудностями адаптации. Адекватное познание реальности способствует антиципации и профилактике проблем взаимодействия личности со средой и более гибкому поведению для эффективного решения адаптационных проблем, если они возникают.

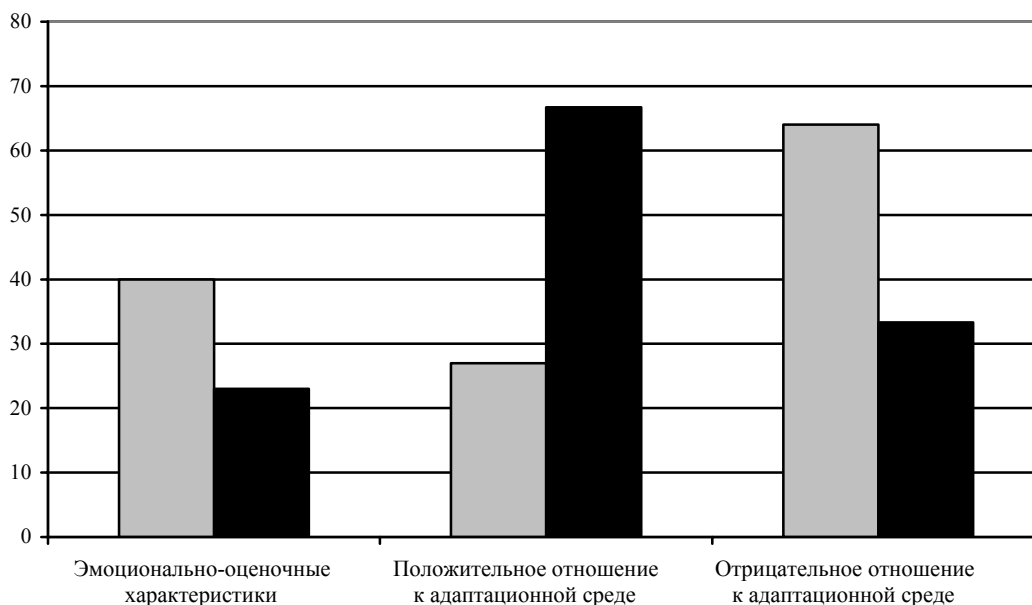


Рис. 2. Эмоционально-оценочные характеристики представлений старшеклассников о среде адаптации

Таким образом, изучение внутренней модели страны как широкой среды адаптации у старшеклассников позволило определить ее значимую роль в процессе школьной адаптации, а именно:

1) когнитивная сложность внутренней концептуальной модели способствует успешной социально-психологической адаптации школьников;

2) усложнение содержания во внутренней концептуальной модели среды адаптации способствует интеллектуальной адаптации, а усложнение содержания и увеличение количества оценок способствует социально-психологической адаптации;

3) эмоциональная адаптация школьников связана с позитивным эмоционально-оценочным фоном, сопровождающим актуализацию внутренней концептуальной модели среды адаптации;

4) социально-психологической адаптации способствует визуализация образа адаптационной среды, снижение значимости в данном образе национальных характеристик окружающих людей и характеристик их принадлежности к социальным группам, а также критическое отношение к окружению, четко проявляющееся в представлениях о среде адаптации.

Примечания

¹ Григорьева М.В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды // Мир психологии. 2008. №1(53). С.93–100.

² Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестн. Моск. ун-та. Сер.14, Психология. 1979. №2. С.3–13.

³ Смирнов С.Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. М., 1985.

⁴ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983. Т.2. С.93–231.

⁵ Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М., 1997. С.79–107.

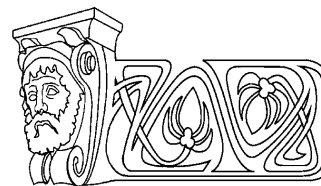


УДК 159.9

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

М.В. Жижина

Саратовский государственный университет
E-mail: zhizhina5@mail.ru



Структурно-функциональный подход предлагается в качестве основы для построения модели культурно-психологической компетентности личности. Культурно-психологическая компетентность рассматривается как интегральное социально-психологическое свойство, обеспечивающее эффективное взаимодействие личности с культурной средой. В статье подчеркивается значение формирования культурно-психологической компетентности в плане реализации жизненных перспектив человека, его гражданского и профессионального становления.

Ключевые слова: личность, культура, культурно-психологическая компетентность личности.

Structural and Functional Approach to the Cultural and Psychological Research of Psychological Personal Competence

M.V. Zhizhina

Structural and functional approach is suggested as a base for cultural and psychological personal competence modeling. The competence is considered to be an integrated social psychological characteristic of a person and reflects his efficient cooperation with cultural environment. The article shows the significance of cultural and psychological competence in realization of life perspectives of a person, his professional and citizenly achievements.

Key words: cultural, personal, psychological research of psychological personal competence.

Целью представляемой работы является теоретический анализ понятия «культурно-психологическая компетентность личности» с позиций структурно-функционального подхода и рассмотрение в этом контексте перспективных направлений в исследовании обозначенной проблематики.

В научной литературе понятие «личностная компетентность» довольно широко используется в различных контекстах, словосочетаниях, имеет различную содержательную нагрузку. Чаще всего, когда речь идет о компетентности, имеются в виду личностные основания успешного осуществления той или иной активности, безопасного и комфортного включения в те или иные социальные отношения, эффективной реализации ка-

кого-либо вида деятельности. При таком понимании легко объяснить тот факт, что различные авторы обнаруживают наличие у каждого человека множества различных *компетентностей*, и тогда появляются социальная, психологическая, эмоциональная, профессиональная, коммуникативная, медиакомпетентность и т.п.

В нашей работе речь пойдет о культурно-психологической компетентности как интегральном социально-психологическом свойстве личности, обеспечивающем эффективное взаимодействие личности с представителями и объектами различных культур, – как условие и результат социализации, культурной идентификации, социальной адаптации и развития личности. В указанном смысле понятие «культурно-психологическая компетентность» существенно шире, нежели понятия «культурная компетентность» или «психологическая компетентность», и предполагает наличие у субъекта сложного комплекса индивидуально-психологических и социальных качеств, в том числе различных культурных *компетентностей*, широты и разнообразия культурных интересов и т.д.

Значимость оценки уровней и изучения механизмов формирования культурно-психологической компетентности обусловлена не только реалиями сегодняшнего времени – возрастает динамичность социокультурной жизни, требующая от личности постоянного включения в новые, иные культурные практики, но и обнаруживающим себя дефицитом адаптивных возможностей комфортного вхождения личности в быстро меняющийся социум. Современный человек в силу глобализации информационных потоков с первых лет жизни оказывается в поликультурном медиапространстве, включается и осваивает



разнообразные культурные практики социального пространства. «Переход культурных границ» можно определить как противоречие (воспринимаемое личностью как существенное или менее существенное, осознаваемое личностью или неосознаваемое) между сложившимися культурными представлениями, культурными ценностями, традициями, паттернами поведения, взглядами и новой культурно-психологической средой, которую предстоит осваивать. В этих условиях эффективное социальное поведение становится возможным лишь при наличии у субъекта ряда сформированных социально-психологических характеристик, которые в своем единстве как раз и образуют такое интегральное свойство его личности, как культурно-психологическая компетентность.

Развитие культурно-психологической компетентности как социально значимого свойства личности, способствующего полноценному социальному развитию, оптимальному выбору индивидуальной жизненной траектории, не ограничивается каким-либо одним периодом жизненного пути, однако, безусловно, сензитивным периодом ее формирования является юношеский возраст, в котором ведущим видом – ценностно-ориентационная деятельность. В этом возрасте существенно возрастает вес адекватной культурно-психологической компетентности. Нужно учитывать, что юность – это переходное состояние, решающий период в жизни человека, характеризующийся фазами локальных переходов личности в пространстве различных культур, и каждое включение в иную культуру потенциально может оказаться для молодого человека кризисным, переломным, решающим моментом, ведущим к пересмотру мировосприятия и мироотношения, к радикальной переоценке ценностей окружающего мира.

Формирование культурно-психологической компетентности происходит в процессе активного взаимодействия личности с другой культурой, освоения культурных и психологических норм, и это становится макроусловием формирования и развития молодого человека. При этом одного житейского опыта недостаточно, необходимо специальное, целенаправленное развитие коммуникативных

умений, способности чувствовать и понимать социальное окружение, закрепление навыков просоциального поведения и т.п.

Следует принять во внимание то обстоятельство, что личность по отношению к культуре может занимать две позиции – объектную (активное потребление продуктов культуры, присвоение культурных образцов и т.д.) и субъектную, в которой главную роль играет самостоятельная критическая оценка личностью происходящего. В последнем случае важно активное отношение к новой культурной среде, внесение в нее изменений, личностная осознанность включения в эту среду. С указанной точки зрения стратегической задачей формирования культурно-психологической компетентности является *перевод* отношений и действий личности в плоскость субъект-субъектного взаимодействия, в плоскость персонального поведения в меняющемся социальном пространстве.

В процессах исследования и формирования культурно-психологической компетентности личности необходимо учитывать то обстоятельство, что она взаимодействует с окружающей ее культурной средой в трех сферах:

глобализирующемся мире культуры, или *мегакультуре* (окружающий человека мир, включая систему средств масс-медиа);

социокультурной среде ближайших общностей (референтная группа, учебная группа, семья, малая группа общения и т.д.), или *локальной культурной среде*;

персональном культурно-жизненном пространстве личности (культурный опыт личности, персональные ценности, отношения, стереотипы, социальные представления), или *культуре индивида*.

Таким образом, проблема формирования культурно-психологической компетентности становится актуальной в плане реализации жизненных перспектив человека, его гражданского и профессионального становления. Формирование и развитие культурно-психологической компетентности рассматривается нами как становление определенного стиля взаимоотношений личности с окружающей культурной средой или как особый способ действий, набор стратегий поведения, обеспечивающий эффективное взаимодействие индивида с социумом.



Исследование формирования и развития культурно-психологической компетентности, опирающееся на принципы пролонгированного дифференцированного субъектного подхода, а также на концепцию социального пространства, позволяет выделить в качестве перспективных следующие проблемы:

исследование психологических, социально-культурных условий и факторов формирования культурно-психологической компетентности, ее функций, анализ социально-психологических закономерностей динамики ее становления и развития;

изучение психологических особенностей или качеств личности, а также социально-психологических детерминантов, способствующих или, напротив, препятствующих становлению культурно-психологической компетентности личности (например, личностная тревожность как препятствие);

изучение роли культурно-психологической компетентности в процессах социализации и идентификации личности;

выявление культурно-психологических барьеров, причин их возникновения, анализ их роли в освоении иной культуры;

изучение специфики включения личности в другую культуру и особенностей социокультурных взаимодействий субъекта в зависимости от характера культуры (виртуальной/реальной);

анализ и выявление типичных вариантов или психологических сценариев перехода личностью культурных границ (в основу классификации могут быть положены стратегии совладания или преодоления, мотивы включения, ценностные ориентации и пр.);

разработка и апробация психологических технологий в исследовании феноменов становления культурно-психологической компетентности, оценка значимых психологических параметров личности в поликультурном пространстве среды;

разработка психологических рекомендаций по оптимизации процесса развития и формирования культурно-психологической компетентности личности и выработка эффективных стратегий взаимодействий с иной культурой и освоения техник адаптации к иной культуре.

Важным моментом при оценке сценария взаимодействия личности с культурой является анализ причин или мотивов её включения в иную культуру (вынужденное включение, связанное с обстоятельствами, или личный выбор). При этом необходимо отметить, что мотивы включения, которые могут оцениваться как личное желание, на самом деле являются результатом действия совокупности социально-психологических факторов, таких как набор ценностей, транслируемых масс-медиа, манипулятивное влияние моды, рекламы и другие эффекты.

Процесс освоения личностью другой культуры потенциально вариативен и связан как с конкретными жизненными обстоятельствами, так и с личностными особенностями. Нельзя анализировать варианты адаптации личности к другой культуре безотносительно мотивов её включения в эту культуру. Процесс освоения другой культуры нельзя подогнать под какие-либо стандарты или трафареты (например, адаптация – интеграция – индивидуация) даже применительно к культуре, ставшей «своей», родной, которая также обладает потенциальной изменчивостью и может значительно модифицироваться со временем. В этом случае от личности может потребоваться использование значительного адаптационного культурно-психологического потенциала.

Оценка личностью иной культуры всегда начинается с соотнесения своих представлений о культуре, ценностях с теми образцами, которые демонстрирует другая. И все же среди разнообразных сценариев можно выделить несколько типичных, *характерных* для эффективного освоения личностью новой культуры: взаимодействие, ориентация; оценка, принятие решения о включении в культурную среду; выбор тактик и стратегий взаимодействия; активизация культурно-психологических ресурсов; активная адаптация в новой среде; самоосуществление, самопрезентация, позиционирование в контексте новой культуры; преобразование культуры; новое взаимодействие.

Возможен также другой вариант, когда самопрезентация или позиционирование используется субъектом в качестве основного механизма включения и адаптации в новой



для него культуре. Как правило, данная стратегия проявляется в поведении акцентуированных типов личности и становится для них привычной.

Существует еще один вариант, при котором личность лишь формально принимает культуру новой социальной среды, но при этом негативно оценивает ее, слабо адаптируется к ней, внутренне не принимает «правила игры». В этом случае фактическое отторжение ценностей иной культуры сопровождается внутренним конфликтом, и в результате принимается решение уйти из этой культуры, а точнее, перейти в другую, более приемлемую культурную среду, соотносящуюся с системой персональных ценностей. Данную ситуацию нельзя однозначно оценить как проигрыш индивида – возможно это ситуация поиска, выбора, приобретение соответствующего опыта. Несмотря на явное несоответствие и неприятие другой культуры, субъект может продолжать находиться в ней ввиду объективной невозможности перехода в родную для себя культуру, вынужден адаптироваться, рассматривая ситуацию как временное вытеснение собственных ценностей (тюремное заключение, концлагеря).

Анализ литературы по социально-психологическим вопросам культуры и собственные результаты предварительных исследований позволяют наметить некоторую общую схему-модель эффективного поведения при переходе культурных границ, назвать те стратегии, которые характерны для личности, обладающей культурно-психологической компетентностью:

адекватная ориентация в новой культуре;

эффективная адаптация, усвоение новых культурных ценностей и т.д.;

социализация – идентификация – индивидуация;

самопрезентация и позиционирование;

самоосуществление, когда личность привносит индивидуальное в общую культуру;

творческое преобразование иной культуры;

интеграция культурных представлений, взаимообмен.

Обобщая сказанное выше, можно обозначить следующие наиболее часто проявляющиеся функции культурно-психологической компетентности личности:

репрезентативная – осуществляет *расширение представлений личности* об иной культуре, обогащение собственного опыта взаимодействия с иными культурами;

ориентационная – позволяет индивиду ориентироваться в новых культурно-психологических условиях, определить стратегии и формы поведения и на этой основе осуществлять эффективные взаимодействия с культурой, с минимизацией ненужных проб и ошибок; способствует выбору жизненных перспектив и определению этапов профессионального становления;

адаптационная – с ней связан активный процесс приспособления личности к условиям новой для индивида культуры, обеспечивающий равновесие, баланс или соответствие своих представлений о ней с реальностью своего мира ценностей. Здесь возможна *электика ценностей*, когда индивид присваивает, принимает только часть ценностей другой культуры, а другую – отвергает, что позволяет ему не только адаптироваться к культуре, но и установить персональные культурные образцы поведения и отношений;

эгозащитная – состоит в сохранении внутреннего мира личности, персональной системы ценностных ориентаций. Именно с этой функцией связано предупреждение отрицательных эффектов взаимодействия с иной культурой, а также противостояние манипулятивным информационно-психологическим влияниям извне (или защита от контрценностей, несовместимых с Я-концепцией личности);

функция самовыражения обеспечивает адекватную картину себя в контексте новой культуры, *трансляцию субъекта* через культурные пространства;

социализирующая – одна из основных функций культурно-психологической компетентности личности, обеспечивающая усвоение и активное воспроизведение культурных образцов поведения, ценностей, традиций и т.п.;



идентификационная – реализуется в процессах групповой и личностной идентификации, в определении осознаваемой принадлежности личности к той или иной культурной среде, в принятии той или иной локальной субкультуры;

регуляционно-рефлексивная – состоит в осознании цели включения в ту или иную культуру, создавая основу анализа своего поведения в новой социокультурной среде. Это позволяет критически анализировать, перерабатывать, интерпретировать предназначение тех или иных культурных продуктов, внести коррективы в свои формы взаимодействия, осмысливать свой культурно-психологический опыт, обеспечить рефлексивное восприятие иной культуры и себя в рамках этой культуры;

эмоционально-оценочная – непосредственно связана с предыдущей функцией и заключается не только в оценивании иной культуры по степени ее привлекательности для себя, но и в осознании своего лиминального положения при переходах и в пространстве новой субкультуры;

творчески-преобразовательная – проявляется в процессах освоения и присвоения социальных и культурных норм в ходе «пересечения культурных границ», в персональной трансформации ценностей и социальных норм окружающей социокультурной среды;

проектировочная – отвечает за постановку новых задач, за определение перспектив культурно-психологического развития личности.

Опираясь на указанную совокупность функций, в структуре культурно-психологической компетентности личности можно выделить относительно самостоятельные компоненты: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, коммуникационный, презентативный, функциональный, творчески-проектировочный.

Исследование названных выше компонентов и функций культурно-психологической компетентности личности может опираться на следующие поведенческие показатели:

особенности восприятия (обобщенное / дифференцированное) и типы отношения личности к другим культурам (к родствен-

ной, к чужой): положительное, отрицательное, противоречивое отношение; приятие / неприятие;

доминирующая мотивация для включения в другую культуру (игровая, познавательная, мотив поиска идентичности, компенсации, сотрудничества, коммуникации, самореализации, самопрезентации);

предпочитаемые или используемые личностью стратегии включения и взаимодействия с иной культурой (творческие / стандартные, вариативные, разнообразные / идентичные, однообразные, успешные, продуктивные / непродуктивные, гармоничные, сбалансированные / дисбалансированные);

преобладающий способ или «психологический канал» освоения культуры (эмоциональный, рациональный, когнитивный, аффективный, осознанный / подсознательный);

особенности взаимодействия с новой культурой (отказ, дистанцирование, защита, потребление, взаимообмен, сотрудничество / одностороннее потребление, личное / опосредованное);

особенности личностных состояний (в том числе лиминальности) на границах культурных переходов.

Подчеркнем, что эффекты, наблюдаемые в процессах взаимодействия личности с новой культурой при переходах культурных границ, могут стать важными показателями лиминальных состояний личности: результативный или безрезультатный эффект включения личности в иную культуру, когда происходит или не происходит приобретение новых ценностей, образцов поведения и т.п.; эффекты глобальные или частные, в первом случае происходит полное принятие новой культуры, в результате чего наблюдается кардинальное изменение системы персональных ценностей, во втором – избирательное присвоение ценностей новой культуры, когда личность берет из каждой культуры близкие и привлекательные для себя ценности, впоследствии формирующиеся в единую персональную систему; эффекты положительного, отрицательного и амбивалентного характера, оперативные / отсроченные, пролонгированные по времени; эффекты осознанные / неосознанные и т.д. Вообще говоря,



при анализе этих феноменов становится важным и фактор времени (временной индикатор), который в значительной мере характеризует время, необходимое личности для освоения новой культуры, ее ценностей, традиций, образцов поведения.

Сказанное позволяет наметить перечень личностных критериев, которые могут служить основой для эмпирического выявления различных уровней культурно-психологической компетентности:

восприимчивость – означает открытость новому опыту, стремление к новизне;

мобильность, активность, состояние поиска;

пластичность – отражает способность личности перестраивать свои планы, программу действий, используя вариативные стратегии взаимодействия с новой культурой, учитывая внешние и внутренние факторы;

прогнозирование и моделирование – сочетание плана культурно-психологической траектории со спонтанными, незапланированными, но эффективными формами включения в новую культуру;

самостоятельность – независимость выбора своей жизненной траектории, устойчивость к эмоциональным влияниям извне;

наличие различных мотивов освоения новой культуры (мотивационное разнообразие);

использование креативных, нестандартных стратегий взаимодействия;

эффективность, результативность культурного взаимодействия;

широта и разнообразие культурных интересов, потребностей;

социально-психологическое самочувствие личности в новой культуре: активность, уверенность, психологический комфорт;

поликультурность – включенность личности в различные культурные практики; толерантность.

Проведенный теоретический анализ понятия культурно-психологической компетентности личности определяет новые направления эмпирических исследований в этой области, результаты которых могут рассматриваться в двух взаимодополняющих аспектах: со стороны развивающейся и самообразующейся личности и со стороны тех социальных институтов, которые выполняют функцию образования человека (в том числе, и самого института образования).

УДК 159. 923 (075.8)

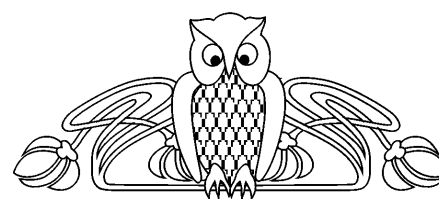
СВЯЗЬ ФРУСТРАЦИИ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ С ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЭНДОПСИХИЧЕСКОГО УРОВНЯ

И.А. Красильников

Саратовский государственный университет
E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

В статье представлены результаты экспериментального исследования связей между фрустрациями жизненных ценностей личности и характерологическими акцентуациями. Выявлены закономерности этих связей в возрастном аспекте. Указывается, что фрустрация таких ценностей как «интересная работа», «здоровье», «любовь» и «счастливая семейная жизнь» могут затрагивать глубокий эмоциональный компонент эндопсихики человека. Выявлен тревожно-застревающий эндопсихический комплекс, существенно деформирующий сферу деятельности субъекта.

Ключевые слова: жизненные ценности, фрустрация, акцентуации характера, тревожно-застревающий комплекс, деформация личности.



Frustration of Vital Value Personal for Accentuation Character

I.A. Krasilnikov

In this article was produced results of experiment research some connections between a frustration of vital value personal and accentuation character. It was discover some natural phenomenon in age aspect. It was indicate that a frustration such values as «interesting work», «health», «love», «happy family life» might affect a deep emotional component endopsyhe person. Anxiety-Stick complex was revealed. This complex deform a sphere of an activities of subject.

Key words: vital value, frustration, accentuation character, anxiety-stick complex, deform of person.



В современном мире, подверженном значительным быстротечным изменениям, риск возникновения фрустрационно-личностных жизненных ситуаций становится слишком высоким. Трудная жизненная ситуация рассматривается как утрата или возможность утраты какой-либо важной жизненной ценности человека (Л.И. Анцыферова)¹. Ценностно-смысловая сфера личности является, согласно современным отечественным и зарубежным исследованиям, высшим регуляторным механизмом психической деятельности человека (С.Л. Рубинштейн², К.А. Абульханова-Славская³ и др.)

Очевидно, что то или иное социокультурное жизненное пространство мира субъекта создает предпосылки для появления личностных состояний, связанных с фрустрациями жизненных ценностей. Однако эти трудные жизненные ситуации, накладываясь на определенные характерологические особенности, формируют определенную конфигурацию индивидуальных психологических проявлений субъекта.

Одним из шагов по разработке указанной проблемы явилось проведенное нами исследование по изучению связи между фрустрированной ценностно-смысловой сферой личности и характерологическими акцентуациями.

В качестве *методов* и *методик* исследования использовались: метод наблюдения, глубинное интервью; психодиагностические методики Е.Б. Фанталовой по изучению внутренних конфликтов личности в ценностной сфере (модификация И.А. Красильникова⁴); методика Леонгарда–Шмишека по изучению акцентуаций характера, методы статистического анализа: корреляционный анализ Пирсона, ϕ^* -метод углового преобразования Фишера, U-критерий Манна–Уитни.

В эмпирическом исследовании участвовала группа лиц в возрасте 17–33 лет, 143 человека. Преимущественно выборка состояла из женщин – студентов и служащих.

Данные корреляционного анализа между уровнями фрустрированности ценностей и акцентуациями характера на общей выборке представлены в табл. 1.

Таблица 1

Корреляционные связи между фрустрированными ценностями личности и акцентуациями характера (N = 143 чел., 17–33 лет, $p \leq 0,05$)

Акцентуации характера	Демонстративность	Педантичность	Тревожность	Экзальтованность	Эмотивность	Застревание	Неуравновешенность	Циклотимность	Дистимность	Гипертимность
Активная деятельная жизнь	0	0	0,28	0	0	0	0,29	0	0	0
Здоровье	0	0	0,24	0	0	0,34	0	0	0,35	0
Интересная работа	0	0	0	-0,25	0,21	0,39	0	0,33	0	0
Красота природы, искусства	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Любовь	-0,54	0,31	0	0,32	0	0	0	0,36	0	-0,24
Материально обеспеченная жизнь	-0,24	0	0	0	0	0	0	0,27	0,32	-0,33
Наличие верных друзей	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Уверенность в себе	0	0	0	0	0	0	0	0	0,43	-0,24
Познание	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Свобода в поступках и действиях	0	0	-0,25	0	0	-0,32	0	-0,25	0	0
Счастливая семейная жизнь	0	0	0	0	0	0	0	0,26	0	0
Творческая деятельность	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Анализ результатов табл. 1 показывает следующие закономерности: чем более человек удовлетворен своим здоровьем, тем меньше «тревожность» и «застревание»; чем выше удовлетворенность в любви, тем выше

демонстративность. Эти факты для нас были ожидаемыми. Однако не совсем очевидным явилась положительная корреляция удовлетворенности свободой поступков с тревожностью и застреванием. Такую закономер-



ность можно было бы объяснить на основе теории Э. Фромма: современный человек испытывает экзистенциальный конфликт между свободой и безопасностью – обретение свободы влечет за собой угрозу (тревогу) и обратно.

Исследовались обозначенные связи в зависимости от возраста. Данные корреляционных связей степени фрустрированности ценностей с акцентуированностью черт характера в различных возрастных группах представлены табл. 2, 3.

Таблица 2

Корреляционные связи между фрустрированными ценностями личности и акцентуациями характера (N = 95 чел., старший юношеский возраст, 17–22 г., $p \leq 0,05$)

Акцентуации характера	Демонстративность	Педаантичность	Тревожность	Экзальтированность	Эмотивность	Застывание	Неуравновешенность	Циклотимность	Дистимичность	Гипертимность
Активная деятельная жизнь	0	0	0,28	0	0	0	0,29	0	0	0
Здоровье	0	0	0,24	0	0	0,34	0	0	0,35	0
Интересная работа	0	0	0	-0,25	0,21	0,39	0	0,33	0	0
Красота природы, искусства	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Любовь	-0,54	0,31	0	0,32	0	0	0	0,36	0	-0,24
Материально обеспеченная жизнь	-0,24	0	0	0	0	0	0	0,27	0,32	-0,33
Наличие верных друзей	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Уверенность в себе	0	0	0	0	-0,23	-0,23	0	0	0,48	-0,27
Познание	-0,22	0	0	0	0	0	-0,26	0	0,30	-0,21
Свобода в поступках и действиях	0	0	0	-0,24	-0,23	0	0	0	0	0
Счастливая семейная жизнь	-0,33	-0,34	0	0	0	0	0,34	0,51	0	0
Творческая деятельность	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Таблица 3

Корреляционные связи между фрустрированными ценностями личности и акцентуациями характера (N = 48 чел., молодость, 23–33 г., $p \leq 0,05$)

Акцентуации характера	Демонстративность	Педаантичность	Тревожность	Экзальтированность	Эмотивность	Застывание	Неуравновешенность	Циклотимность	Дистимичность	Гипертимность
Активная деятельная жизнь	-0,32	0	0,31	-0,44	0	0	-0,34	0	0	0
Здоровье	0	0	0	0	0,25	0	0	0	0	0
Интересная работа	0,28	0,45	0	0	0	0	0	0	0	0,35
Красота природы, искусства	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Любовь	-0,30	-0,46	-0,43	0	0	0	0	0	0	-0,43
Материально обеспеченная жизнь	0	0	0	0	0	0,22	0	0	0,21	0
Наличие верных друзей	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Уверенность в себе	0	0	0	0	0,32	0	0	0,21	0,30	0
Познание	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Свобода в поступках и действиях	-0,20	-0,25	-0,32	0	0,27	-0,36	0	-0,29	0	-0,23
Счастливая семейная жизнь	0	-0,37	-0,25	0	-0,23	0	0	0	0	-0,26
Творческая деятельность	0,50	0	-0,30	0,28	0	-0,21	0,20	0	0	0



Анализируя данные табл. 2, можно сделать вывод, что чем выше фрустрация ценности «активная деятельная жизнь», тем более выражены неуравновешенность и тревожность.

Для молодых людей старшего юношеского возраста утрата здоровья оказывает более сильное влияние на эндопсихическую сферу (повышаются дистимия, застревание и тревожность), чем у молодых людей в возрасте 23–33 лет (см. табл. 3).

В обеих возрастных группах наблюдается положительная корреляция между фрустрацией «материально обеспеченная жизнь» и дистимичностью. Материально-финансовый фактор способен вызывать глубокие эндопсихические изменения для лиц обоих возрастов.

Удовлетворенность в любви в этих возрастных группах положительно коррелирует с гипертимностью и демонстративностью. В старшем юношеском возрасте удовлетворенность в любви не влияет на тревожную акцентуацию, а в группе молодых людей 23–33 лет такая корреляция составила 0,43: удовлетворенность в любви сопровождается повышением тревожности. Для группы 23–33 лет ценность «любовь» более способна вызывать амбивалентные состояния личности и внутриличностный конфликт.

Чем более уверенно чувствует себя личность, тем менее выражены дистимичные

проявления характера в обеих возрастных группах. Ярко выраженных связей фрустрации ценности «познания» с проявлением акцентуаций не обнаружено.

Удовлетворенность семейной жизнью для возрастной группы молодых людей (23–33 лет) приводит к повышению тревожности и эмотивности, что не наблюдается в возрасте 17–22 лет. Возможно, с возрастом семья представляется для личности более сложным мотивационным образованием.

В целом, картина связей между фрустрациями различных ценностей и акцентуациями характера носит сложный и многоплановый характер, что, возможно, требует дополнительных исследований.

Исходя из выдвинутой нами гипотезы о том, что внутриличностные конфликты феноменологически определяются эндогенным застреванием аффективного комплекса, был предпринят анализ связей акцентуации «застревания» с другими акцентуированными чертами. Ввиду того что корреляционный анализ имеет один недостаток – включение значений среднего уровня «смазывает картину», более точный дифференцированный анализ был проведен нами при сравнении контрастных групп по уровню застревания. Из общей выборки были отобраны данные испытуемых с высоким и низким уровнем застревания с последующим статистическим сравнением (табл. 4).

Таблица 4

Различие акцентуировано-характерологических черт в группах с высоким (N = 37 чел.) и низким (N = 25 чел.) уровнем застревания (U-критерий Манна–Уитни)

	Дистимность	Циклотимность	Неуравновешенность	Эмотивность	Экзальтированность	Тревожность	Педантичность	Демонстративность
U	277,0	207,0	226,50	280,0	201,50	169,500	149,0	278,0
p	0,847	0,097	0,211	0,898	0,061	0,014	0,004	0,867

Из табл. 4 видно, что достоверное различие выявлено для таких черт характера как тревожность ($p < 0,05$) и педантичность ($p < 0,01$). Таким образом, выявлена высокая значимая связь застревания с тревожностью и педантичностью.

С психоаналитических позиций тревожность является системообразующим свойством внутренних конфликтов личности, поэтому в дальнейшем наш интерес был сосре-

доточен на тревожно-застревающем инкапсулированном психическом комплексе. Исследовалась связь данного выделенного комплекса с фрустрациями различных жизненных ценностей. Для этого были отобраны из общей выборки две контрастные группы по уровню выраженности тревожно-застревающего комплекса с последующим статистическим сравнением фрустраций ценностей (табл. 5).



Таблица 5

Статистическое сравнение степени фрустрации жизненных ценностей между контрастными группами тревожно-застраивающего комплекса (%)

Ценность	Встречаемость высокофрустрированных ценностей		Ф*	Уровень значимости
	Группа с низким уровнем застревания и тревожности (N = 18 чел.)	Группа с высоким уровнем застревания и тревожности (N = 12 чел.)		
Активная, деятельная жизнь	0	8,3	-	-
Здоровье (физическое и психическое здоровье)	27,8	41,7	0,77	p > 0,05
Интересная работа	55,6	41,7	0,75	p > 0,05
Красота природы и искусства	0	0	-	-
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	33,3	25,0	0,59	p > 0,05
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	61,1	66,7	0,29	p > 0,05
Наличие хороших и верных друзей	11,1	0	-	-
Уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений)	33,3	16,7	1,05	p > 0,05
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры и интеллектуальное развитие)	11,1	8,3	0,23	p > 0,05
Свобода как независимость в поступках и действиях	38,9	0	3,62	p < 0,05
Счастливая семейная жизнь	33,3	16,7	0,97	p > 0,05
Творчество (возможность творческой деятельности)	11,1	0	-	-

Из табл. 5 видно, что только для одной ценности «свобода как независимость в поступках и действиях» выявлено достоверное различие ($p < 0,05$). В группе с высоким уровнем тревожно-застраивающего комплекса не обнаружено ни одного случая встречаемости фрустрированности ценности «свобода в поступках и действиях». Такой неожиданный факт можно объяснить следующим образом. Высокая внутренняя напряженность личности, связанная с тревожно-застраивающим комплексом, способствует активизации механизма психологической защиты вытеснения, усиливаются компенсаторные эмоциональные реакции, в результате чего личность сознательно декларирует (при психодиагностическом исследовании) удовлетворенность в свободе и независимости поступках.

Для других ценностей такой закономерности не обнаружено. Мы объясняем этот факт тем, что ценность «свобода как независимость в поступках и действиях» связана с самоотношением личности, с реальной деятельностью в жизненном пространстве, социальном мире, а значит фактор социальной желательности в подаче Я-образа может иметь существенное значение для субъекта.

Можно сделать ряд выводов. Фрустрации ценностей «здоровье», «интересная работа» и «счастливая семейная жизнь» имеют в жизни молодых людей 17–33 лет важный смысл. Они могут затрагивать глубинный эндопсихический уровень – достаточно устойчивую сферу акцентуаций характера.

Фрустрации ценностей «красота природы и искусства», «наличие хороших и верных друзей», «познание» и «творческая деятельность» имеют низкую степень риска вызвать изменения на глубинно-эмоциональном уровне.

С возрастом фрустрационная чувствительность для ценностей «любовь», «счастливая семейная жизнь», «свобода в поступках и действиях» могут привести к высоким фрустрационным состояниям и, возможно, внутриличностным конфликтам.

Выделенный тревожно-застраивающий эндопсихический комплекс личности оказывает значительное деформирующее влияние на жизнедеятельность человека.

Примечания

¹ Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и пси-



хологическая защита // Психол. журн. 1994. Т.15, №1. С.3–18.

² Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

³ Абульханова К.А. Проблемы исследования индивидуального сознания // Психол. журн. 1991. Т.12, №4. С.27–40.

⁴ Красильников И.А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация. Саратов, 2007.

УДК 316.6+159.9:61

ПОНЯТИЕ «СИТУАЦИЯ БОЛЕЗНИ» – ОБЪЕКТИВНЫЕ И СУБЪЕКТИВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ

М.М. Орлова

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

В статье рассматривается феномен болезни как сложная многопричинная система взаимодействующих факторов. В связи с этим необходим анализ той объективной социальной ситуации развития (Л.С. Выготский), в которую ставит человека хроническое соматическое заболевание.

Автором было разработано и апробировано понятие «ситуация болезни», включающее в себя: объективный компонент – болезнь и ее последствия, что может рассматриваться как объективная трудная жизненная ситуация и отражает изменившиеся условия психологической деятельности больного, психологическую «цену» болезни, степень утраты прежних возможностей личности и субъективный компонент, который характеризуется степенью активности самой личности больного, ее направленности, механизмами саморегуляции, прежде всего, ее мотивационно-потребностного уровня.

Предложена классификация ситуаций болезни, которая, по мнению автора, имеет универсальное значение в рамках соматической патологии. Понятие «ситуация болезни» отражает интегративный подход к феномену болезни и может иметь перспективы в дальнейшем изучении этого феномена.

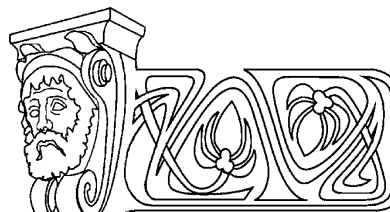
Ключевые слова: болезнь, здоровье, адаптация, трудные жизненные ситуации, ситуация болезни.

The Concept «Disease Situation» – Objective and Subjective Components

М.М. Orlova

The article examines the phenomenon of disease. The author thinks that this phenomenon is a complex system of many reasons with factors, influencing each other. That means that it is necessary to analyze total combination of the person's development conditions, the objective social situation of development (L.S. Vygotsky), which put the person into chronic somatic disease.

The author has worked out and approved the concept of the disease situation. This concept includes: objective and subjective components. Objective component: the disease itself and its results – could be examined as an objective hard situation of living and it reflects conditions of mental activities of the patient, psychological "cost" of the disease, the rate of loss of the former possibilities of the person. Subjective component supposes personal activity of the patient, sense of purpose, mechanism of self-control, first of all the standard of the person's reasons and needs.



The article proposes classification of the disease situations, which, in author's opinion, is of universal significance within the framework of somatic pathology.

The author comes to a conclusion, that the concept of "the disease situation" reflects integrated approach to the phenomena of disease and could have perspective for the further examination of the phenomena.

Key words: disease, health, adaptation, difficult life situations, disease situation.

Современные подходы к понятиям «болезнь» и «здоровье» подчеркивают их многокомпонентный характер. Наиболее ранние исследования этих явлений относятся к XVIII в. и связаны с развитием естественных наук и естественно-научным объяснением патологии. В рамках этого подхода болезнь объясняется причинными механизмами биохимической природы. Более поздний, социологический подход возник в конце XIX в. Для него характерно представление о болезни и здоровье как социально конструируемых. Противопоставление души и тела разрешается в этой модели через развитие понятия воплощения.

Возможность многоаспектной оценки здоровья в последнее время связывается с понятием качества жизни. Всемирная организация здравоохранения характеризует качество жизни, связанное со здоровьем, в соотношении с целями, ожиданиями, стандартами и воззрениями индивида¹. Качество жизни является как объективным, так и субъективным фактором, поскольку непосредственно связано с основными ценностями и индивидуальными базовыми мотивами



жизнедеятельности. Г.М. Зараковский² относит к ним: силу (здоровье, социальный статус, авторитет); достижения (личный успех, амбиции); наслаждения; впечатления (стремление к радостным событиям, новизне); самостоятельность; самореализацию в глобальных интересах (понимание проблем мира и взаимоотношений с природой); заботу о благополучии близких, традиционализм, самоидентификацию с определенным обществом (заинтересованность в судьбах данного общества); безопасность. Субъективный аспект оценки качества жизни рассматривается в понятии «субъективное благополучие» в работах Р.М. Шамионова³. Он подчеркивает, что важно не только изучать объективное в субъективном, но и субъективное в объективном. Данное психологическое образование детерминировано личностными характеристиками и, прежде всего, смысложизненными ориентациями, представлениями о себе в связи с объективными показателями жизнедеятельности.

В последнее время формируется социально-психологическая модель болезни и здоровья, основанная на анализе механизмов психологической адаптации. В 1977–80 гг. Дж.Л. Эйджел предложил биопсихосоциальную модель⁴, она опирается на представление о едином биопсихосоциальном механизме, который посредством процессов саморегуляции обеспечивает целостность организма, его гомеостаз и эффективность деятельности.

В отечественной психологии адаптация рассматривается в рамках методологии активности психики. А.А. Реан трактует психологическую адаптацию личности к среде не только как приспособительный процесс, но и как активно развивающий личность, отводя ему приоритетную роль⁵.

Он выделяет следующие стратегии адаптации:

активное изменение ситуации;

активное изменение качеств своей личности;

активный поиск новой социальной среды с более высоким адаптационным потенциалом для данной личности и для ее развития;

пассивная дезадаптация (пассивное принятие требований, норм, установок, ценностей социальной среды без включения процесса самоизменения, самокоррекции и саморазвития).

Автор считает, что при выборе стратегии адаптации личностью оцениваются: а) требования социальной среды (сила, степень враждебности, степень ограничения потребности и т.п.); б) собственный потенциал личности в плане самоизменения (адаптационный потенциал); в) цена усилий (физиологическая, психологическая).

Таким образом, социальная адаптация организует психику, оснащая ее культурно обусловленными инструментами. Механизмы социальной адаптации реализуются в контексте события, с которым взаимодействует человек.

Требования трудной жизненной ситуации, к которой можно отнести и болезнь, подвергают человека испытанию. Преодоление этой ситуации может приводить не только к изменению ситуации, но и к изменению самой личности. А.О. Прохоров подчеркивает значимость таких ситуаций для появления новых личностных образований, таких как новые ценности, новые отношения к людям, бóльшая осмысленность жизни и пр.⁶ В связи с этим способность к адаптации можно рассматривать как личностное свойство человека – личностный адаптационный потенциал, что подчеркивается в работах Л.И. Анцыферовой⁷, А.Г. Маклакова⁸, Д.А. Леонтьева⁹, А.А. Реана.

Феномен личностного адаптационного потенциала описывается Л.И. Анцыферовой как интегральная характеристика уровня личностной зрелости, которая включает силу Эго, внутреннюю опору, локус контроля, ориентацию на действие, волю к смыслу и др. Она выделяет два типа личности, которые отличаются отношением к миру, самооценкой, когнитивным стилем, мотивацией: личности с оптимистическим мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистическим подходом к жизни и сильно выраженной мотивацией к достижению и личности, уходящие от трудностей, прибегающие к механизмам психологической защиты, воспринимающие мир как источник



опасности, у них невысокая самооценка и пессимистическое мировоззрение.

Наиболее полно, с точки зрения Д.А. Леонтьева, этому понятию в зарубежной психологии соответствует понятие «жизнестойкость» (*hardiness*), введенное Л.С. Кобаза¹⁰.

Комплексное исследование патогенеза телесных заболеваний характерно для психосоматического подхода. Так, Ф. Александер¹¹ считал, что наличие одних только психологических особенностей не обуславливает возникновение болезни. В связи с этим появилась гипотеза о так называемой двойной причинности, т.е. совпадении соматических и психических факторов. Человек со специфической уязвимостью органа и характерной конфликтной моделью заболевает соответствующей болезнью только в том случае, когда случайный поворот событий в его жизни мобилизует его центральный конфликт, приводя к разрушению психической защиты организма. Ключевым процессом в возникновении психосоматического заболевания считается нарушение эмоциональной регуляции в связи с усложнением адаптации личности к многозначности социальных отношений. Непосредственным механизмом возникновения психосоматического заболевания можно считать долговременную память, закрепляющую пережитое человеком стрессовое состояние паники, страха, ужаса.

Теоретические исследования механизмов формирования психогенных расстройств традиционно проводились в рамках двух принципиально различных парадигм. Согласно первой из них – *психоцентрической* – причинно-следственные соотношения направлены от «психической» составляющей заболевания к «соматической». Противоположные соотношения – причинно-следственная направленность от «соматической» составляющей заболевания к «психической» – характерны для второй, *соматоцентрической*, парадигмы, при этом приоритетная роль в формировании психосоматических расстройств отводится соматическим процессам. Наиболее перспективно системное построение психосоматического исследования в силу особенностей самого объекта, включающего систему смысловых образований, функциональных систем мозга, нервно-

физиологических механизмов эмоций и систему социально-психологической адаптации, выражающегося в объединении социального, психологического и клинического направлений. Такой подход является традиционным в отечественных работах и вместе с тем требует нахождения общей парадигмы и общего научного языка.

Ю.М. Губачев и соавторы выделяют ряд вариантов развития психосоматических заболеваний¹²:

1) ситуационный (первично-психогенный) вариант, при котором приоритетными являются психологически неблагоприятные условия;

2) личностный вариант, при котором личность обуславливает затяжной, гипертрофированный и извращенный характер эмоционального реагирования;

3) церебральный вариант, при котором отмечаются органические нарушения церебральной нервной системы, связанные с расстройством регуляторных механизмов эмоциональных переживаний;

4) соматический (биологический) вариант – наличие генетических соматических предпосылок.

Традиция системного подхода реализуется и в концепции онтогенетической психосоматической медицины, предложенной В.А. Ананьевым¹³. В этой концепции используется многоуровневая система, включающая в себя подходы:

а) психологический – изучение преобладающих особенностей личности, способов психологической защиты, отношения к болезни;

б) социальный – изучение профессионального статуса, семейных отношений и др.;

в) биологический – изучение наследственности, соматического и нейрогуморального статуса;

г) синдромологический – выделение и изучение ведущих симптомов социально-психологической дезадаптации.

Таким образом, болезнь можно представить как сложную многопричинную систему взаимодействующих факторов. В связи с этим необходим анализ всей совокупности условий развития личности, той объективной со-



циальной ситуации развития (Л.С. Выготский¹⁴), в которую ставит человека хроническое соматическое заболевание. Постоянный процесс адаптации человека к условиям социальной среды является творческим, поскольку конструирует некую новую реальность, как объективную, так и субъективную.

В 1982 г. нами было разработано и апробировано понятие «ситуация болезни»¹⁵, в котором могут быть объединены все представленные нами подходы. Ситуация болезни включает в себя:

объективный компонент – болезнь и ее последствия, что может рассматриваться как объективная трудная жизненная ситуация и отражает изменившиеся условия психологической деятельности больного, психологическую «цену» болезни, степень утраты прежних возможностей личности. Суть – в уменьшении объективных возможностей сохранения мотивационной сферы больного и способов ее реализации в условиях телесной болезни и ее последствий. В данном случае уместно говорить об изменившемся качестве жизни и степени субъективного неблагополучия;

субъективный компонент – характеризуется степенью активности самой личности больного, ее направленности, механизмами саморегуляции, прежде всего ее мотивационно-потребностного уровня.

При определении той или иной ситуации болезни необходимо учитывать тяжесть заболевания, состояние моральной и материальной поддержки близких, степень профессиональных ограничений, вызванных болезнью, и степень ограничения круга общения больного. Оценка тяжести этих влияний лежит в основе классификации ситуаций болезни.

Первая, или начальная, ситуация болезни характеризуется минимальным, часто преходящим влиянием вызывающих ее патологических и социальных факторов и означает практически полное сохранение возможностей реализации основных мотивов личности больного.

Вторая, или промежуточная, ситуация вызвана уже значительным и постоянным влиянием болезни, в том числе ее социальных последствий. Однако здесь еще возмож-

на компенсация вызывающих ее факторов: ликвидация обострения, уменьшение тяжести заболевания в ходе лечения, устранение социальных трудностей. Ситуация в целом характеризуется тем, что в разной степени затрудняет реализацию основных мотивов личности больного.

Третья (конечная) ситуация характеризуется крайней выраженностью влияний болезни и ее социальных последствий, существенная компенсация которых уже невозможна. Тяжелое течение заболевания, длительное пребывание в стационаре, инвалидность, разрыв семейных связей и отсутствие поддержки близких – все это, как правило, делает невозможной реализацию прежде значимых мотивов.

Классификация учитывает наиболее общие для большинства здоровых людей стороны их психической деятельности и социальной адаптации и наиболее значимые параметры ее изменений (норма, существенное ухудшение, ломка).

Принцип классификации и смысл, вкладываемый в понятие «ситуация болезни», неспецифичны и, по-видимому, имеют универсальное значение в рамках соматической патологии. Представленные симптомокомплексы могут быть отнесены к различным заболеваниям, а также к различным этапам одного и того же заболевания.

Объективные факторы болезни, создавая ту или иную ситуацию, при всем их значении не всегда определяют характер изменения личности больного. Влияние, оказываемое ими в целом, опосредовано, прежде всего через значимость для личности тех или иных форм реализации ее мотивов, ограниченных или ставших невозможными в связи с болезнью.

Вместе с тем и сама личность претерпевает изменения под влиянием болезни. В проведенных нами исследованиях была выявлена следующая последовательность таких изменений¹⁶:

при первой ситуации болезнь еще не становится препятствием ведущей деятельности больных и не испытывает на прочность сложившуюся иерархию мотивов. Возникновение повышенной ориентированности больных на болезнь возможно, по-видимому,



лишь под влиянием уже преморбидно сконцентрированной на своем здоровье личности;

при второй ситуации болезнь представляет уже достаточную угрозу для прежних форм реализации мотивов; отношение больных к болезни становится закономерным, а у некоторых начинает играть существенную роль, особенно у больных с уплощенной структурой личности или у больных с узкой направленностью мотивационной системы, когда ведущий мотив становится недостижимым в результате болезни. В противном случае такая перестройка может и не произойти. Более того, активная позиция личности может уменьшить степень социальных ограничений, т.е. изменить ситуацию болезни;

при третьей ситуации наиболее возможны поражение прежней личности и ее перестройка.

Понятие «ситуация болезни» было использовано нами при исследовании больных бронхиальной астмой. Исследование влияния тяжести болезни, инвалидизации, отсутствия семейной поддержки показало синергизм влияний исследованных клинических и социальных факторов. При первой ситуации отмечалась выраженная астенизация, при второй – депрессивные тенденции, эмоциональная дезорганизация, выраженная социальная дезадаптация, при третьей наблюдались перестройка психической деятельности, сужение круга смыслообразующих мотивов, уход в болезнь.

И.Л. Кром при исследовании трудоспособности больных (болезни сердечно-сосудистой системы) обратила внимание на то, что функциональные нарушения, выявляемые у инвалидов, не всегда соответствуют тяжести принятых в экспертной практике ограничений жизнедеятельности, при этом личность больного и социально-психологическая поддержка не учитываются при проведении медико-социальной экспертизы¹⁷.

На основе проведенного анализа можно сделать ряд выводов:

на современном этапе научного знания для рассмотрения таких явлений как здоровье и болезнь наиболее адекватным является интегративный и системный подход, вклю-

чающий клинический, социологический и социально-психологический анализы;

болезнь можно рассматривать как трудную жизненную ситуацию;

феномен личностного адаптационного потенциала определяет субъективную реакцию на болезнь и степень изменения личности в процессе болезни;

понятие «ситуация болезни» реализует интегративный подход к рассмотрению болезни;

предложенная классификация ситуаций болезни отражает этапы развития заболевания и варианты, складывающиеся при той или другой болезни.

Представленный в данной статье подход может представлять ценность как для развития психологической теории, так и для практической работы в области здравоохранения и социальной защиты населения.

Примечания

¹ Study protocol for the World Health Organization project to develop a quality of Life Assessment instrument // *Quality of Life Research*. 1993. №2. P.153–158.

² Зарковский Г.М., Степанов Т.Б. Технологический потенциал индивида и популяции // *Человек*. 1993. №3. С.50–59.

³ Шамионов Р.М. Социально-психологические характеристики личности в изменяющемся мире // *Проблемы региональной психологии: теория, практика, эксперимент*. Саратов, 2007; Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов, 2008.

⁴ Engel G. The clinical application of the biopsychosocial model // *Amer. J. of Psychiatry*. 1980. №137. P.535–544.

⁵ Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб., 2004.

⁶ Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М., 2005.

⁷ Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // *Психол. журн*. 1994. Т.15, №1. С.3–19.

⁸ Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // *Психол. журн*. 2001. Т.22, №1. С.16–24.

⁹ Леонтьев Д.А. Психология свободы. К постановке проблемы самодетерминации личности // *Психол. журн*. 2001. Т.21, №1.

¹⁰ Kobasa L.S. Hardiness and health: a prospective study // *Personality and Social Psychology*. 1982. №1. P.42.

¹¹ Александр Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение. М., 2002.



¹² Губачев Ю.М., Стабровский Б.М. Клинико-физиологические основы психосоматических соотношений. Л., 1981. С.216.

¹³ Ананьев В.А. Особенности этиопатогенеза и психотерапии психосоматических расстройств // Практические аспекты формирования здорового образа жизни. Энгельс, 2003.

¹⁴ Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т.3.

¹⁵ Орлова М.М. Условия формирования изменений личности больных заболеваниями легких: Автореф. ... дис. канд. психол. наук. М., 1982.

¹⁶ Орлова М.М. Социально-психологическая адаптация соматических больных и ситуация болезни // Психология системного функционирования личности. Саратов, 2004. С.223–225; Орлова М.М. Клиническая психология: Конспект лекций. М., 2008.

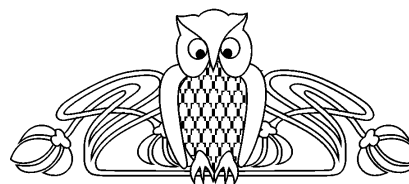
¹⁷ Физическая, психологическая, медико-социальная реабилитация больных, перенесших инфаркт миокарда: Учеб.-метод. пособие / Под ред. проф. В.А. Савинова. Саратов, 2006; Кром И.Л. Медико-социологическая концептуализация феномена инвалидности при болезнях системы кровообращения: Автореф. дис. ... д-ра мед. наук. Саратов, 2007.

УДК 371.14

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

А.Д. Тасмуханова

Астраханский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования
E-mail: adt-kreativ@mail.ru



В статье представлен анализ различных психологических теорий на основе системного, личностно-деятельностного, комплексного акмеологического подходов к определению понятия «профессиональное развитие педагога». Поднимается проблема профессионального развития педагога в системе повышения квалификации. Высказывается предположение о необходимости разработки и научного обоснования оптимальных условий профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации, позволяющего выявить новые резервы эффективности их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, эффективность деятельности, профессиональное развитие педагога, методическое обеспечение системы повышения квалификации.

Research Actuality of the Problem of Teacher's Professional Development in the System of Professional Qualification Improvement

A.D. Tasmukhanova

The analysis of different psychological theories on the base of the systematic, personal-oriented active and complex acmeological approach to the definition of the term "professional development of a teacher" is presented in this article. The problem of professional development of a teacher in the system of qualification improvement is raised. A suggestion of the necessity to work out and to support scientifically optimal conditions of teachers professional development in the system of qualification improvement which lets to reveal new reserves of their professional activity effectiveness is put forward.

Key words: professional activity, efficiency of activity, professional development of an educator, methodical supplement for a qualification improvement system.

В связи с глубокими и быстро протекающими социально-экономическими изменениями, происходящими в нашей стране, демократизацией и гуманизацией общества, перед учреждениями подготовки и повышения квалификации выдвигается задача разрешения противоречия между требованиями новой практики и насыщенным традиционными стереотипами сознанием педагогов. Поскольку средством профессиональной деятельности выступает сама личность специалиста, требуется пристальное внимание к особенностям процесса его профессионального развития, к условиям, оказывающим на него влияние.

Для отечественной и зарубежной психологии в целом проблематика профессионального развития не является новой. Отдельные вопросы и аспекты этой проблемы в той или иной степени уже исследовались ранее педагогами и психологами, социологами и философами. Анализ отечественных работ по этой тематике свидетельствует, что исследование профессионального развития осуществляется в рамках нескольких подходов, среди которых следует выделить: личностно-деятельностный; системомыследеятельностный (опре-



деление профессионально важных качеств педагога как субъекта деятельности); деятельностный (выявление закономерностей профессионального роста педагога благодаря изучению результативности его деятельности); целостный, комплексный, акмеологический (взаимосвязанное изучение личностного и профессионального роста педагога).

Сторонники первого направления, опираясь на анализ деятельности с точки зрения ее структуры и успешности, выделяют качества педагога, которые, по их мнению, могут обеспечить результативность процесса. Под такими качествами подразумеваются профессиональные умения педагога (Ф.Н. Гоноболин, М.А. Данилов, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина и др.), педагогические способности (С.Г. Вершловский, Ф.Н. Гоноболин, В.Н. Козиев, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Кузьмина, В.А. Крутецкий и др.). Позднее В.А. Крутецкий разделяет понятия «педагогические способности» и «профессионально значимые качества личности», считая первое составной частью второго. Работы названных авторов способствовали созданию профессионального портрета педагога, что явилось основой для развертывания деятельности по профориентации, профотбору и обучению педагогов.

В последние десятилетия XX в. в педагогической науке определилось направление, изучающее проблему профессионального развития на основе системно-деятельностного подхода (О.С. Анисимов, А.А. Деркач, Н.А. Масюкова, Б.В. Пальчевский, П.Г. Щедровицкий и др.). Представители данного направления рассматривают профессиональный труд педагога как полиструктурную, полипредметную и полифункциональную динамическую систему, включающую в себя помимо чисто педагогической еще и исследовательскую, методическую, проектную, управленческую и другие виды деятельности. Для характеристики профессионального развития эти ученые чаще всего используют понятие квалификации, под которой понимается не сумма предметно-профессиональных знаний, а организационно-деятельностная компетентность – способность не только выполнять, но и оценивать свою деятельность¹.

Методологическая опора на теорию деятельности, с одной стороны, позволяет уйти от случайности в выделении качеств, охватить все компоненты и обоснованно зафиксировать этапы профессионального роста, с другой – редуцирует характеристику педагога до субъективного уровня, не учитывая его личностных качеств.

Повышение интереса к личности, характерное для науки конца XX в. в целом, обусловило интерес к исследованиям профессионального развития на основе личностного подхода (Н.А. Асташова, Г.Г. Горелова, О.П. Морозова и др.). Главная их особенность – концентрация внимания на личности педагога, его ценностных ориентациях, смысловых образованиях, индивидуальном стиле деятельности и т.д. Но приверженность идее интериоризации, социальной детерминации личностных структур не позволяет авторам вырваться за пределы субъектно-объектного восприятия мира. Например, некоторые авторы, считая ценностную сферу учителя внутренним регулятором, определяющим его отношение к окружающему миру и характер профессиональной деятельности, рассматривают процесс формирования ценностных ориентаций как усвоение педагогических знаний, общественных ценностей, как интериоризацию конкретных образцов поведения, социальных норм и правил².

Изучение личностного и профессионального роста педагога на основе целостного и комплексного подходов осуществлялось в 1970–80-е гг. В.А. Сластениным, Н.Ф. Талызиной и др. Позднее эти попытки нашли продолжение в исследованиях, проводимых на основе акмеологического подхода (Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев и др.). Профессиональная зрелость учителя с акмеологической точки зрения рассматривается в единстве индивидуально-личностного, процессуально-технологического и самоактуализационного компонентов. Основным, стержневым среди них выступает самоактуализация. Целостный подход к исследованию человека в профессиональной деятельности осуществляется в соответствии с теоретической моделью челове-



ка, предложенной Б.Г. Ананьевым: индивид, субъект деятельности, личность, индивидуальность.

Во всех рассмотренных выше исследованиях разработаны нормативные модели личности и деятельности специалиста на основе формирования профессионально важных качеств в результате взаимодействия индивида с обществом посредством интериоризации присущих данному социуму норм. Центральной категорией, отражающей сущность взаимодействия человека и профессии, является профессиональное развитие, которое в психологии рассматривается как фундаментальный процесс изменения человека, как объяснительный принцип становления профессионализма и как ценность профессионального сообщества.

Подобное понимание этого феномена ставит вопрос о поиске адекватного подхода к его изучению. В психологической науке, как нами отмечалось выше, сегодня существуют различные методы анализа профессионального развития учителя. Каждый из них выработал свой класс представлений и соответствующих понятий, не выводящихся из какой-либо одной, общей для них категории. В то же время они взаимодополняют друг друга и поэтому могут быть объединены в рамках единого личностно-развивающего подхода³.

Л.М. Митина в своих исследованиях отмечает необходимость ввести особое представление о профессиональном развитии учителя, не сводимое ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам. Таким образом, профессиональное развитие понимается как рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, но главное – как активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности. Идеи целостности, единства, системной организации труда учителя позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из

трех взаимосвязанных: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения. Каждое из них имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу, объединяясь в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности учителя, которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а труда учителя в целом.

В психологических исследованиях персоналистического характера акцент делается не столько на определении сущности и составляющих педагогического профессионализма, сколько на изучении механизмов его развития. Совершенствование мастерства педагога изучается в контексте личностного развития, в процессе которого изменяются структура и содержание профессиональной деятельности. Профессионально-личностное развитие, по мнению ученых, детерминировано внутренними условиями – сознанием и индивидуальной позицией. Фундаментальное условие становление мастерства – это повышение уровня профессионального самосознания, которое проявляется в преобразовании своего внутреннего мира.

Процесс личностно-профессионального развития учителя заключается в достижении новых смысловых уровней, он определяется формой психологической регуляции, спецификой личностной центрации⁴. Движущей силой профессионального развития называются внутриличностные противоречия, однако последние могут приобрести деструктивные черты и препятствовать этому процессу.

Так, по мнению Л.М. Митиной, интегральные характеристики личности учителя – педагогические направленность, компетентность, гибкость – детерминируют эффективность труда и являются объектом профессионального развития.

Фундаментальным условием профессионального развития педагога является переход на более высокий уровень профессионального самосознания. В качестве движущих сил профессионального развития выступает конструктивное разрешение внутриличностных противоречий педагога. Професси-



ональное совершенствование подчиняется принципу саморазвития, тем не менее педагогу необходима психологическая помощь в повышении уровня самосознания, в переходе от внешней детерминации жизнедеятельности к внутренней. С этой целью психологи предлагают разнообразные тренинги, специально организованные процедуры, способствующие самопознанию, самооценке, самопобуждению к развитию, самоконтролю и т.д.

Рассматривая проблему профессионального развития, Э.Ф. Зеер утверждает, что это изменение психики в процессе освоения и выполнения профессиональной деятельности. Объектом развития выступает субъект деятельности. Факторами, детерминирующими этот процесс, являются социально-экономическая ситуация и ведущая деятельность, вначале – учебно-профессиональная, затем профессионально-образовательная и, наконец, профессиональная⁵.

Возрастающие требования общества к качеству образования и педагогическому профессионализму обусловили приоритетную направленность процесса повышения квалификации на поддержку профессионального развития педагогов.

Динамизм современной общественной жизни, возрастающие требования к личностно-профессиональному развитию педагога определили необходимость изменения приоритетов в повышении квалификации, их направленность на поддержку преобразующей педагогической деятельности, осуществляемой самим педагогом, на личностно-профессиональный рост, на обеспечение условий для самостоятельного решения жизненных и профессиональных проблем, что приобретает все большее значение при разработке содержания и технологий повышения квалификации.

Анализ работ, посвященных проблемам повышения квалификации (И.Ю. Алексашина, В.Г. Воронцова, И.Д. Демакова, И.И. Зарецкая, Г.Л. Ильин, И.А. Колесникова, Н.А. Масюкова, Э.М. Никитин, Н.А. Переломова, Е.И. Рогов, А.П. Ситник, Р.Х. Тильнеева, К.М. Ушаков, И.Д. Чечель и другие), позво-

ляет сделать вывод о том, что система повышения квалификации может в разной степени влиять на личностно-профессиональное развитие педагогов: обеспечивать достаточно быстрые его темпы, определять новые направления, стимулировать процесс личностно-профессионального развития. Тем не менее современная организация процесса повышения квалификации недостаточно учитывает законы и закономерности, лежащие в основе личностно-профессионального развития педагога. Следует подчеркнуть, что кратковременность этого процесса не позволяет в достаточной мере гармонизировать внешнее стимулирование с личностно-профессиональным развитием педагога, поэтому существует потребность в создании психологических условий поддержки педагога как субъекта личностно-профессионального развития.

Именно познание себя, своей личности, своих профессионально значимых качеств позволит специалистам эффективно планировать и осуществлять собственную профессиональную деятельность. Недостаточное знание себя, своих сильных и слабых сторон, отсутствие тонкой дифференциации собственных эмоциональных состояний – все это затрудняет профессиональный и личностный рост учителей. Процесс профессионального развития педагога детерминируется конструктивным преодолением трудностей, постоянно и неизбежно возникающих в педагогической практике, что обеспечивает переход на более высокий уровень профессионального самосознания. Для обеспечения такого развития необходимо определить условия: соответствие личности педагога требованиям профессии, оптимизация процесса педагогической деятельности специалиста, изменение и совершенствование психологических компонентов профессионального развития. Одной из наиболее эффективных форм обеспечения указанных условий является организация курсов в условиях института повышения квалификации (М.Е. Хватцев, В.И. Селиверстов, Р.Х. Гильмеева и др.). Это подтверждает



ется использованием в процессе повышения квалификации специальных психолого-педагогических средств, которые позволяют педагогу научиться определять особенности профессионального развития и тем самым оптимизируют процесс профессионализации.

Однако анализ существующей системы повышения квалификации учителей показал, что она требует расширения и доработки с целью дальнейшего исследования психологических условий профессионального развития и определения его методического обеспечения.

УДК 37.015.31

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КЛЮЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В. А. Ширяева

Институт дополнительного профессионального образования
Саратовского государственного университета
E-mail: vicsasha@rol.ru

Универсальная компетентность как структурный элемент ключевых компетентностей рассматривается как интегративное свойство субъекта учебной деятельности. Определены четыре основных компонента универсальной ключевой компетентности: мотивационный, когнитивный, деятельностно-коммуникативный, рефлексивный. Данные составляющие универсальной компетентности теоретически исследованы во взаимосвязи с процессом мышления.

Ключевые слова: ключевые компетентности, универсальная компетентность, структура, элементы, формирование, интегративное свойство, субъект учебной деятельности, мышление, теория решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Forming of the Universal Key Competences: Psychological Aspect

V.A. Shiryayeva

Universal competence, as the structural element of key competences, considers as the integrative property of subject of training activity. It has determined four basic component of the universal key competence: motivational, cognitive, activity-communicative, reflexive. Dates components of universal competence are theoretically have investigated in the interrelation with the process of thinking.

Key words: key competence, universal competence, structure, elements, formation, integrative property, subject of training activity, thinking, theory of inventive problem solving.

Примечания

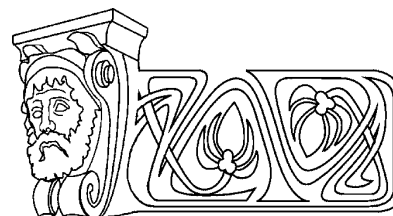
¹ Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993. С.57–58.

² См.: Ахияров К.Ш., Амиров А.Ф. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей // Педагогика. 2002. №3.

³ Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб, пособие. М., 2004. С.15.

⁴ Миронова М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопр. психологии. 1998. №1.

⁵ Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учеб. пособие для высшей школы. М., 2005. С.16–17.



Проблема ключевых компетенций (компетентностей) попала в центр внимания исследователей в связи с тем, что современными работодателями было выявлено и отчетливо сформулировано следующее противоречие: в хороших специалистах недостатка нет, но есть острый недостаток в хороших сотрудниках, которые помимо профессиональных знаний обладают еще и рядом дополнительных характеристик. Поэтому при определении профессиональной квалификации стали выделять два уровня (вида) квалификаций (ключевые и предметные), которые можно рассматривать и как две составляющие хорошего профессионала. При этом отметим, что само понятие «ключевые компетентности» еще не устоялось и толкуется крайне неоднозначно. Наиболее адекватным в контексте проблематики исследования представляется следующее определение ключевых компетентностей – это «наиболее общие (универсальные) выработанные способы действия (способности и умения), позво-



ляющие человеку понимать ситуацию, достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества. Ключевые компетентности приобретаются в образовательном процессе в результате опыта их успешного применения. Ключевые компетентности проявляются в деятельности. Ключевые компетентности переносимы (применимы в новых ситуациях)» (здесь и далее курсив мой. – В.Ш.)¹.

Предпринимались различные попытки дать перечень ключевых компетентностей, систематизировать и выделить в них некоторые группы. Так, И.А. Зимняя отмечает, что все компетентности социальны в широком смысле этого слова, ибо они вырабатываются и формируются в социуме, социальны по своему содержанию и проявляются в этом социуме: «Ключевые компетентности – это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме»². В.А. Болотов и В.В. Сериков рассматривают компетентностный подход как возможность формирования у учащихся *умения разрешать проблемы в различных ситуациях*³.

В качестве структурной единицы исследования из ключевых компетентностей была выделена одна позиция – *«решать сложные нестандартные задачи»*, так как она наиболее часто определяется различными авторами и именно ее относят к *высокому уровню трудности формирования в условиях образования*. Условно определим эту составную часть ключевых компетентностей как *универсальную ключевую компетентность* (далее в тексте – УКК). Функциональная направленность УКК стала определяться как разрешение сложных нестандартных задач, которые чаще всего содержат явные или скрытые противоречия.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что исследователи преимущественно обращаются к изучению отдельных сторон какой-либо компетентности и особенностей ее развития, а не как к целостному свойству личности, оставляя без внимания психологические аспекты процесса формирования компетентности в целом.

Целью данной работы является теоретическое обоснование психологической основы формирования компетентности вообще и универсальной ключевой компетентности, в частности, как целостного интегративного свойства субъекта учебной деятельности.

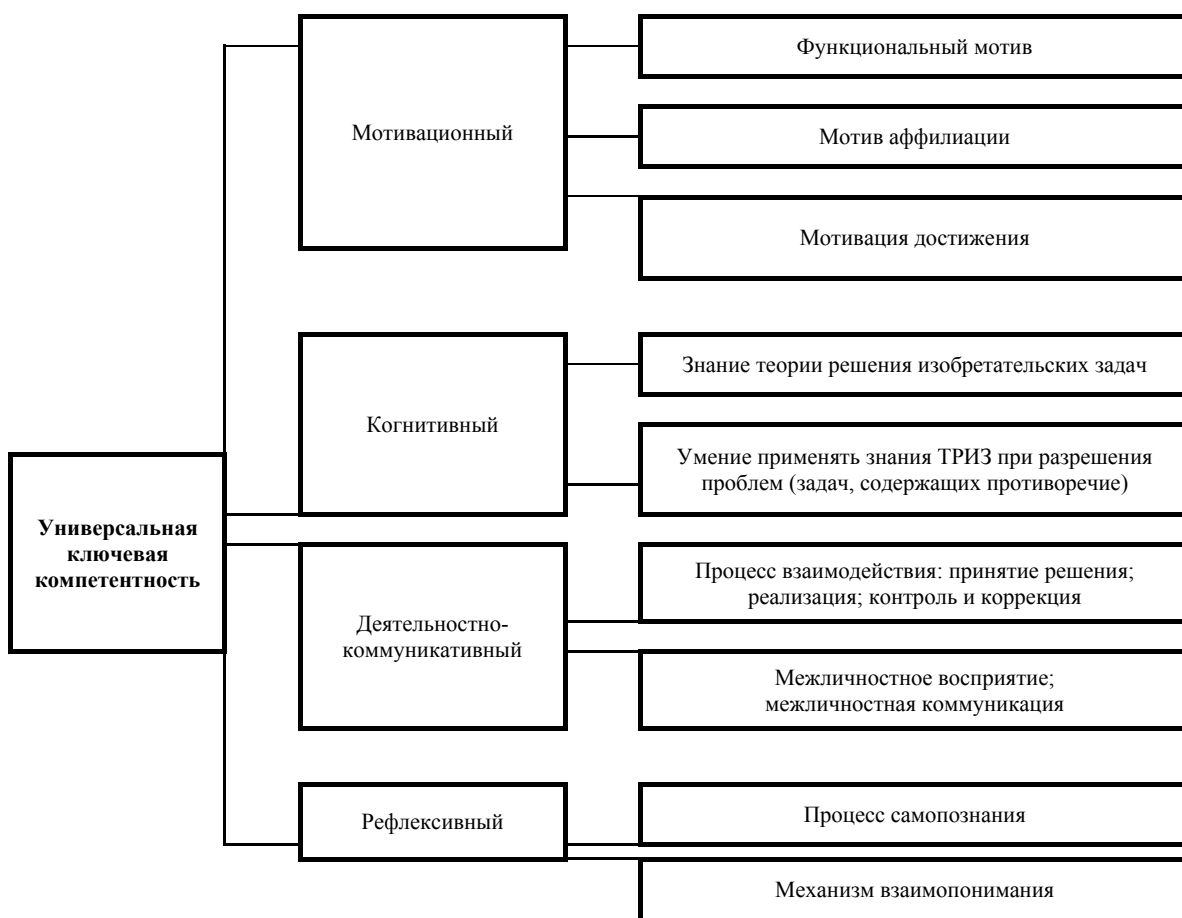
Рассматривая различные подходы к содержанию наполнению понятия «универсальная ключевая компетентность», в своем исследовании мы стремились обратить внимание на постепенное уточнение содержательной части этой категории. Вместе с тем особое значение для нас имел тот аспект проблемы, который связан с источником ключевого определения изучаемого понятия, что помогло нам выявить собственное понимание данной категории.

Итак, *универсальная ключевая компетентность* – это интегративное свойство субъекта учебной деятельности, выражающееся в совокупности компетенций в области теории решения изобретательских задач (далее в тексте – ТРИЗ), способности применять знания ТРИЗ при разрешении проблем (задач, содержащих противоречие).

Компоненты УКК могут содержать значительное количество структурных элементов (мотивов, когнитивных информационных блоков и т.д.). В представленной нами структурной модели (рисунок) предпринята попытка определить наиболее существенные, необходимо доминирующие компоненты УКК, которые способствовали бы достижению результата – формированию сложного интегративного свойства субъекта учебной деятельности.

Прежде чем представить общую характеристику указанных выше компонентов УКК, необходимо обосновать выбор теории решения изобретательских задач в качестве основного элемента когнитивной составляющей.

Определенная и осознанная последовательность выполнения мыслительных операций, основанная на ряде выявленных объективных закономерностей развития искусственных (технических) систем, была впервые предложена как методика изобретательства для анализа технических проблем (противоречий) и поиска наиболее эффективного их



Компоненты универсальной ключевой компетентности субъекта учебной деятельности

решения. Изучение объективных закономерностей развития технических систем и разработка методологии решения технических проблем заложили базу ТРИЗ⁴. По мнению ее создателя Г.С. Альтшуллера, это наука, имеющая свою область исследования, свои методы, свой язык, свои инструменты. То, что сделано в ТРИЗ за последнее время (переход к пониманию объективности процесса развития техники, выявление *законов развития технических систем*, корнями уходящих в уникальные принципы диалектики, разработка основ *вепольного** анализа и классификация изобретательских задач на его основе, создание *системы стандартов*, использующих *информационный фонд*), позволяет считать, что ее подход к развитию технических систем – достаточно точная наука. Тем не менее сегодня в ТРИЗ немало и эмпириче-

* Веполь (вепольный) – неологизм, объединяющий два слова: вещество и поле.

ских элементов, поэтому продолжают споры о соотношении термина «теория» и понятия «наука». ТРИЗ сегодня «включает в себя гораздо больше, чем только теорию решения изобретательских задач»⁵. В конце XX столетия Г.С. Альтшуллер и И.М. Верткин констатировали, что ТРИЗ давно *превратилась в комплекс: теория решения изобретательских задач – теория развития творческой личности (ТРТЛ) – развитие творческого воображения (РТВ)*⁶. Можно было бы добавить к этому перечню теорию развития технических систем (ТРТС). Весь этот комплекс не имеет пока адекватного названия, поэтому сохраняется инерция использования аббревиатуры ТРИЗ. В результате ТРИЗ стала основой для создания практической методологии анализа проблем, возникающих при функционировании искусственных систем.

В.А. Бухвалов утверждает, что корректное использование в педагогике общей логики теории решения изобретательских задач,



на первый взгляд не имеющих между собой ничего общего, позволит по-новому проанализировать целый ряд педагогических доктрин⁷.

Анализ многолетних экспериментальных исследований педагогов и психологов по использованию возможностей инженерной методологии творчества позволяет нам сделать вывод о возможности смещения акцента в процессе обучения: не знания важны, а развитие мышления и формирование первых навыков разрешения противоречий, умение работать с новой информацией⁸. При этом сошлемся на А.А. Нестеренко, которая отмечает, что «основой учебного процесса, построенного на базе ОТСМ–ТРИЗ*, должно быть формирование желаний и умения работать с проблемой. Здесь большое значение приобретает именно ценностный аспект (необходимо, чтобы ученики не только умели видеть проблемы, но и *хотели* их замечать; не только *владели* инструментами анализа и решения проблем, но и *хотели* использовать эти инструменты)»⁹.

Именно поэтому ТРИЗ была определена как основной элемент когнитивной составляющей универсальной ключевой компетентности. Основанная на принципах диалектики, ТРИЗ, по нашему мнению, является одной из наиболее эффективных теорий, потому что позволяет научить любого здравомыслящего человека решать творческие задачи (на основе преодоления (разрешения) противоречий) и, по мнению Н. Волынкиной, «предоставляет возможность стать творческой личностью, обладающей сильным мышлением»¹⁰.

Соглашаясь с Н.А. Банько¹¹, становление каждого компонента УКК мы связываем с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы.

Мотивационный компонент включает мотивы, цели, потребности в обучении, совершенствовании, самовоспитании, саморазвитии, ценностные установки актуализации

деятельности, стимулирует творческое проявление личности. Он предполагает наличие интереса к учебной деятельности, который характеризует потребность личности в знаниях, в овладении эффективными способами разрешения противоречий. Мотивы достижения рассматриваются в качестве детерминанта активности личности в процессе совместной деятельности. Однако ведущим мотивом совместной профессиональной деятельности нам представляется мотив аффилиации, так как его цель во взаимной и доверительной связи, поддержке и симпатии партнеров по общению. Х. Хекхаузен рассматривает аффилиацию как определенный класс социальных взаимодействий, имеющих повседневный и в то же время фундаментальный характер¹².

Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний о развитии систем на основе законов диалектики, поиске и выборе ресурсов и приемов разрешения противоречий. Уровень развития когнитивного компонента определяется: владением логикой построения причинно-следственных цепочек и пониманием ограниченности такого подхода при разрешении проблем, содержащих противоречие; умением оперировать противоречиями и разрешать их; навыками системного подхода.

Деятельностно-коммуникативный компонент проявляется в умении устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями других субъектов деятельности, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, овладевать средствами вербального и невербального общения.

В структуре универсальной ключевой компетентности нам представляется важным выделение такого компонента, который определял бы уровень развития самооценки, понимания собственной значимости, ответственности субъекта за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации. Таким компонентом, на наш взгляд, является *рефлексивный*. Он проявляется в умении субъекта сознательно контролировать результаты своей учебной деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений.

* ОТСМ–ТРИЗ (Общая теория сильного мышления на базе теории решения изобретательских задач, Н.Н. Хоменко) – направление, в рамках которого разрабатываются универсальные модели и технологии для работы со знаниями в процессе решения проблем.



В контексте исследования нам представляется необходимым провести теоретический анализ с целью нахождения взаимосвязи между выявленными структурными элементами УКК и мышлением как высшим психическим процессом моделирования неслучайных отношений внешнего мира, характеризующимся обобщенным и опосредованным отражением действительности.

Именно мышление, по мнению многих исследователей, как форма субъективной активности, как личностное качество обучаемых наиболее ярко обнаруживается и развивается в процессе решения противоречий, преодоления возникающих затруднений при выполнении учебной деятельности. Неслучайно Г.И. Железовская отмечает, что «актуальной задачей педагогики сегодня является разработка на основе диалектики такого инструмента, который давал бы возможность оценивать работу мышления, его качество»¹³.

Возникает вопрос: почему необходимо апеллировать противоречиями в процессе развития мышления? По мнению Э.В. Ильенкова, диалектическая философия давно показала и доказала, что любая серьезная проблема, любой вопрос, имеющий для людей жизненно важное значение, всегда вставал перед ними в виде *напряженного противоречия* в системе знания, в системе исторически сложившихся представлений и понятий. «И только там, где такое противоречие налично, собственно только и возникает потребность глубже исследовать сам предмет столкновения мнений и понятий, чтобы выяснить объективную основу разногласий между людьми, чтобы перейти к более глубокому пониманию». И далее: «Уже Гегель увидел это принципиальное отличие человеческого ума (духа, мышления) в способности «выносить напряжение противоречия». Для подлинно человеческого мышления обнаружение противоречия – сигнал появления проблемы, неразрешимой с помощью уже готовых, уже заштампованных интеллектуальных действий, сигнал для включения мышления в собственный смысл этого слова – в смысле способности самостоятельно исследовать предмет, ситуацию, действительность (а не просто повторять то, что про нее говорят другие люди)»¹⁴.

Именно умение субъекта воспринимать и разрешать противоречия стали для Э.В. Ильенкова критериями развитости мышления: «Вот тут-то, в этих кризисных ситуациях, только и обнаруживается, воспитан ли в человеке ум, способность мышления в собственном смысле или этот человек лишь «натаскан» на уже готовых схемах интеллектуальных действий и операций и умеет действовать лишь в согласии с готовым штампом, с готовой схемой действий. Ум, воспитанный формально, т.е. приученный к действиям по штампу, по готовому рецепту так называемых «типовых решений», и теряющийся там, где от него требуют самостоятельного, творческого, а не шаблонного решения, именно поэтому и не любит противоречий. Он всегда старается их обойти сторонкой, сворачивая опять и опять на затоптанные, рутинные, дорожки. И в случае, когда этого сделать не удается, когда противоречие возникает вновь и вновь, такой «ум» неизбежно срывается либо в истерику, либо в тупое оцепенение, т.е. отказывает именно там, где его помощь, собственно, только и требуется»¹⁵.

У мышления, как отмечает В.Ф. Паламарчук, можно выделить следующие *основные компоненты*: *содержательный* (знание), *операционный* (способы деятельности) и *мотивационный* (побудители к действию) – в их взаимосвязях¹⁶. Данные компоненты соотносятся со структурными элементами УКК: содержательный с когнитивным, операционный – с деятельностно-коммуникативным, мотивационный – с мотивационным структурным элементом, а рефлексивный, включающий процесс самопознания и механизм взаимопонимания, со всеми тремя компонентами мышления.

В контексте заявленной проблематики, опираясь на определение сформированности мышления Э.В. Ильенкова, посредством отношения субъекта к противоречию, определялись основные достоинства мышления, его уровни, общая культура ума, умение мыслить, было определено сильное мышление в качестве расширения базы исследования. Рамки статьи ограничивают возможности описания особенностей этого вида мышления, поэтому ограничимся общими характеристиками.



По мнению А.А. Гин, субъект, использующий ТРИЗ, формирует в себе следующие качественные характеристики сильного мышления: умение находить неявные ресурсы решения задачи, умение строить классификационные системы, владение логикой построения причинно-следственных цепочек и понимание ограниченности такого подхода

при решении открытых задач, умение оперировать противоречиями и разрешать их, системный подход к предметам и явлениям, умение представлять объект в разных моделях, или полимодельность представлений, экономность мышления¹⁷. Общие характеристики сильного мышления соотносятся со структурными элементами УКК (таблица).

Сопоставление основных компонентов сильного мышления и структурных элементов универсальной ключевой компетентности

Структурные элементы универсальной ключевой компетентности	Качественные характеристики сильного мышления
<i>Мотивационный</i> (функциональный мотив, мотив аффилиации, мотивация достижения)	Системный подход к предметам и явлениям Умение представлять объект в разных моделях, или полимодельность представлений
<i>Когнитивный</i> (знание теории решения изобретательских задач, умение применять знания ТРИЗ при разрешения проблем)	Умение строить классификационные системы Владение логикой построения причинно-следственных цепочек и понимание ограниченности такого подхода при решении открытых задач Умение оперировать противоречиями и разрешать их
<i>Деятельностно-коммуникативный</i> (процесс взаимодействия: принятие решения, реализация, контроль и коррекция, межличностное восприятие, межличностная коммуникация)	Умение находить неявные ресурсы решения задачи Умение представлять объект в разных моделях, или полимодельность представлений Экономность мышления
<i>Рефлексивный</i> (процесс самопознания, механизм взаимопонимания)	Системный подход к предметам и явлениям Умение представлять объект в разных моделях, или полимодельность представлений Экономность мышления

В целом, теоретическое исследование по установлению психологического основания формирования универсальной ключевой компетентности позволило заключить, что:

а) универсальная ключевая компетентность – это интегративное свойство субъекта учебной деятельности;

б) теория решения изобретательских задач является основным элементом когнитивной составляющей УКК;

в) интегративное свойство выражается в способности применять знания ТРИЗ при разрешении проблем;

г) четыре структурных элемента УКК можно соотнести к основным компонентам мышления.

Примечания

¹ Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования: Материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года // http://metod.dvpion.ru/article.asp?id_sec=3&id

² Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // http://metod.dvpion.ru/article.asp?id_sec=3&id

³ Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. №10. С.8–14.

⁴ См.: Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. М., 1979.

⁵ Селюцкий А.Б. Предисловие // Шанс на приключение. Петрозаводск, 1991. С.3.

⁶ Альтшуллер Г. С., Верткин И. М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. Минск, 1994.



- ⁷ См.: Бухвалов В.А. Алгоритмы педагогического творчества: Кн. для учителя. М., 1993.
- ⁸ Ширяева В.А. К вопросу о вхождении инженерных методов изобретательства и ТРИЗ в психолого-педагогические исследования // ТРИЗ-педагогика в системе непрерывного образования / Под ред. Н.В. Акинфиевой, В.А. Ширяевой. Саратов, 2005. С.16–30.
- ⁹ Нестеренко А. А. Построение «картины мира» на базе общей теории сильного мышления и теории решения изобретательских задач // ТРИЗ-педагогика в системе непрерывного образования: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов, 2005. С.7.
- ¹⁰ Волынкина Н. Решение изобретательских задач как основа развития творческой личности // Alma mater. 2004. № 9. С.29–32.
- ¹¹ См.: Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров. Волгоград, 2004.
- ¹² См.: Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. М., 1986.
- ¹³ Железовская Г.И. Понятийное диалектическое мышление у студентов. Педагогическая технология и диалектический анализ. Саратов, 1993. С.113.
- ¹⁴ Ильенков Э.В. Дидактика и диалектика // Alma Mater. 2005. № 1. С.32–35.
- ¹⁵ Ильенков Э.В. Указ. соч.
- ¹⁶ Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. М., 1987.
- ¹⁷ Гин А.А. Характеристики сильного мышления // <http://www.trizway.com/show.php>



ПЕДАГОГИКА

УДК 15:378.1

ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (компетентностный подход)

Е.И. Балакирева

Саратовский государственный университет
E-mail: aporia@inbox.ru

В статье предпринята попытка методологического обоснования авторского варианта содержания понятия «общекультурная компетентность личности». Раскрыты структура и состав данного понятия: личностное знание, продуктивные типы активности, потенциальные возможности, ценностно-смысловые ориентации, операционально-действенная составляющая. Определены методологические ориентиры в построении содержания этого понятия: теория познания М. Полани, принципы системного подхода, гуманитарная парадигма, концепция личностно-ориентированного образования.

Ключевые слова: содержание образования, качество образования, общекультурная компетентность, методологические ориентиры, личностное знание, продуктивные типы активности, ценностно-смысловые ориентации, ситуация.

General Cultural Component of the Higher Professional Education (Competence Method)

E.I. Balakireva

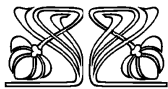
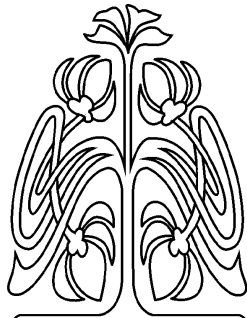
The article deals with methodological basing of the notional content of personality's general cultural competence in the author's interpretation. The author reveals the notional content according to the following: personal knowledge, productive types of activity, potential possibilities, orientations in valuables and implications, operational-actional component. Methodological orientations of notional content building of a person's general cultural competence are determined in connection with the theory of knowledge by Polani, the principles of systematic point of view, humanitarian paradigm, the idea of education, directed to personality.

Key words: content of education, quality of education, general cultural competence, methodological orientations, personal knowledge, productive types of activity, orientations in valuables and implications, situation.

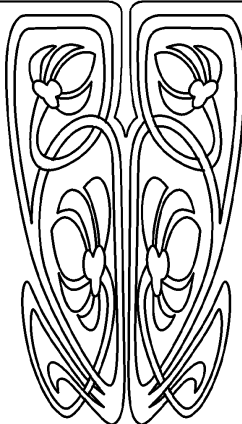
В последнее время идея реализации компетентностного подхода в образовании приобрела особую значимость как в России, так и за рубежом, это объясняется, на наш взгляд, несколькими причинами:

новыми социальными требованиями к системе российского образования, представленными в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.: «развивающемуся обществу нужны современно образованные <...> люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны»¹;

тенденцией в европейском сообществе к формированию единого образовательного пространства (Болонская декларация)



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





и обновлению содержания образования на компетентностной основе (проект Совета Европы «Среднее образование в Европе»; понятие «ключевые компетенции» было введено в начале 90-х гг. Международной организацией труда (МОТ) в квалификационные требования к специалистам в системе последипломного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров). Это обусловлено необходимостью выравнивания качества образования, формирования единого рынка труда;

реально существующей потребностью общеобразовательной и высшей школы в обновлении содержания и, соответственно, качества образования. Рынок труда все больше отдает предпочтение молодым людям, способным самостоятельно работать, определять проблемы, находить пути их решения, распределять свое время и нести ответственность.

В последние годы в отечественной и зарубежной педагогической науке для обозначения интегративных конструктов содержания образования используют понятия «ключевые компетентности», «компетенция», «квалификация»².

Существует достаточно разнообразных трактовок определения понятия «компетентность», что обусловлено различием научных подходов: личностно ориентированным, деятельностным, культурологическим и др. к тем задачам, которые решают исследователи. Назовем наиболее характерные особенности компетентности, которые, по нашему мнению, не противоречат друг другу, а скорее помогают составить целостное представление об этом феномене: компетентность рассматривают как образовательную ценность (Н.С. Розов), как меру активности при решении задач любого уровня (И.А. Колесникова), как готовность к будущему (Е.А. Климов), как новое качество образования, предполагающее, что компетентностный опыт интегрирует все другие виды содержания образования: знания, творческий и личностный опыт, а также некий продукт саморазвития, который и порождает компетентность (В.А. Болотов, В.В. Сериков). Последнее определение мы считаем ключевым для нашего

исследования и поэтому предпримем попытку методологически обосновать авторский вариант содержания понятия «общекультурная компетентность личности».

Компетентность – интегральное личностное образование, представляющее собой совокупность личностного знания, продуктивных типов активности и потенциальных возможностей, ценностно-смысловых ориентаций, позволяющее на этой основе адекватно диагностировать ситуацию (включая неопределенную), самостоятельно ставить и достигать цели, а также принимать на себя ответственность за их выполнение, проявлять способность к рефлексии, определяющее целостную готовность человека к постоянному обновлению социокультурного опыта.

Придерживаясь мнения ученых (Е.В. Бондаревская, В.П. Зинченко, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, В.В. Сериков) о том, что знаниево-просветительская парадигма исчерпала свои возможности, а одна из причин этого заключается в изменении самого феномена знания, полагаем более уместным введение в содержание понятия компетентность такого структурного компонента как *личностное знание*. Личностное знание, на наш взгляд, имеет две особенности: первая заключается в том, что понимание формируется через постижение определенных ценностей³ и надевание полученной информации особой значимостью, личностным смыслом. Известно, что смысл нельзя передать, он приобретает только в процессе трудоемкой, но захватывающей работы. М. Полани в XX в. создает теорию познания, основанную на оригинальных методологических позициях. «Для меня знание – это активное постижение познаваемых вещей, действие, требующее особого искусства <...> в каждом акте познания присутствует страстный вклад познающей личности и это <...> насущно необходимый элемент знания»⁴. М. Полани выявляет структуру личностных актов познания (умения и мастерство) и условия («силы»), которые в них участвуют: «писанные правила умелого действия могут быть полезными, но в целом они не определяют успешность деятельности; это максимы, которые могут слу-



жить путеводной нитью только в том случае, если они вписываются в практическое умение или владение искусством»⁵. Обязательным условием для развития личностного знания является самоотдача, напрямую связанная с осмыслением опыта, особым умением, предполагающим личный вклад в то знание, которое получает человек. Школа наставничества – непереносимое условие для формирования личностного знания. «Искусство, процедуры которого остаются скрытыми, нельзя передать с помощью предписаний, ибо таковых не существует. Оно может передаваться только посредством личного примера, от учителя к ученику <...> учиться на примере – значит подчиняться авторитету. Вы следуете за учителем, потому что верите в то, что он делает, даже если не можете детально проанализировать эффективность этих действий. Наблюдая учителя и стремясь превзойти его, ученик бессознательно осваивает нормы искусства, включая и те, которые неизвестны самому учителю. Этими скрытыми нормами может овладеть только тот, кто в порыве самоотречения отказывается от критики и всецело отдается имитации действий другого»⁶. Личностное знание влияет на восприятие и интерпретацию окружающего мира и во многом определяет способы преобразования этого мира.

Сущностная природа личностного знания и умения в структуре личностных актов познания предполагают, на наш взгляд, особую позицию субъекта деятельности. Мы считаем, что это положение определяет вторую особенность, характеризующую личностное знание. Ею являются постоянно пополняющиеся знания человека о себе, «личность не просто живет, она рефлексивна, изучает свою жизнь»⁷. Эти знания (об индивидуальных особенностях, опыте, о соответствующих возможностях и ограничениях) предстают в качестве регуляторов его активности в самых разных областях жизни и деятельности. Они связаны с самооценкой, от уровня ее сформированности напрямую зависит степень продуктивности и самоэффективности человека. Без ясного осознания себя как субъекта деятельности невозможно развитие мастерства.

Можно предположить, что в таком сложном системном образовании как компетентность *личностное знание выполняет следующую ориентировочную функцию*: оно помогает формировать индивидуальный стиль деятельности, заключая в себе основания для успешного функционирования остальных структурных компонентов.

Взаимосвязь реализации индивидуального стиля деятельности и формирования компетентности предполагает, на наш взгляд, что компетентность нужно рассматривать не как суммарный перечень нормативных знаний, умений, навыков, свойств личности, а как динамичное личностное образование, реализуемое через системообразующие качества.

Для рассмотрения роли и сути таких компонентов компетентности как *продуктивные типы активности и потенциальные возможности* необходимо обратиться к принципам реализации системного подхода. Вот один из них: «эволюция любых развивающихся систем предполагает взаимодействие двух противоборствующих тенденций – тенденции к сохранению и тенденции к изменению данных систем»⁸. Процесс развития компетентности заключается в обязательном саморазвитии человека, его личностном росте, и в связи с этим вторая часть принципа является для нас важным *методологическим ориентиром*. «Вариативные, уникальные качества человека, выражающие тенденцию к изменению, возникают в синтезогенезе и проявляются в многообразных формах активности субъекта, например, творчестве, воображении, самореализации личности, описываемых как *продуктивные типы активности*» (курсив мой. – Е.Б.)⁹.

Полагаем, что жесткой упорядоченности и однозначности в понимании этих качеств, а соответственно, и продуктивных типов активности не может быть, так как они будут разными в зависимости от функции в той или иной «ситуации включения» (Д.Б. Эльконин) и, соответственно, от задач, которые придется решать; естественно, что в данной ситуации будут задействованы индивидуальные ресурсы участвующих. По нашему мнению, можно выделить универсальные качества и



свойства, такие как: общие и специальные способности, самостоятельность мышления, креативность, критичность.

И.А. Колесникова утверждает, что сегодня у истоков формирования инновационного качества находится идея синтеза <...> Синтезогенез представляет такое объединение разрозненных элементов в систему, множество, которое открывает возможности решения задач, ранее не доступных ни одному из составляющих систему элементов¹⁰. Педагогически целесообразное использование идеи синтезогенеза может привести к новым качественным результатам, а именно – к формированию оригинальных продуктивных типов активности. «Вследствие синтезогенеза формируются системы, обеспечивающие адаптацию к более широкому кругу ситуаций за счет того, что их элементы приобрели новые свойства – возможности взаимодействовать друг с другом для достижения различных целей, а также особый резерв, запас которого может быть использован в непредвиденных обстоятельствах»¹¹.

Методологическая функция синтезогенеза для педагогических исследований заключается в том, что «педагогическими усилиями возможно актуализировать то, что в потенциале заложено «внутри» ребенка как человеческой сущности, бытийствующей в индивидуальной форме»¹². Таким образом, можно сделать вывод о том, что продуктивные типы активности и потенциальные возможности как системные качества тем более выражены и разнообразны, чем более эффективны педагогические механизмы, применяемые для формирования и развития данных качеств.

Ценностно-смысловые ориентации в структуре общекультурной компетентности, по нашему мнению, играют ведущую роль, так как определяют содержательную и операциональную сторону всех остальных компонентов данного понятия: личностное знание формируется через постижение определенных ценностей, ценностно-смысловые ориентации лежат в основе активности каждого человека, будь то оценка ситуации, целеполагание, выбор возможных вариантов действия или осмысление сложившейся си-

туации. Необходимо подчеркнуть, что личностные ценности в психологии определяют «как осознанные и принятые человеком наиболее общие, генерализованные смыслы его жизни»¹³.

Известно, что смысловая сфера личности может быть представлена несколькими уровнями: нулевой уровень – собственно *прагматические, ситуационные смыслы*, определяемые самой предметной логикой достижения цели в конкретных условиях; первый уровень личностно-смысловой сферы – *эгоцентрический*, в котором исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность. При этом все остальные люди ставятся в зависимость от этих отношений, рассматриваются как помогающие либо как препятствующие их осуществлению; второй уровень – *группоцентрический*, определяющим смысловым моментом отношения к действительности на этом уровне становится близкое окружение человека, группа, которую он либо отождествляет с собой, либо ставит выше себя; третий уровень, который включает в себя высшую ступень – *общечеловеческую (собственно нравственную)*, можно назвать *просоциальным*, он характеризуется внутренней смысловой устремленностью человека на создание таких результатов (продуктов труда, деятельности, общения, познания), которые принесут равное благо другим, даже лично ему незнакомым, «чужим» людям. Если уровни смысловой сферы составляют как бы вертикаль, ординату сетки смысловых отношений, то намеченные степени присвоенности их личностью (ситуативная, устойчивая, личностно-ценностная) составляют горизонталь, абсциссу этой сетки¹⁴. Таким образом, развитие смысловой сферы предполагает, на наш взгляд, движение, далеко не всегда линейное, к осознанным ценностно-смысловым ориентациям. В этой связи важным *методологическим основанием* для определения сущностных особенностей понятия «общекультурная компетентность», в частности, такого его компонента как ценностно-смысловые ориентации является *гуманитарная парадигма образования*.



Н.С. Розов в своей работе «Философия гуманитарного образования»¹⁵ настаивает на том, что основания образования должны быть ценностными, выделяя самоопределение, ответственность и компетентность как основные образовательные ценности. И.А. Колесникова, представляя парадигмальную множественность педагогической реальности – парадигма традиции, научно-технократическая, гуманитарная, – на наш взгляд, убедительно доказывает большие преимущества последней как в подходах к определению содержательных основ и организации процесса образования, так и в психолого-педагогических возможностях для формирования общекультурной компетентности и ценностно-смыслового компонента. Это, в первую очередь, определяется основными положениями и идеями гуманитарной парадигмы: главной ценностью в ней является конкретный человек, его внутренний мир, представления о жизни, индивидуальные особенности. В этой плоскости педагогического бытия приоритетное значение приобретает субъективированное, персонифицированное знание, с его индивидуальной окраской, у которого всегда есть автор, обладающий неповторимыми чувствами, отношениями, индивидуальным опытом. Педагогический процесс в гуманитарном варианте насыщается импровизацией, построен по принципу диалога, поэтому здесь не может быть однозначной нормативной истины, она всегда множественна. Одна из основных идей гуманитарной парадигмы – ценностно-смысловое равенство взрослого и ребенка. В гуманитарной парадигме цель зарождается внутри педагогической системы в результате согласования смыслов всех участников учебно-воспитательного процесса, на «пересечении» их субъективных реальностей, в межсубъектном пространстве¹⁶. Отсюда и иное представление о результатах процесса образования, о его качестве и о тех технологиях, которые смогут это обеспечить.

Для гуманитарной парадигмы характерны коммуникативно-диалоговые, дискуссионные, игровые, моделирующие, проективные, исследовательские технологии. Их существенной характеристикой является поисковая

(интеллектуальная и ценностно-смысловая) деятельность учащихся, которая, в свою очередь, предполагает постоянную рефлексию. Педагогически грамотное применение этих технологий предполагает:

«специальное обучение поисковым процедурам, формирование культуры рефлексивного мышления;

специальное обучение процедурам обсуждения;

специальную разработку эмоционально-личностной стороны учебно-игровой деятельности, связанной с ее ролевыми компонентами;

эмоциональную и интеллектуальную рефлексию хода обучения, включающего имитационное и ролевое моделирование»¹⁷.

Использование данных технологий основано на субъектном принципе обучения. «Субъектность проявляется в способности к самостоятельному осмыслению и трактовке процессов, в целесообразности, целенаправленности, обоснованности, свободе действий в различных ситуациях, в оригинальности выбора и сочетания средств, форм, позиций, приемов своей деятельности, в умении осознанно влиять на изменения ситуации, в которой эта деятельность осуществляется»¹⁸.

Подходы к определению качества образования в гуманитарной парадигме определяются, в первую очередь, иным пониманием смысла содержания образования, а именно – смещением акцента на изучение и развитие сущностных сил человека, созданием условий для развития его ценностно-смысловой сферы, «где точкой отсчета является человек в его движении во времени по отношению к самому себе. В данном контексте педагогу при измерении интересна прежде всего динамика индивидуально-личностных свойств и проявлений»¹⁹. Соответственно меняется и понимание стандарта как образца, эталона, жестко фиксируемого и определяемого однозначно. С одной стороны, международный или государственный образовательный стандарт должен обеспечить сохранение единства образовательного пространства, соответствовать потребностям человека и государства и иметь строго определенные эталоны. Это, на наш взгляд, должны быть четко определен-



ные нормы и требования к уровню образования и получаемой профессии. Немаловажной является проблема ознакомления с этим эталоном самих субъектов обучения, чего зачастую не происходит в процессе получения образования. С другой стороны, соответствие эталонным требованиям предполагает, что учащиеся результаты своей деятельности получили за счет разных индивидуальных ресурсов (способностей, свойств, качеств). Стандарт в данном контексте можно рассматривать как ориентир движения. В качестве одной из величин, определяющих новое качество образования, может выступать, на наш взгляд, компетентность.

«Компетентность не привязана к жестко определенным содержаниям, знаниям или иным способностям. Понятие компетентности в своей сущности подвижно, исторически изменчиво, антиинерционно. Меняются ситуации, цели и нормы, меняются культурные образцы (интеллектуальные, технические и прочие обращения с ситуацией), меняются люди, их запросы и возможности, при всем этом инвариантным остается требование компетентности»²⁰. Н.С. Розов в содержание понятия компетентность предлагает включить три аспекта:

проблемно-практический – адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная постановка и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной ситуации;

смысловой – адекватное осмысление ситуации в более общем культурном контексте;

ценностный – способность к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей. Понятие компетентности является по своему замыслу общим и устойчивым, ассимилирующим наличные и потенциальные познавательные практические понятия²¹.

В соответствии с таким пониманием стандарта «логика работы с человеком тогда предполагает движение от целостных интегративных характеристик к конкретным знаниям, умениям, навыкам, способам деятельности, причем индивидуальным маршрутом»²².

Самым сложным и неоднозначным компонентом понятия является так называемая операционально-действенная составляющая (включающая адекватную диагностику, самостоятельность действия, проявления ответственности и рефлексии), связанная с реальным взаимодействием человека с ситуацией. Так как понятие компетентности напрямую связано с определенной областью деятельности, то можно считать, что «срезом любой фазы совместной деятельности выступает ситуация как наиболее динамичный ее момент, отражающий совокупность условий взаимодействия, требующих определенных действий»²³. В чем же заключается сложность и неоднозначность содержательного наполнения данного компонента, характеризующего взаимодействие ситуации и человека? Основная проблема, по нашему мнению, заключается в противоречивости сложившейся социальной жизненной ситуации в России за последние 10–15 лет. С одной стороны, у школьников и студентов появилась возможность выбора образа жизни, услуг, образования и затем – работы в различных (государственных, общественных, коммерческих) структурах, что при определенных условиях позволяет им активно осваивать ситуации социальных перемен. С другой стороны, к доминирующим тенденциям современного этапа развития человеческой цивилизации (и соответственно, социально-культурной ситуации) относятся: утрата ценностных ориентаций и в связи с этим доминирование категории успешности «любыми доступными средствами», тотальная прагматизация смыслов, целей жизнедеятельности, жесточайшая конкуренция.

Еще одним достаточно спорным вопросом является само понимание сути взаимодействия человека и ситуации. Так, американские социальные психологи Л. Росс и Р. Нисбетт убеждены, что трудно, а чаще невозможно предсказать поведение человека в конкретной новой ситуации на основании наблюдений за его действиями в других ситуациях или на основании знаний о чертах его характера, т.е. речь идет о безусловной власти ситуации над человеком²⁴.



Другой точкой зрения, прямо противоположной, является представление о ситуации как о пространственно-временной характеристике бытия субъекта: «Личность не растворяется в ситуации, быть личностью значит быть независимым от ситуации, стремиться к ее преобразованию»²⁵. Это положение является для нас еще одним *важным методологическим ориентиром* в построении содержания понятия компетентность личности.

Существенным является и вопрос определения сфер ситуаций, требующих общекультурной компетентности, так как ситуацию можно определить как детерминанту развития именно для личностной сферы. Логичным, нам представляется, выделение и классификация этих сфер по следующему основанию: соответствующим дисциплинам и областям знания, что в рамках компетентного подхода потребует внесения изменений в содержание образовательных стандартов, с одной стороны, с другой – необходимо учитывать реальные потребности субъектов обучения.

В связи с представленными выше положениями образование можно рассматривать как целостный процесс усвоения социокультурного опыта, развития широкого спектра жизненно необходимых умений, качеств личности, операционально-смысловых структур. Приобретенный и проанализированный опыт в процессе получения образования является, по нашему мнению, главным показателем сформированности компетентности. «В зависимости от опыта субъект обладает большей или меньшей способностью прогнозировать наступление событий. В свою очередь, такой прогноз преобразует его внутреннее состояние: чувство неуверенности перед неожиданным наступлением событий заменяется состоянием готовности к любым неожиданностям»²⁶.

Методологические ориентиры (теория познания М. Полани, принципы системного подхода, гуманитарная парадигма, концепция личностно-ориентированного образова-

ния) в построении содержания понятия «общекультурная компетентность личности» позволяют выработать надежную стратегию педагогического действия, а на ее основе разработать целесообразные психолого-педагогические механизмы и критерии исследовательской деятельности.

Примечания

¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года и методические рекомендации по ее реализации. Саратов, 2002. С.3.

² Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. 2002. № 2(14).

³ См.: Климов Е.А. Пути в профессионализм. М., 2003.

⁴ Полани М. Личностное знание. М., 1985. С.18.

⁵ Полани М. Указ. соч. С.5.

⁶ Там же. С.87.

⁷ Сериков В.В. Образование и личность. М., 1999. С.55.

⁸ Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990. С.80.

⁹ Асмолов А.Г. Указ. соч. С.82.

¹⁰ Там же. С.81.

¹¹ Там же. С.82.

¹² Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999. С.89.

¹³ Братусь В.С. Психология личности // Психология личности: Хрестоматия: В 2 т. Самара, 2002. Т.2. С.412.

¹⁴ См.: Братусь В.С. Указ. соч. С.423–424.

¹⁵ Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. М., 1993.

¹⁶ См.: Колесникова И.А. Указ. соч.

¹⁷ Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. М.; Рига, 1998. С.15.

¹⁸ Колесникова И.А. Указ. соч. С.137.

¹⁹ Там же. С.39.

²⁰ Розов Н.С. Указ. соч. С.21.

²¹ См.: Розов Н.С. Указ. соч.

²² Колесникова И.А. Указ. соч. С.173.

²³ Ханин Ю.А. Психология общения в совместной деятельности. Л., 1986. С.15.

²⁴ См.: Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М., 2000.

²⁵ Сериков В.В. Указ. соч. С.89.

²⁶ Абульханова-Славская К.А. Личность в процессе деятельности и общения // Психология личности: Хрестоматия: В 2 т. Самара, 2002. Т.2. С.308.

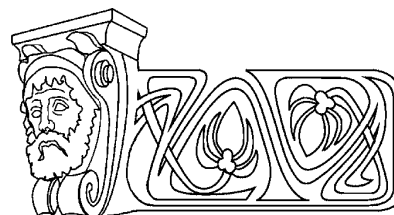


УДК 15:378.1

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Л.А. Горелова

Саратовский государственный университет
E-mail: aporia@inbox.ru



В статье рассматриваются сущность педагогических инноваций, система отличий традиционного обучения от инновационного и анализируются педагогические способы реализации инновационной педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогические инновации, инновационная динамика, инновационное образование, педагогическая деятельность.

The Characteristics of Pedagogical Innovations

L. A. Gorelova

The article covers the essence of pedagogical innovations, the system of traditional and innovative education. It analyses pedagogical approaches to implication of innovative pedagogical activities in teaching practice.

Key words: pedagogical innovations, innovative dynamics, innovations in education, pedagogical activities.

Социально-экономические изменения в обществе, а также закон РФ «Об образовании» требуют опережающего профессионального образования, в котором акцент переносится с узкопрофильного подхода к подготовке специалистов на многостороннее интеллектуально-духовное развитие личности студента. Обеспечить такое образование можно лишь при переходе к личностно-ориентированному обучению на основе инновационных технологий. В условиях новой парадигмы направленности учебного процесса на формирование, прежде всего, личности специалиста, а затем – профессионала ведущими технологиями становятся личностно ориентированные стратегии обучения, которые нацелены на формирование нового типа мышления преподавателей и, соответственно, овладение ими комплексными умениями по организации учебного процесса технологического типа. Если проанализировать *систему отличий* традиционного обучения от инновационного и выявить *педагогические способы реализации* инновационной

деятельности, то этот анализ подведет нас к мысли о необходимости смены форм и методов обучения.

Самым распространенным определением технологии обучения является следующее: это – способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, и эта система обеспечивает наиболее эффективное достижение поставленной дидактической цели¹. Очень часто при внедрении образовательных инноваций в учебных заведениях на первый план выдвигаются технические и организационные вопросы, а подготовка технолога-преподавателя и студента-потребителя образовательных услуг уходит на периферию внимания руководителей. А между тем непроработанность этих двух ключевых вопросов (неприятие перемен педагогом и неподготовленность к ним студентов) является главным тормозом широкого внедрения инноваций в учебный процесс.

Новые технологии обучения требуют от вузовского преподавателя (помимо профессиональной компетентности в своей предметной области) педагогического мастерства. Можно привести перечень тех новых педагогических знаний и умений, которые требуются от преподавателя, использующего развивающие технологии обучения:

диагностирование целей обучения воспитания;

более глубокое, системное знание учебного предмета и его научных основ;

реструктуризация учебного материала с индуктивного изложения в индуктивно-дедуктивное проблемное изложение целой темы, а не одного урока;

моделирование в учебном процессе (в целях, содержании, формах, методах и сред-



ствах обучения) профессиональной деятельности будущего специалиста;

организация самостоятельной работы студентов для подготовки к семинару, деловой игре, мозговому штурму и т.п.;

свободное владение активными методами обучения;

обеспечение благоприятного психологического климата, сотрудничества преподавателя и студента.

Понятие «инновационное образование» в литературе рассматривается с двух точек зрения: ряд авторов трактуют инновации с точки зрения философско-теоретической, другие описывают рационализацию учебного процесса за счет использования какого-либо фактора, например, активных методов обучения или технических средств обучения. А между тем смысл образовательных инноваций заключается в их прикладном характере: они призваны формировать инновационную способность мышления выпускника вуза. Стремительно меняющиеся условия жизни побуждают общество и образование как его часть по-новому взглянуть на то, что называют «человеческим капиталом». Именно профессиональная школа призвана разработать механизмы и технологии формирования инновационного мышления. Технологии служат звеном между теорией и практикой, высшим образованием и жизнью, их можно считать тем каналом, по которому профессиональные знания транслируются в систему обучения. Следовательно, под инновационным высшим образованием мы понимаем образование, которое основано на новых знаниях и *инновационной динамике*.

А. Савельев под инновационной динамикой понимает логическую последовательность технологий преобразования новых знаний в техническую или социальную реальность, превращение научных знаний в товар или услугу. Характерные свойства инновационного образования – *антропоцентризм, самоуправление, профессионализм*². Целями инновационного образования можно считать:

обеспечение высокого уровня интеллектуально-личностного и духовного развития студента;

создание условий для овладения им навыками научного стиля мышления;

научение методологии нововведений в социально-экономической и профессиональной сферах.

Инновационное образование ориентируется на студента и педагога, полагая их субъектами образовательного процесса. Их интересы – духовные, интеллектуальные, культурные – служат предпосылкой становления профессионального мышления, а потому выносятся в центр внимания такого образования. *Антропоцентризм* как свойство инновационного образования предполагает высокий уровень самостоятельности студента, его способность к самоуправлению, от преподавателя требуется высокий уровень педагогической компетентности, инициативности и технологической функциональной грамотности.

Ключевым понятием инновационного образования является понятие *профессионализм*. Это свойство в педагогике высшей школы понимают через призму качества, норму качества, эталонный уровень³.

Большинство педагогов включают в это понятие:

определенный уровень мастерства решения профессиональных задач;

способность в рамках своей профессии к надежной, безотказной деятельности;

творчество в нестандартных ситуациях, поиск эффективных решений;

высокий интеллектуально-личностный уровень развития;

наличие ключевых квалификаций и компетенций⁴.

Традиционный образовательный процесс в вузе дает студентам учебные знания, но привязка этих знаний к конкретной профессиональной деятельности происходит эпизодически, например, во время курсовой, преддипломной или производственной практики. Ясно, что оснастить студента реальными профессиональными знаниями и качествами в этих условиях довольно сложно. Инновационное же образование ориентировано на формирование профессиональных знаний и качеств в процессе освоения инновационной динамики, например, в процессе освоения типичных инноваций через электронную



хрестоматию, где представлены типичные инновации, демонстрирующие ход развития данной профессиональной сферы деятельности, собраны профессиональные задачи интегрального типа. Таким образом, профессионализм становится интегральным качеством выпускника, которое он *синтезировал сам в процессе своего обучения*. Осознание студентом себя как профессионала влияет на исход образовательного процесса, поскольку активизирует мотивацию саморазвития, что, в свою очередь, превращает процесс обучения в источник удовлетворения потребностей развивающейся личности. В итоге студент осуществляет реальный переход из формально-правового (студент как субъект образования) в состояние фактического антропоцентризма (студент – субъект собственной жизнедеятельности).

Итак, инновационное образование выстраивает учебный процесс как движение от профессиональных социальных и общекультурных знаний и умений (от профессии к культуре) к технологическим, дающим ему понимание способов и методов решения профессиональных задач, а от них – к методологическим, позволяющим отслеживать динамику изменения качества своей профессиональной деятельности (от технологии – к инновационному мышлению).

Инновационное мышление формируется у студента, если он, во-первых, активно мотивирован в обучении, реализует требования

самоменеджмента, индивидуального самоуправления для достижения амбициозных (в хорошем смысле этого слова) жизненных целей; во-вторых, если учебный процесс отражает полный жизненный цикл профессиональной деятельности с ее новшествами и противоречиями.

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что *ведущими функциями инновационного обучения можно считать*:

интенсивное развитие личности студента и педагога;

демократизацию их совместной деятельности и общения;

гуманизацию учебно-воспитательного процесса;

ориентацию на творческое преподавание, активное учение и инициативу студента в формировании себя как будущего профессионала;

модернизацию средств, методов, технологий и материальной базы обучения, способствующих формированию инновационного мышления будущего профессионала.

Примечания

¹ См.: Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования // Высшее образование в России. 1994. №2.

² См.: Савельев А.Я. Инновационное образование и научные школы // Вестн. высш. шк. 2000. №3. С.15–18.

³ См.: Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.

⁴ См.: Новое качество высшего образования в современной России / Под ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. М., 1995.

УДК 371.3

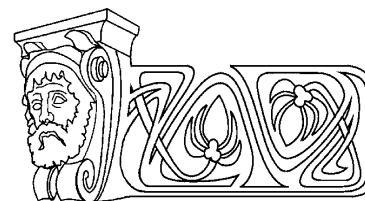
НЕВЕРБАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА КАК ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

И.А. Минкина

Саратовский государственный университет
E-mail: arofia@inbox.ru

Статья посвящена проблеме невербальных компонентов речевого этикета, рассматриваемых в психолого-педагогических исследованиях. Представлены сущностные и содержательные характеристики данных компонентов. Раскрыты различные виды и средства невербальной коммуникации, их использование в рамках речевых этикетных норм.

Ключевые слова: невербальные компоненты, речевой этикет, речевые этикетные нормы.



Non-Verbal Components of a Speech Etiquette as Psycho-Pedagogical Research Phenomenon

I.A. Minkina

The article is devoted to the problem of non-verbal components of a speech etiquette, which are examined in psycho-pedagogical research works. The essential characteristics of the given speech etiquette components are represented. Different non-verbal kinds of communication and their usage within the speech etiquette standards are revealed.

Key words: non-verbal components, speech etiquette, and their speech etiquette norms.



Проблема невербальных компонентов речевого этикета в русле психолого-педагогических дисциплин представляется актуальной и практически значимой для раскрытия природы межличностного общения, разработки педагогического и лингводидактического обеспечения процесса формирования речевых этикетных норм обучаемых.

По мнению Н.И. Формановской, в центре внимания современной лингвистики и лингводидактики стоят вопросы языковой прагматики как в плане их теоретического изучения, так и в плане использования в речи единиц, составляющих понятие «лингвистика общения». В целом современная лингводидактика исследует, как используется язык личностью и как отражается в языковых единицах сама личность¹.

В преподавании языков важное место занимает понимание природы общения, поскольку обучение языку происходит в процессе речевой деятельности и в процессе общения. В ряду «поведенческих» проблем Б.С. Гулакян и Л.В. Меликян придают большое значение отбору и употреблению в речи формул речевого этикета (ФРЭ) и их соматического сопровождения (жесты, мимика, телодвижения)². Таким образом, процесс формирования речевых этикетных норм у обучаемых включает две названные составляющие: речевые формулы и невербальные компоненты.

Этикетные формулы пронизывают все этапы коммуникации (начало – ход – завершение) между адресантом и адресатом, представленными как отдельными личностями, так и сообществами с разным числом участников, поэтому адекватное восприятие информации и реакция на нее являются необходимыми компонентами коммуникации. Непонимание или недопонимание высказывания или поведения партнером коммуникации приводит к коммуникативным неудачам, которые могут быть как собственно языковыми, так и внешними, экстралингвистическими, связанными с невербальными компонентами коммуникации³.

Проблемы формирования речевых этикетных норм нуждаются в разработке с учетом лингводидактической и этнокультурной специфики родного и изучаемого, иностран-

ного языков. Стереотипность этикетного поведения (речевого и неречевого) обусловлена тем, что оно устанавливается с детства в рамках культуры данного этноса, доходя до уровня автоматизации, что в дальнейшем накладывает отпечаток на все поведение индивида.

Анализ разнообразного материала в общепедагогическом и лингводидактическом аспекте невозможен без учета культурного фона, поскольку национальная специфика языка и поведения очень ярко проявляется в этикетном общении. Принятые в одном языковом сообществе нормы в другом воспринимаются как их нарушение. Происходит это, по мнению Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, вследствие ряда причин, связанных с национальной, социальной, профессиональной и т.п. спецификой поведения человека⁴.

Одной из важных составляющих речевого и неречевого этикета является социальный фактор. Социальная дифференциация коммуникантов в соответствии с выполняемыми ролями в рамках определенных возрастных, должностных, профессиональных, семейных категорий, выражающаяся в поведении младших по отношению к старшим, подчиненных – к вышестоящим должностным лицам, коллег – друг к другу в определенных профессиональных кругах, и диктует отбор единиц речевого этикета и соответствующих невербальных средств. Игнорирование вышеперечисленных факторов при общении приводит людей к непониманию, удивлению, «культурному шоку»⁵.

К сожалению, в современной психолого-педагогической литературе, практике обучения иностранным языкам не обращается внимание на взаимосвязь вербального и невербального материалов⁶. Между тем для полноценной коммуникации необходимо не только усвоение языкового материала, но также и учет таких составляющих общения, как язык жестов и телодвижений, дистанция общения, общепринятое речевое поведение данного народа.

Б.С. Гулакян и Л.В. Меликян пришли к заключению, что для полноценной коммуникации на неродном/иностранном языке необходим комплексный подход к изучаемому



(вербальному и невербальному) материалу, включающий следующие положения:

1) составляющими обучения речевому этикету являются как специальные речевые конструкции, так и чисто поведенческий материал, связанный с его невербальными компонентами;

2) обучение речевому этикету должно сочетаться с презентацией определенных характеристик невербальных этикетных знаков, сопровождающих речь или заменяющих ее (соматический язык, включающий жесты, мимику, позы и др.);

3) отбор материала по этикетным формулам необходимо проводить с учетом частотности, коммуникативной значимости, ситуативной обусловленности, соотношения с родным языком обучаемых;

4) в практике усвоения речи отбор и презентация формул речевого этикета подчиняются правилам строгой классификации в соответствии с ситуациями их употребления, социальной принадлежностью носителей языка, возрастной особенностью речи лиц, говорящих на данном языке, и др.;

5) процесс обучения этикетным формулам с привлечением материала вербального и невербального поведения разных народов способствует расширению общего кругозора обучаемых, помогает им выйти за рамки чисто национального проявления и восприятия форм поведения, способствует пробуждению у них интереса к универсальным ценностям человеческого общения;

6) систематическая работа с этикетными формулами, когда используется опорный материал общекультурного значения, способствует повышению культуры речи и поведения обучаемых⁶.

В контексте проводимого исследования представляется важной обозначенная связь невербальных средств и речевого этикета. Видный психолог В. Зинченко отмечал: «Главное в человеческом общении – это понимание смысла, который нередко находится не в тексте, а в подтексте. В человеческом общении мы к этому привыкли. Смысл ищется не только в словах, а в поступках, выражении лица, в оговорках, обмолвках, в произвольной позе и жестах»⁷.

При классификации жестов выделяют так называемый «язык повседневного пове-

дения», принятый в том или ином обществе, который имеет яркую национальную специфику. Жесты включаются в речь, предшествуют ей или следуют за ней, выражают то же самое значение, усиливая его, или противостоят тому, что сообщается в речи. Для типизированных коммуникативных жестов, мимических движений существует своеобразная фразеология – «соматические речения» (сома по-гречески – тело). С помощью мимики передается вся палитра человеческих эмоций, отражающих множество оттенков во взаимоотношениях. Жест и поза, мимика и выражение лица, интонация (значимая фонеция), положение собеседников в пространстве относительно друг друга – все это составляет обширную область невербальной коммуникации, такой «добавки» к языку, которая нередко выражает даже больше самого языка в особых областях информации: при передаче эмоций, оценок, отношений, социальных правил, обычаев и ритуалов, считает С. Сютже⁸.

В современной психолого-педагогической, лингвистической и методической науке составлены различные словари и пособия по речевому этикету, описывающие речевые формулы, ситуации их употребления, изучается история появления этих формул, особенности их перевода на другие языки и т.д. Что же касается невербальных или вербально-невербальных этикетных единиц, даже наиболее изученных, таких как некоторые этикетные жесты, то они либо описаны фрагментарно, либо не описаны вовсе; не составлены словари основных невербальных этикетных единиц для какой-либо культуры, не построены правила комбинирования их с другими невербальными или вербальными единицами, не определена их сочетаемость друг с другом и т.д. В этой связи представляет интерес работа А.К. Байбурина. Он пишет: «В семиотическом аспекте этикет представляет собой определенную систему знаков, имеющую свой словарь (набор символов) и грамматику (правила сочетания знаков и построения текстов)»⁹. По мнению исследователя, единицами низшего уровня невербального этикета можно считать отдельные жесты и простейшие речевые формулы, обычно употребляемые в этикетной ситуации. Единицами более высокого уровня следует на-



звать комплексные вербально-невербальные сочетания, например, манеры, поведение участников ситуации. Единицами высшего уровня можно считать сами этикетные ситуации, которые включают в себя единицы низшего уровня в разных соотношениях. Таким образом, сущностной характеристикой речевого этикета является его системный характер, включающей вербальные и невербальные компоненты. Исследователь полагает, что «наиболее ярким свидетельством системного характера этикета является то, что отсутствие предполагаемого этикетного знака в типовой ситуации воспринимается не менее, а порой и более напряженно, чем его наличие»¹⁰.

Под невербальным этикетом в целом (невербальным этикетным поведением) понимается множество частных невербальных этикетов – соответственно, жестовый, позы, визуальный и т.п., т.е. правила, которые регламентируют общение и которым люди должны следовать в конкретных этикетных ситуациях. Обычное невербальное семиотическое поведение необязательно ориентировано на партнера и может выражать внутреннее состояние человека (симптоматическое поведение), а невербальное этикетное поведение всегда коммуникативно и диалогично, так как направлено на партнера и обуславливается целым рядом разнообразных коммуникативно-ориентированных призна-

ков. Опираясь на данные положения, можно сказать, что этикет, т.е. общие этикетные закономерности и конкретные правила поведения, представляют сложно организованное взаимодействие вербальных и невербальных этикетных компонентов.

В связи с рассмотрением вопроса о невербальных компонентах речевого этикета следует выделить следующие виды невербального этикета: паралингвистический, кинетический, визуальный, аудиальный, тактильный, гастрономический, проксемиальный, временной, системологический и этикет запахов. Проблема формирования невербальных компонентов речевого этикета относится к числу актуальных в теории и практике современной педагогики.

Примечания

¹ См.: *Формановская Н.И.* Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М., 2002.

² См.: *Гулакян Б.С., Меликян Л.В.* Проблемы речевого и неречевого этикета в системе обучения иностранным языкам // *Рус. яз. в шк.* 1988. №5. С.17–21.

³ См.: *Формановская Н.И.* Указ. соч.

⁴ См.: *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М., 1983.

⁵ См.: *Гулакян Б.С., Меликян Л.В.* Указ. соч.

⁶ Там же.

⁷ Цит. по: *Трофименко В.Э.* Поговорим об этике. М., 1991. С.91.

⁸ См.: *Сюлже С.* Жесты, мимика, интонация. СПб., 1997. С.91.

⁹ *Байбури А.К.* У истоков этикета. Этнографические очерки. Л., 1990.

¹⁰ *Байбури А.К.* Указ. соч. С.8.

УДК 74

ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ

А.Е. Скобелев

Саратовский военный институт внутренних войск МВД России
E-mail: apogia@inbox.ru

В статье на основе мнений ведущих специалистов в данной сфере проводится анализ правовой культуры и раскрывается ее структура.

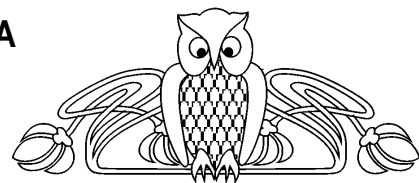
Ключевые слова: правовая культура, правовая организация, правосознание.

Definition, Structure and General Characteristics of Legal Culture

A. Ye. Skobelev

The author analyzed the definition of legal culture due to the leading specialists' minds. There had been represented the structure of legal culture.

Key words: legal culture, legal organization, legal awareness.



В переводе с латинского слово *cultura* означает «возделывание», «воспитание». Более полно культуру можно определить как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых человечеством в процессе общественно-исторической практики и характеризующих исторически достигнутую ступень в развитии общества.

Разновидностью культуры является правовая культура, представляющая собой важную составную часть общей культуры.



До конца XX в. комплексное определение понятия «правовая культура», которое соответствовало бы его сущностному (аксиологическому) содержанию, отсутствовало. Оно не рассматривалось в соотношении с такой категорией, как духовность в ее философской, социальной и педагогической интерпретациях. Большинство определений носило чисто прикладной характер. В частности, акцентировалось внимание на правовой культуре должностных лиц¹.

Рассматривая данное понятие в более широком аспекте, В.И. Каминская и А.Р. Рапинов показали, что это система овеществленных и идеальных элементов, относящихся к сфере действия права, их отражению в сознании и поведении людей². В качестве элементов понятия были выделены право, правовые отношения, государственные органы, организации по реализации права, правовое сознание и правовое поведение. Однако, по мнению Н.М. Кейзерова, указанные элементы недостаточны для определения сущности правовой культуры, к ним необходимо добавить критерии политической оценки права и правового поведения³.

Н.Я. Соколов считает, что правовая культура может рассматриваться как совокупность правовых знаний, убеждений, установок личности, которые реализуются в процессе труда, общения, поведения, а также отношения к материальным и духовным ценностям общества⁴.

Исследование отечественными учеными вопросов правовой культуры позволило вычленив отдельные ее аспекты, создать целостное учение. По мнению А.Б. Венгерова, правовая культура – это социально-экономический феномен, в составе которого выделяются правосознание, юридические учреждения и проч. С.С. Алексеев считает, что правовая культура включает в себя уровни правового сознания, законности, совершенства законодательства и юридическую практику. На наш взгляд, такое определение структуры не полно, ибо в нем содержатся характеристики, которые не являются самостоятельными элементами данного понятия, например, весьма расплывчаты «уровень совершенства законодательства» или «юридическая практика». А.П. Семитко подчеркивает, что структурными элементами правовой

культуры выступают компоненты правовой системы – правовые тексты, деятельность, сознание и уровень развития субъекта⁵.

Вопрос о структуре правовой культуры в отечественной юридической литературе является дискуссионным. Некоторые, в частности В.П. Сальников, считают, что структурными элементами правовой культуры выступают компоненты юридической действительности в роли эталонов поведения: «право, правосознание, правовые отношения, законность и правопорядок, правомерная деятельность субъектов»⁶.

Другие авторы включают в число структурных элементов и правовые учреждения, обеспечивающие правовой контроль, регулирование и исполнение права⁷, а также критерии политической оценки права и правового поведения, правовую науку. В качестве элемента правовой культуры выделяют также уровень развития всей системы юридических актов (юридических документов).

Суммируя данные компоненты, мы получим следующую структуру правовой культуры: правосознание, право, правовые отношения, законность и правопорядок, правомерная деятельность субъектов, государственные правовые институты, юридическая наука, юридические акты.

Важнейшим показателем правовой культуры общества выступает уровень правосознания общества. Существенный вклад в учение о правосознании внес И.А. Ильин, который доказывал, что правосознание представляет собой еще более значительный феномен, чем право. Оно понимается как «естественное чувство права и правоты», как «особая духовная настроенность инстинкта», как «особого рода инстинктивное правочувствие» – как некая универсалия, которая имеет формально-юридическое, естественно-правовое измерение.

Исходя из вышеизложенного, учитывая обозначенные выше компоненты правовой культуры, её можно представить как совокупность норм, ценностей, юридических институтов, процессов и форм, выполняющих функцию социоправовой ориентации людей в конкретном обществе (цивилизации).

Правовая культура занимает обособленное место в социокультурном пространстве, полностью она не совпадает ни с одним ви-



дом культуры (материальной, духовной, политической и т.д.), создавая уникальное сочетание как материальных, так и идеальных, духовных компонентов. Правовая культура есть особое социальное явление, которое может быть воспринято как качественное правовое состояние и личности, и общества, подлежащее структурированию по различным основаниям. В целом правовую культуру можно определить как совокупность всех ценностей, созданных человеком в правовой сфере⁸, как достигнутый уровень развития в правовой (и государственно-правовой) организации жизни людей⁹.

Правовая культура тесно связана с правосознанием, опирается на него, но она шире, так как включает в себя помимо знания и оценки права юридически значимое поведение людей (положительный тип отношений к правовым явлениям, который выражается в деятельности индивида, юридических учреждений). Поэтому можно сказать, что правовая культура – это правосознание, реализованное в повседневной жизни (в правовых отношениях, деятельности правовых институтов, поведении людей и т.д.).

В отечественной юриспруденции существует понимание правовой культуры в широком и узком смыслах¹⁰. В широком смысле она включает в себя все правовые явления и институты: законодательство, юридические учреждения, деятельность государственных органов (юридическую практику), правовое поведение граждан и сознание, таким образом, правовая культура отождествляется с правовой системой. Понимание правовой культуры в узком смысле связано с характеристикой правовой деятельности, ее уровня, направленности, форм и способов, что и обуславливает качество правовой жизни.

Правовая культура немыслима без человека и его деятельности, без прогрессивной направленности этой деятельности и передового мышления. Она выступает как социальное явление, имеющее ярко выраженную цель, охватывающее всю совокупность важнейших ценностных компонентов правовой реальности в ее фактическом функционировании и развитии¹¹.

Исходя из понимания правовой культуры как комплекса представлений о праве, его реализации и деятельности государственных

органов, должностных лиц, структурными элементами правовой культуры можно считать:

право как систему норм, выражающих возведенную в закон государственную волю;

правосознание как систему духовного отражения всей правовой действительности;

правовые отношения как правовое поведение, деятельность¹².

Первым элементом правовой культуры общества является уровень развития всей системы юридических актов, т.е. текстов документов, в которых выражается и закрепляется право данного общества. Любой юридический акт должен быть правовым, т.е. отвечать господствующим в общественном сознании представлениям о справедливости, равенстве и свободе. Правовая культура общества зависит, прежде всего, от уровня развития правового сознания населения, т.е. от того, насколько глубоко освоены им такие правовые феномены, как ценность прав и свобод человека, ценность правовой процедуры при решении споров, поиска компромиссов и т.д., насколько информировано в правовом отношении население в целом и его социальные, возрастные, профессиональные группы, каково его эмоциональное отношение к закону, суду, различным правоохранительным органам, какова установка граждан на соблюдение или несоблюдение правовых предписаний и т.д. Это второй элемент правовой культуры¹³.

Уровень развития правового сознания может быть зафиксирован лишь в реальной правовой деятельности, в правовом поведении, поэтому третьим элементом правовой культуры является уровень развития правовой деятельности.

Правовая культура выполняет в обществе ряд функций: познавательную, регулятивную, нормативно-ценностную, коммуникативную и прогностическую. Первая заключается в освоении правового наследия прошлых эпох и достижений отечественного и зарубежного права. Она тесно связана с формированием правового государства и развитием гражданского общества.

Регулятивная функция правовой культуры направлена на обеспечение устойчивого и эффективного функционирования общества путем предписания индивидам и соци-



альным группам стандартов общественно полезного поведения. Правовая культура обеспечивает согласование и подчинение социальных устремлений и идеалов различных групп правовым предписаниям общества и тем самым вносит упорядоченность в общественные отношения¹⁴.

Нормативно-ценностная функция состоит в «изменении» индивидуального поведения, законности, правопорядка и действующего законодательства путем сопоставления с образцами поведения, ориентирами которого являются нормы позитивного права и нормативные установки естественного права. В результате культурно-правовой оценки одни элементы правовой действительности получают одобрение, другие подвергаются критическому осмыслению.

Коммуникативная функция правовой культуры способствует согласованию общественных, групповых и личных интересов, обеспечивает социальное сплочение людей. Эта функция реализуется в правовом обществе, в процессе получения образования, опосредуется средствами массовой информации, литературы и других видов искусства.

Прогностическая функция выражается в способности предвидеть возможные направления развития правовой системы, правотворчества и реализации права, юридической практики, правовой активности населения и другие изменения правовой системы.

Правовая культура общества не представляет собой единого целого. Она распадается на виды, которые вычлняются на основе следующих критериев. С точки зрения носителей правовой культуры, её подразделяют на правовую культуру общества, группы и личности¹⁵.

Индивидуальная правовая культура означает правовую образованность человека, включая высокое правосознание, умения и навыки пользоваться правом, подчинение своего поведения требованиям правовых норм.

Правовая культура личности включает в себя следующие основные элементы:

правосознание человека (знание и понимание права, уважительное отношение к закону и т.д.);

привычку к правомерному, законопослушному поведению;

правовую активность личности, т.е. умение эффективно использовать правовые средства для достижения своих целей, реализации субъективных прав и свобод.

Групповая правовая культура (группы, коллектива) выражается в заинтересованности в результатах общего труда, в обеспечении высокой организованности и правопорядка.

Правовая культура общества гарантирует соблюдение объективных прав и свобод, правовой активности граждан, уважение к правосудию, готовности соблюдать и исполнять законы, совершенствование законодательства, повышение уровня правосознания должностных лиц, их убежденность следовать нормам права, эффективность работы правоохранительных органов, наконец уровень законности и правопорядка.

Вся в целом правовая культура взаимосвязана с политической, нравственной, этической и иными видами культуры и является выражением общественного культурного состояния общества.

По степени познания правовых явлений и их использования выделяют: обыденный уровень правовой культуры, профессиональный и теоретический.

Антиподом правовой культуры является правовой нигилизм в его многообразных проявлениях и формах – от недооценки и неуважительного отношения к праву до его полного игнорирования и отрицания. Правовой нигилизм – это всегда и государственственный нигилизм, поскольку отрицание права включает в себя, по существу, и отрицание государства как правовой организации публичной власти. Он может выступать в двух разновидностях или формах – теоретической (идеологической) и практической. В первом случае имеет место теоретическое, концептуальное обоснование правового нигилизма, когда ученые – философы, политологи – доказывают, что есть гораздо более важные ценности (например, мировая пролетарская революция), чем право вообще, а тем более право отдельного человека¹⁶. Во втором случае происходит реализация указанных взглядов и учений на практике, что часто выливается в террор государства против своего народа, в многомиллионные жертвы среди населения, в превращение правящей элиты, в конечном счете, в преступную клику.



Правовой нигилизм представляет собой отрицание социальной и личностной ценности права, отношение к нему как к малозначительному и несовершенному регулятору общественных отношений. Преодоление правового нигилизма возможно в результате принятия качественных законов, повышения роли суда в защите законных прав и, конечно же, повышения уровня правовой культуры. Само участие в правовой жизни общества оказывает воздействие на правосознание индивида, способствует усвоению им правовых знаний и навыков. Общество и государство заинтересованы в формировании социально активных и в то же время законопослушных граждан.

Примечания

¹ Ершова Л.А. Правовая культура должностных лиц и пути ее формирования: Дис. ... канд. юрид. наук. М., 1991; Мирзоев Г.Б., Кейзеров Н.М. Правовая культура адвоката. М., 1995; Сальников В.П., Соколов Н.Я. Юристы и формирование правовой культуры граждан в правовом государстве // Методологические проблемы воспитательной работы в органах внутренних дел и внутренних войск. СПб., 1991. С.3–10.

² Каминская В.И., Ратинов А.Р. Правовое сознание как элемент правовой культуры // Правовая культура и вопросы правового воспитания. М., 1974. С.43.

³ Кейзеров Н.М. Политическая и правовая культура. Методологические проблемы. М., 1983.

⁴ См.: Сальников В.П. Правовая культура сотрудников органов внутренних дел. Л., 1988.

⁵ Семитко А.П. Правовая культура социалистического общества: сущность, противоречия и прогресс. М., 2007. С.21.

⁶ Сальников В.П. Правовая культура: проблемы формирования гражданского общества и правового государства // Демократия и законность. Самара, 1991. С.152.

⁷ Каминская В.И., Ратинов А.Р. Указ. соч. С.43.

⁸ Власов В.И. Теория государства и права: Учебник. Ростов н/Д, 1997. С.370.

⁹ Нерсесянц В.С. Общая теория права и государства: Учебник. М., 2000. С.272.

¹⁰ См.: Власов В.И. Указ. соч.

¹¹ Профессиональная этика работников правоохранительных органов: Учеб. пособие. М., 1998. С.98.

¹² Комаров С.А., Малько А.В. Теория государства и права: Учеб.-метод. пособие. М., 1999. С.297.

¹³ См.: Каминская В.И., Ратинов А.Р. Указ. соч.

¹⁴ Иванников И.А. Концепция правовой культуры // Известия вузов. Сер. Правоведение. 1998. №3. С.12.

¹⁵ Мухаев Р.Т. Теория государства и права: Учебник. М., 2002. С.417.

¹⁶ Пермяков Ю. Лекции по философии права. М., 1999. С.94.

УДК 15:378.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

Т.В. Черватюк

Балаковский филиал Поволжской академии государственной службы
E-mail: aporia@inbox.ru

В статье рассматриваются педагогические условия, необходимые для успешного формирования межкультурных ценностных ориентаций студентов.

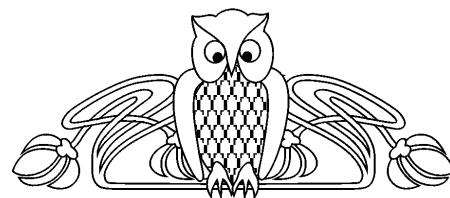
Ключевые слова: межкультурные ценностные ориентации, педагогические условия, внешние условия, внутренние условия, учебное сотрудничество.

Pedagogical Conditions of Formation of Cross-Cultural Value Orientations

T.V. Chervatiuk

The article covers pedagogical conditions necessary for successful formation of cross-cultural value orientations of students.

Key words: cross-cultural value orientation, pedagogical conditions, outward conditions, inner conditions, educational cooperation.



Проблема анализа психолого-педагогических условий формирования межкультурных ценностных ориентаций объективно предполагает выявление сущности и структуры базовой категории «межкультурные ценностные ориентации». Исследование сущности этой категории мы осуществили через раскрытие сопряженных с ней понятий: «культура», «ценность», «ценностные ориентации», «межкультурное взаимодействие». Логика их анализа осуществлялась в соответствии с принципом восхождения «от абстрактного к конкретному», при этом учи-



тывалось то обстоятельство, что мыслимые в них признаки существуют не сами по себе, а в неразрывной связи друг с другом, образуя целостную систему.

Рассмотрев в соответствии с методологическим принципом исследования сложное понятие «межкультурные ценностные ориентации», мы пришли к выводу, что это – убеждения человека, проявляющиеся в деятельности, направленные на конструктивное взаимодействие с людьми другой культуры и включающие в себя следующий компонентный состав: национальное самосознание, толерантность, межкультурную компетенцию, психологическую готовность к диалогу.

Особую роль в формировании межкультурных ценностных ориентаций играет, в частности, процесс образования и воспитания. Научно-практический опыт педагогических исследований показывает, что на эффективность формирования определенных качеств у обучающихся влияют не только выбранные педагогические технологии, но и условия, в которых протекает учебно-воспитательный процесс.

Создание необходимых условий является одним из основных принципов обучения. Известно, что без них учебный процесс эффективно функционировать не может. В раскрытии сущности педагогических условий мы опирались на теоретические положения из области философии, психологии, педагогики (Л.И. Анциферова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, И.П. Подласый, И.Т. Фролова и др.). В результате изучения данной проблемы был выделен ряд условий, которые не только необходимы, но и достаточны для формирования межкультурных ценностных ориентаций. В рамках нашего исследования представляется целесообразным выделить три группы условий: внутренние, внешние и интегративные. К внутренним относятся: потребность, сильная личная мотивация, направленность личности. Внешние условия – это: целостность педагогического процесса, среда, общественное мнение. Интегративными условиями являются учебно-педагогическое сотрудничество, коммуникативность, положительная межкультурная эмоциональная атмосфера на занятиях.

Рассмотрим более подробно сущность каждого из предложенных условий и начнем с внутренних. Важную роль в формировании межкультурных ценностных ориентаций будут играть потребности личности, т.е. особое состояние психики индивида, ощущаемое или осознаваемое им «напряжение», «неудовлетворенность», – отражение несоответствия между внутренним состоянием и внешней обстановкой его деятельности. Большой вклад в развитие теории потребностей внесли Г. Марей, У. Макдауголл, А. Маслоу, Д. Макклелланд, Д. Аткинсон, Г. Хекхаузен, Г. Келли, Ю. Роттер, Р.С. Немов и др.

Потребность как состояние личности всегда связана с наличием у человека чувства неудовлетворенности, обусловленным дефицитом того, что ему требуется. Количество и качество потребностей зависит от уровня их организации, от образа и условий жизни. У человека кроме физических, органических и материальных есть еще духовные и социальные потребности. Социальные представляют специфический вид, так как связаны с общением и взаимодействием людей. Можно сказать, что люди отличаются друг от друга разнообразием имеющихся у них потребностей и особым их сочетанием. Потребности динамичны, изменчивы, на базе удовлетворенных возникают новые, более высокие, что связано с включением личности в различные сферы и формы деятельности.

Многочисленные исследования структуры деятельности человека неизменно подчеркивают необходимость наличия в ней компонента мотивации. Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если у личности есть сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. Все это имеет прямое отношение и к формированию межкультурных ценностных ориентаций. Значимость мотивации связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, «ради чего» он ее осуществляет, есть основа ее адекватной интерпретации. В са-



мом общем плане мотив это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Мотивацию в широком смысле слова можно понимать как стержень личности, к которому стягиваются такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики.

Направленность личности – понятие, обозначающее совокупность потребностей и мотивов личности, определяющих главное направление ее поведения. Таким образом, предложенный комплекс внутренних условий способствует формированию необходимых качеств личности, готовой к межкультурному взаимодействию.

Перейдем далее к внешним условиям. Одним из важных, оказывающих влияние на формирование межкультурных ценностных ориентаций, является окружающая среда, т.е. природные, социально-экономические и материально-бытовые условия жизнедеятельности человеческого сообщества и каждого человека. В рамках нашего исследования целесообразно рассмотреть понятие социальной среды, которое включает в себя «окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования, формирования и деятельности»¹.

На развитие человека оказывают влияние макрофакторы среды – объекты, явления, отношения, обстоятельства. Следует выделить также мезофакторы среды – условия и обстоятельства жизнедеятельности человека и социальной группы, к которой он принадлежит, идеологические и духовно-нравственные отношения, моральные нормы и ценности, принятые в данном человеческом сообществе.

Кроме того, существенно влияние микрофакторов среды – материально-бытовых условий жизни человека, его ближайшего окружения².

Рассмотрим интегративные условия. На наш взгляд, важным дидактическим условием, при котором осуществляется процесс формирования межкультурных ценностных ориентаций, является ситуация учебного со-

трудничества как одна из определяющих основ современного обучения. Большой вклад в развитие данной теории внесли теоретики общей и педагогической психологии XX в. (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили и др.). Сотрудничество – это совместная развивающая деятельность детей и взрослых, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов обучающихся. Проблема учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы) активно и всесторонне разрабатывается в последнее время в нашей стране и за рубежом (Х.Й. Лийметс, В. Дойз, С.Г. Якобсон, Г.Г. Кравцов, А.В. Петровский, Т.А. Матис, Л.И. Айдарова, В.П. Панюшкин, В.Я. Ляудис, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, А.А. Тюков, И. Ломшер, А.К. Маркова и др.)

В отечественной педагогической психологии чаще используется термин «учебное сотрудничество» как наиболее емкий, деятельностно-ориентированный и общий по отношению к другим терминам, он обозначает многостороннее взаимодействие в учебной группе и взаимодействие преподавателя с группой. Сотрудничество как совместная деятельность, как организованная система активности взаимодействующих субъектов характеризуется:

- пространственным и временным соприсутствием,
- единством цели,
- организацией и управлением деятельностью,
- разделением функций, действий, операций,
- наличием межличностных отношений.

Существуют так называемые линии сотрудничества, наиболее значимыми, на наш взгляд, в формировании межкультурных ценностных ориентаций являются следующие:

- преподаватель – студент – студенты;
- преподаватель – студент;
- общегрупповое взаимодействие студентов во всем учебном коллективе;
- студент «с самим собой»³.



Построение учебного сотрудничества со студентами требует создания таких ситуаций, которые блокируют возможность действовать репродуктивно и обеспечивают поиск новых способов действия и взаимодействия. Учебное сотрудничество со сверстниками требует такой организации действий, при которой стороны понятийного противоречия представлены группе как предметные позиции участников совместной работы, нуждающейся в координации. Для того, чтобы возникло учебное сотрудничество «с самим собой», нужно научить студента обнаруживать изменения собственной точки зрения⁴.

Подавляющее большинство исследований сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса свидетельствуют о положительном влиянии специально организованного учебного процесса на деятельность его участников: в условиях сотрудничества, в частности, успешнее решаются сложные мыслительные задачи. Организация этого процесса в условиях группы может подготовить её как совокупного коллективного субъекта для равноправного сотрудничества с преподавателем, когда формируется коллективная деятельность. Принцип коллективной деятельности реализуется при:

установке студентов на коллективное творчество;

активном участии каждого студента в решении поставленной задачи;

выборе каждым студентом лично значимого предмета деятельности.

Таким образом, в процессе различного рода взаимодействий «диалогическая и полилогическая активность учащихся и преподавателя, т.е. вопрошающая, отвечающая, соглашающаяся, возражающая, позволит достаточно эффективно развивать понятийное диалектическое мышление»⁵.

В ходе диалога между преподавателем и студентами и между студентами идет живое общение, в процессе которого его участники духовно обогащают друг друга, выражают, преобразуют, развивают свои мысли и чувства, вырабатывают общую позицию или, наоборот, остаются при своих взглядах, теперь уже уточненных. В качестве непосредственного и опосредованного общения преподаватель использует во время работы диалогиче-

ские и полилогические сопоставления высказываний (в форме разных толкований одного и того же понятия), подключая к этому процессу студентов. Он отходит от позиции спрашивающего, контролирующего или выдающего готовое знание и совместно со студентами участвует в деятельности, направленной на решение поставленных задач. Преподаватель может стать для студента руководителем в разрешении жизненных конфликтов, помощником в преодолении трудностей.

В ходе наших наблюдений было выяснено, что влияние педагогического сотрудничества на учебный процесс выявило его качественное улучшение, усиление самоконтроля и снижение индивидуальных ошибочных действий. Групповое сотрудничество оказывает положительное влияние на личность студентов, у них развивается рефлексивное творческое мышление, благодаря которому обеспечивается преобразование их действий в соответствии с содержанием и формой совместной деятельности. В то же время развитие рефлексивного компонента мышления имеет большое значение для формирования понятийного мышления, так у студента формируется интеллектуальная гибкость, вырабатываются логические умения анализировать и сравнивать, осознавать учебные задачи как лично значимые и, в то же время, как результат совместной деятельности. Эффект сотрудничества выявляется в умении человека оценивать себя не просто с точки зрения другого, а с разных точек зрения в зависимости от места и функции в совместной деятельности.

Учебное сотрудничество организуется с помощью способов и приемов, регламентирующих деятельность участников. Наиболее значимыми для формирования межкультурных ценностных ориентаций являются проблемные задачи, которые предполагают существование нескольких точек зрения на содержание и способ их решения; особую важность приобретают своевременный и эффективный контроль индивидуальных версий и совместный выбор наиболее удачного решения.

На наш взгляд, выявленные психолого-педагогические условия формирования межкультурных ценностных ориентаций студен-



студентов позволяют усовершенствовать учебно-воспитательный процесс, создать такой механизм мыслительной деятельности, который будет способствовать накоплению соответствующих знаний и жизненного опыта и поддерживать интеллектуальные усилия студентов, стимулируя познавательную активность, как в индивидуальном, так и в групповом взаимодействии. Эти условия являются необходимыми и достаточными для формирования межкультурных ценностных ориентаций студентов и должны быть созданы в рамках поликультурного образовательного пространства.

УДК 74

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

С.А. Шобонов

Саратовский военный институт внутренних войск МВД России
E-mail: aporia@inbox.ru

В статье проведен анализ основных нормативных актов, регулирующих государственную политику в области экологического образования. Обозначена проблема формирования экологической ответственности военнослужащих на современном этапе экологизации образования в России.

Ключевые слова: экологическая ответственность, экологическое образование, экологическая подготовка военнослужащих.

The Problem of Ecological Responsibility Formation of the Military Men

S.A. Shobonov

The author analyzed the main legal acts that regulates the state policy in the field of ecological education. There had been represented the problem of military men's ecological responsibility formation under the conditions of developing ecological education in Russia nowadays.

Key words: ecological responsibility, ecological education, officers ecological training.

Современное состояние окружающей среды в Российской Федерации характеризуется крупномасштабным загрязнением атмосферного воздуха, почв, поверхностных и подземных вод. Загрязнение и деградация окружающей среды с каждым годом все больше влияют на здоровье людей. В связи

Примечания

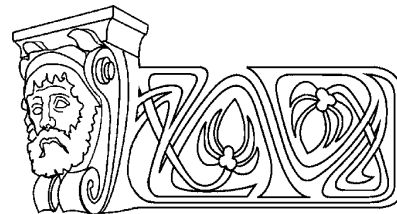
¹ Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С.651.

² Смирнов В.И. Общая педагогики: Учеб. пособие. М., 2003. С.79.

³ Цукерман Г.А. Современная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. ... д-ра пед. наук. М., 1992. С.15.

⁴ Якиманская И. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы // Директор школы. 1995. №3. С.35.

⁵ Железовская Г.И. Понятийное диалектическое мышление студентов. Педагогическая технология и диалектический анализ. Саратов, 1993. С.61.



с этим правовое регулирование обеспечения охраны окружающей среды в целях сохранения жизни и здоровья человека настоятельно требует нового теоретического осмысления.

В экологическом законодательстве РФ число законодательных актов, регулирующих отношения по охране окружающей среды и обеспечение экологической безопасности, вопросы природопользования, возрастает, а эффективность их применения остается низкой. Конституция РФ закрепила право каждого человека на благоприятную окружающую среду, которое сопутствует его обязанности сохранять природу и окружающую среду, бережно относиться к природным богатствам. Сохранение природной среды, бережное отношение к природным богатствам – основная задача человечества на современном этапе. Без продуманного содержания общая экологическая политика государства будет оставаться ограниченной, меры по охране окружающей среды и рациональному природопользованию не смогут рассматриваться как всеохватывающие и достаточные.



Концепция национальной безопасности РФ¹ определила угрозу ухудшения экологической ситуации в стране и истощение ее природных ресурсов как одну из угроз национальной безопасности, зависящую от готовности общества осознать глобальность и важность этих проблем. Таким образом, перед государством стоит задача разработки единой государственной экологической политики, на основе которой будет строиться система экологического образования, воспитания, формирования экологической культуры и ответственности.

Федеральным законом РФ от 10.01.2002 г. «Об охране окружающей среды» №7-ФЗ² введена система всеобщего и комплексного экологического образования на всех стадиях образовательного процесса. При этом глубина и объем получаемых знаний существенно разнятся в зависимости от уровня образовательных учреждений. Экологическому образованию уделено внимание в Федеральной программе развития образования, утвержденной Федеральным законом от 10.04.2000 г.³, в которой предполагается осуществление в системе образования мер, направленных на повышение роли экологической подготовки обучающихся.

Комплексность экологического образования предполагает получение полных и всесторонних знаний, сведений, мнений, гипотез об охране окружающей природной среды, включая данные и естественных, и гуманитарных наук. В Основных положениях государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечения устойчивого развития⁴ экологическое воспитание и образование населения рассматриваются как одно из основных направлений деятельности в целях создания условий, позволяющих реализовать конституционное право граждан на жизнь в благоприятной окружающей среде. Закон РФ «Об образовании» от 10.06.1992 г. №3266-1(с изменениями и дополнениями)⁵ определяет воспитание любви к окружающей природной среде в качестве одного из принципов государственной политики в области образования.

В законе Саратовской области от 28.07.2006 г. №82-ЗСО «Об охране окружающей среды в Саратовской области» предписано органам государственной власти об-

ласти с целью повышения экологической культуры жителей, проживающих на территории области, разрабатывать и реализовывать систему экологического воспитания и образования в рамках общеобразовательных и профессиональных программ в образовательных учреждениях всех организационно-правовых форм собственности⁶.

Проведенный анализ законодательных актов позволил нам сделать вывод о том, что принципы экологического образования в Российской Федерации не имеют четкого определения, в которых бы прослеживались методология и цель образования. Не обозначив цель экологического образования, невозможно искать средства достижения этой цели.

Проведенный анализ выбора цели экологического образования в высших учебных заведениях позволил выявить три основных группы категорий и понятий, которые выступают и как цель, и как ожидаемый результат педагогического процесса экологического образования:

формирование положительного полюса «отношения» обучаемого к природе, например, «ответственное или бережное отношение к природе» и т.п.;

«формирование ответственного отношения к природе», и одновременно «формирование экологической ответственности личности».

Понятие «ответственное отношение к природе» впервые наиболее полно разработано И.Т. Суравегиной. В него входят отношение к природе как к объекту и предмету труда, деятельность по ее охране, которая соответствует правовым нормам общества, принципам и нормам морали. В ответственном отношении к природе проявляется такое «нравственно-экологическое качество личности» как экологическая ответственность, в структуре которой выделяются мотивационно-ценностный, содержательно-операционный (процессуальный) и оценочно-результативный компоненты⁷. И.Д. Зверев рассматривает понятие «экологическая ответственность» как интегральную характеристику личности, «раскрывающуюся в научно-теоретическом, нравственном, производственном, художественно-эстетическом отношении к окружающей среде»⁸.



В Вооруженных силах РФ, силовых министерствах и ведомствах формирование экологической ответственности военнослужащих должно осуществляться в процессе изучения федеральных законов и иных нормативных правовых актов РФ об охране окружающей среды, экологической подготовки и воспитания военнослужащих. Такая подготовка предназначена для получения минимума экологических знаний, необходимых для формирования экологической культуры и овладения практическими навыками по обеспечению экологической безопасности при выполнении служебно-боевых задач. Отсюда вытекают задачи обучения:

овладение экологически безопасными методами эксплуатации вооружения и военной техники;

раскрытие роли и места экологической безопасности в обеспечении боеготовности и боеспособности соединений и воинских частей;

снижение негативного воздействия войск на окружающую среду.

Экологическое воспитание военнослужащих представляет собой процесс формирования экологического сознания, развитие экологической культуры, выработку качеств личности, обеспечивающих уважительное и бережное отношение к окружающей среде. Экологическое воспитание реализуется через:

широкое распространение экологических знаний, систему экологического образования, экологической подготовки военнослужащих, обучение их экологически безопасным приемам осуществления военной деятельности;

формирование системы экологических взглядов и убеждений военнослужащих;

участие военнослужащих в экологической деятельности по защите окружающей среды;

воспитание экологической ответственности, привитие навыков ответственного поведения, экологизация потребностей военнослужащих⁹.

В данный момент экологическая подготовка военнослужащих осуществляется в рамках экологической подготовки прапорщиков и военнослужащих по контракту, а в военных образовательных учреждениях

высшего профессионального образования – при изучении дисциплин, предусмотренных государственным стандартом. Программы профессиональной подготовки офицерского состава и военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, не в полной мере отражают требования закона «Об охране окружающей среды» о введении системы всеобщего и комплексного экологического образования на всех стадиях образовательного процесса.

Экологическое законодательство в процессе его систематизации должно быть исследовано с позиции эффективности, полноты и достаточности отдельных существующих сейчас направлений деятельности, оказывающих влияние на формирование идеологии ответственности в сфере природопользования, охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности.

Примечания

¹ Указ Президента РФ от 17.12.1997 г. №1300 «Об утверждении Концепции национальной безопасности Российской Федерации» // Собр. законодательства РФ. 1997. №52. Ст.5909; 2002. №2. Ст.170.

² «Об охране окружающей среды»: Федеральный закон РФ от 10.01.2002 г. №7-ФЗ // Собр. законодательства РФ. 2002. №2. Ст.133.

³ «Федеральная программа развития образования»: Федеральный закон РФ от 10.04.2000 г. // Собр. законодательства РФ. 2000. №16. Ст.1639.

⁴ Указ Президента РФ от 04.02.1994 г. «Об утверждении Основных положений государственной стратегии Российской Федерации по охране окружающей среды и обеспечению устойчивого развития» // Собр. актов, постановлений правительства. 1994. №6. Ст.436.

⁵ Закон РФ «Об образовании» от 10.06.1992 г. №3266-1(с изменениями и дополнениями) // Ведомости Совета народных депутатов. 1992. №30. Ст.1797.

⁶ Шобонов С.А.. Экологическое законодательство и проблема формирования экологического мышления // Вестн. Саратовской гос. акад. права. 2007. №6. С.47–50.

⁷ Суравегина И.Т. Теория и практика формирования ответственного отношения школьников к природе в процессе обучения биологии: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1986.

⁸ Зверев И.Д.. Формирование ответственного отношения к природе // Педагогика. 1983. №12. С.12–19.

⁹ «Комплексная программа воспитания курсантов на период обучения в Саратовском военном институте внутренних войск МВД России». Утверждена приказом начальника военного института от 10.06.2007 г.



PERSONALIA

К 75-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Л.Г. ВЯТКИНА: ОБРАЗОВАНИЕ МОЛОДЕЖИ – ДЕЛО ВСЕЙ ЖИЗНИ

В 2008 г. Леониду Григорьевичу Вяткину, бывшему заведующему кафедрой педагогики, доктору педагогических наук, профессору, члену-корреспонденту Российской академии образования, исполнилось бы 75 лет со дня рождения. Вся жизнь Леонида Григорьевича была отдана образованию: более 50-ти лет он плодотворно трудился в средней и высшей школе, ровно 37 лет – в Саратовском университете.

Леонид Григорьевич был награжден медалью имени К.Д. Ушинского – этой наградой отмечаются лучшие учителя, ученые и общественные деятели за выдающиеся педагогические труды и заслуги в области воспитания и образования. Его работа в высшей школе также была отмечена: Леониду Григорьевичу присвоены почетные звания – заслуженный профессор СГУ и заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

Леонид Григорьевич очень много работал, отдавая педагогическому делу всю душу и все свое время. Защитив докторскую диссертацию на тему «Теоретические основы развития познавательной самостоятельности учащихся на уроках русского языка», он представил идеи и результаты исследования в 5-ти монографиях и других 400-х публикациях, среди которых книга «Дидактика». Она заняла в 1981 г. первое место на республиканской выставке и отмечена Почетной грамотой. Доклад «Развитие познавательной активности и самостоятельности студентов младших курсов» также был отмечен грамотой в 1983 г. на тематической выставке ВДНХ «Университеты – ведущие учебно-методические центры нашей страны». С результатами своих исследований Л.Г. Вяткин выступал на различных семинарах, конференциях и совещаниях.

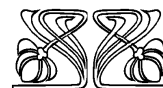
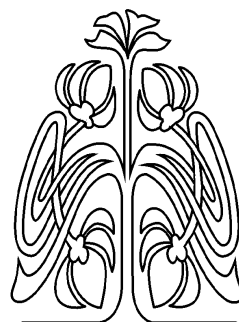
В молодые годы, при определении своего жизненного пути, перед Леонидом Григорьевичем, как перед любым одаренным и талантливым человеком, стояла проблема – кем быть: сельскохозяйственным специалистом, писателем или педагогом. Судя по послужному списку, он использовал все три возможности – был и агрономом-овощеводом, и литературным сотрудником, и учителем русского языка и литературы. Победила педагогика, но она же дала ему возможность заниматься писательским трудом. Книги Л.Г. Вяткина по специальности («Общие основы педагогики», «Основы педагогики», «Основы педагогики высшей школы», «Содержание и организация педагогической практики», «Теория коллектива: мифы и реальность», «Современное высшее образование: проблемы и перспективы развития творческого потенциала обучаемых (акмеологические аспекты)» и др.) стали библиографической редкостью, а такие популярные художественно-публицистические произведения, как «О смысле жизни», «Педагогика наших отцов», до сих пор особенно ценятся учителями школ и преподавателями вузов.

В 1993 г. по инициативе Леонида Григорьевича был создан диссертационный совет по педагогическим наукам, председателем которого он стал согласно решению ВАК РФ.

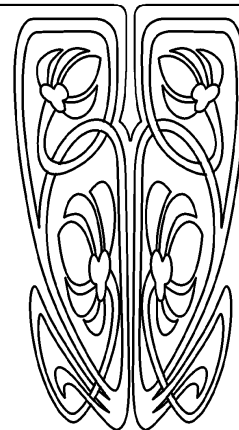
У Леонида Григорьевича был удивительный дар привлекать к общей работе совершенно разных, не похожих друг на друга людей. Под его «педагогическим крылом» одинаково продуктивно работали представители и точных наук, и гуманитарных. За время его работы в диссертационном совете были подготовлены и защищены 300 кандидатских диссертаций, причем 80 были выполнены под его научным руководством. Среди его учеников 10 докторов педагогических наук.

Коллеги по педагогической работе, друзья, многочисленные ученики с особой благодарностью помнят заветы этого скромного человека и выдающегося ученого.

Г.И. Железовская, А.З. Гусейнов, Г.Д. Турчин



ПРИЛОЖЕНИЯ



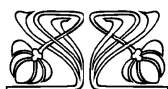
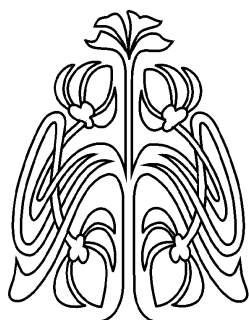
ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

УДК 165

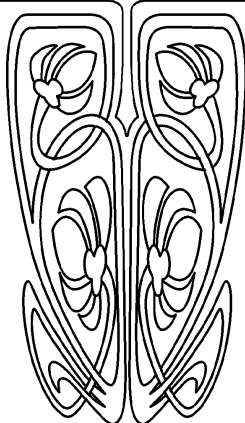
ЛИЧНОСТЬ В ГРУППАХ РИСКА: КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ (материалы круглого стола)

30 сентября 2008 г. на факультете философии и психологии Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского по инициативе кафедры теоретической и социальной философии состоялся «круглый стол», посвященный обсуждению междисциплинарных проблем личности в ситуациях риска, наиболее полно проявляющихся в группах риска. Сложные трансформационные процессы, вызванные неустойчивой финансовой, социальной, правовой политикой, новым переделом собственности и власти, усиливают масштабы социального неравенства, становятся питательной средой для новых групп риска, создают весьма противоречивый образ личности. Сказанное и обусловило актуальность и основную идею проведения «круглого стола» – объединить усилия специалистов-гуманитариев из разных областей в исследованиях поведения человека в микроструктурах социума, формирующих рискогенные практики. В работе «круглого стола» приняли участие ученые, аспиранты, студенты кафедр теоретической и социальной философии, психологии, педагогики, философии культуры и культурологии, философии и методологии науки Саратовского государственного университета.

Программным стало выступление председателя Саратовского отделения Российского философского общества, заведующего кафедрой теоретической и социальной философии профессора *В.Б. Устьянцева*, сформулировавшего цели, задачи и перспективы исследования. Он отметил, что тематика «круглого стола» является актуальной в следующих познавательных горизонтах. Во-первых, на факультете успешно формируются традиции междисциплинарных исследований человеческого фактора рискогенного общества. Философы, культурологи, психологи, педагоги обсуждали обозначенные проблемы на всероссийской конференции «Общество риска и человек в XXI веке» (Саратов, 2006), освещавшейся в центральных философских журналах. На факультете за последние годы проведено несколько республиканских и региональных конференций по концептам общества риска. В этой связи чрезвычайно интересным и плодотворным представляется совместное обсуждение проблемного поля, где рискогенный человек предстает в социальных микроструктурах социума, способных формировать групповые и индивидуально выраженные рискогенные практики. Именно в малых группах, как в социальных кристаллах, рассыпанных по всему планетарному пространству, высвечиваются первичные формы зарождения, восприятия и освоения рисков, которые нуждаются в научной рефлексии и гуманитарной экспертизе. Во-вторых, сочетание различных дисциплинарных методологий в исследовании взаимодействия рискогенной личности с социальной средой открывает возможности для «сильного» синтеза различных методологических установок в осмыслении рискогенной бытийственности современной личности. Традицион-



ПРИЛОЖЕНИЯ





ные понятия социально-гуманитарных наук порой становятся малоприменимыми для осмысления многочисленных гуманитарных феноменов общества риска. Появляется новое семейство терминов, рожденных рискогенной повседневностью и фиксирующих изменение пространственной конфигурации групп риска (риск-солидарность, риск-сообщество, риск-статус, риск асимметричных ролей, риск общения, амбивалентный человек, территории групп риска и другие). Изучение коммуникационного пространства групп риска открывает новый горизонт сотрудничества гуманитариев факультета. На этом фоне могут появляться пионерские работы, весьма полезные для вузовских ученых различного профиля. В-третьих, обращение к проблемному полю личности в рискогенных микроструктурах общества перспективно с точки зрения общей стратегии формирования парадигмы общества риска. Обретенные современной западной и отечественной социологией, экономической теорией приоритеты изучения и концептуализации общества риска необходимо дополнить конструктивной междисциплинарной концепцией «человека риска». В противном случае образовавшийся интеллектуальный зазор между макросоциологической и антропосоциальной моделями общества риска может весьма негативно сказаться на институциональных средствах управления социальными, политическими, образовательными процессами в нашем обществе. Вполне естественно, что обозначенные цели и задачи «круглого стола» во многом совпадают с современным состоянием социально-гуманитарного знания, содержат долгосрочную перспективу и нуждаются в широкомасштабных исследованиях. Главное для участников данного малого форума – сделать первый шаг, а это значит – рискнуть пойти по тропинке, которая может привести к уже сформировавшемуся научному сообществу ученых-рискологов, уверенно обосновавшихся в мире проблем XXI в.

Последовавшие за этим сообщения специалистов-психологов преимущественно затрагивали вопросы, связанные с исследованием рискогенных микроструктур социума, конкретных групп риска и поведения личности в ситуациях риска. В своем выступлении «Ситуация риска и риски в ситуации» заведующая кафедрой психологии *Е.В. Рягузова* дала классификацию психологических рисков. В настоящее время риск является междисципли-

нарным понятием, науки, оперирующие этим понятием, выстраивают собственную концептуальную схему и фиксируют вполне определенную систему закономерных связей, рассматривая риск и как опасное условие, и как цель, и как средство деятельности, и как способ самоутверждения субъекта, и как потребность, и как ценность. Следует ввести в рассмотрение и психологический дискурс и в его рамках выделить две взаимопересекающиеся плоскости теоретической рефлексии, проанализировать ситуации риска и описать риски в ситуациях. При этом в первом случае мы имеем дело с социально-психологическим форматом, где риски институализированы, социально приняты, а иногда и социально обязательны, где они определяются и устанавливаются обществом, его нормами, конвенциями и ожиданиями, отчасти ограничивая свободу акторов. Во втором случае речь идет об индивидуально-психологической рамке, внутри которой субъект сам определяет границы «рискового», исходя из индивидуально-типологических и личностных особенностей, осуществляя альтернативный выбор субъективно определяемой ситуации, где неуспех связан не столько с физической угрозой, сколько с осознанием упущенной перспективы. Подобное рассмотрение позволяет сконструировать типологию рискованных ситуаций, основными типами которой являются: 1) допустимый риск, стимулируемый извне и формирующий норму риска как элемент социализации; 2) субъективный риск, обусловленный склонностью конкретной личности к риску и выступающий мотиватором, наличие и реализация которого является фактором субъективного благополучия и оказывается элементом ценностно-смысловой системы; 3) критический риск, перегружающий адаптационные, психологические и физиологические возможности и требующий от человека определенных нестандартных решений, самостоятельного переопределения ситуации, построения собственного алгоритма выхода из нее и принятия ответственности на себя; 4) катастрофический риск, связанный с вынужденным пребыванием в экстремальной, чрезвычайной ситуациях, детерминирующий психический и травматический стрессы. Приведенная типология, не претендуя на исчерпывающую полноту, позволяет перейти из области теоретического анализа в область прикладной психологии риска.



Выступление Э.М. Давидсона «Роль психологических защит в формировании преступного поведения» было посвящено исследованию конкретных рискогенных групп (преступников, совершивших корыстные и насильственные преступления) и затронуло тему самооправдания и внутреннего освобождения от ответственности за действия в ситуациях риска. Проведенное исследование показало, что значительная часть преступников имеет искаженное представление о значимости своей личности в криминальной рискогенной ситуации, что, по их мнению, делает неприменимым к совершенным им деяниям правовых запретов. Именно неадекватность восприятия своей роли в ситуации риска имеет существенное значение для формирования преступного поведения. В качестве психологических защит у совершивших насильственные преступления можно выделить «отрицание» («не замечай этого») и «проекцию» («обвини это»), направленные на непризнание совершения деяния, либо приписывание ответственности другим лицам соответственно. Психологическая защита обеспечивает сохранение человеком относительного внутреннего комфорта при нарушении им моральных и правовых норм, заглушает чувство вины. Полученные методики, как отметил докладчик, могут быть использованы при разработке программ социально-психологической коррекции, направленных на повышение способности в рискогенных группах выбирать средства реагирования, брать ответственность за совершенный выбор.

Выступление доцента кафедры психологии О.М. Гуменской «Тенденции формирования аддиктивного поведения молодежи в современном обществе риска» касалось исследования особой группы риска: молодежи с аддиктивным поведением, т.е. особым типом девиантного поведения с формированием стремления ухода от реальности путем искусственного изменения собственного психического состояния посредством приема психоактивных веществ или с постоянной фиксацией на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций. Исследования показали, что у подавляющего большинства наркоманов еще до знакомства с наркотическими веществами проявлялись те или иные психические аномалии, был сформирован определенный психотип. Это означает, что анализ личностных характеристик и выявление норм морали у подростков позволяет отнести неко-

торых из них в соответствующую группу риска и при соответствующем вмешательстве минимизировать риски аддиктивного поведения.

Выступление доцента кафедры психологии М.М. Орловой «Дисфункциональные семьи как фактор риска развития хронического соматического заболевания и нарушения социально-психологической адаптации больного подростка» затронуло проблему болезни как риска, выделило семейные факторы риска в отношении формирования нездоровья детей. Проведя анализ особенностей семей и стратегий реагирования в кризисных ситуациях больных хроническими заболеваниями, она отметила, что заболевание ребенка становится испытанием для семьи, а возникающая дисфункциональность семейных отношений может стать фактором, утяжеляющим течение болезни. Это означает, что семейно-обусловленное напряжение является одним из патогенетических факторов психосоматического нездоровья и усугубляет связанные с болезнями ситуации риска.

Выступления педагогов подняли чрезвычайно важную тему – тему педагогических рисков. Заведующий кафедрой педагогики профессор Г.Д. Турчин отметил, что педагогическая работа полна самых различных рисков. Риск педагогический, в его определении – это применение необычного метода или приема решения отдельной педагогической задачи при отсутствии полной уверенности в положительном результате, в случае, когда обычные меры оказываются неэффективными. Педагогический риск допустим при условии всестороннего анализа ситуации и индивидуальных особенностей и психического состояния личности обучаемого. В педагогическом категориальном аппарате содержится большое количество понятий, которые указывают на наличие педагогических рисков разной степени значимости: настроение, переживание, сопереживание, тревожность, аффект, фрустрация, утомление, депрессия, стресс, эйфория, агрессивность, кризис, девиантное поведение и другие. Педагогика реагирует на возникающие педагогические риски созданием новых отраслей: кондукционная педагогика (обучение детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями); коррекционная педагогика; валеология, или лечебная педагогика; превентивная педагогика, или педагогика принудительного исправления; реабилитационная педагогика; педагогика частных случаев. В последнее время интенсивно разви-



вается и педагогическая рискология – новое направление в педагогике, изучающее закономерности и механизмы принятия педагогических решений, необходимых для жизнедеятельности образовательных систем и получения планируемого результата с учетом всех затрат и рисков участников педагогического процесса.

Тему педагогических рисков продолжила доцент кафедры педагогики *О.Н. Лушникова* с выступлением «Современное образование: проблемы педагогических рисков». Педагогическая рискология определяет новое направление в педагогике, изучающее сущность педагогического риска как социально-экономического и психологического явления, а также общие закономерности педагогической деятельности в ситуации неизбежного выбора. В педагогике прочно обосновалось представление о риске как действиях субъекта, предпринимаемых в зависимости от соотношения «оправданность-неоправданность». Мотивы педагогических рисков могут быть разными: ради внедрения нового, из чувства долга, престижа, славы. Значительное место в современной педагогике занимает аналитико-нормативный анализ рисков и решений организационно-управленческих задач. Педагогический подход к изучению рисков связан с особенностями педагогического риска как специфической формы профессиональной деятельности и отношения педагога к действительности. Работа педагога носит творческий характер, а творчество сопряжено с рисками, поскольку предполагает наличие вариантов и выбора между ними. Наибольшее значение в педагогической рискологии имеют личностный, физический и технологический риски.

Широкий круг проблем, связанных с парадигмой «общества риска», очертили выступления философов. Профессор *В.Б. Устьянцев* сделал сообщение на тему «Амбивалентность человека в группах риска». Он отметил, что актуальным представляется поиск онтологических и концептуальных оснований в исследовании непрерывно пульсирующей и расширяющейся рискогенной реальности, в которой оказывается личность XXI в. Рискогенные микроструктуры современного социума, наделяя акторов групп риска разными стандартами рискогенного поведения, все новыми стереотипами восприятия риска, по-видимому, формируют пока еще малоизученные амбивалентные свойства поведения личности в рискогенном

пространстве. Если устойчивые первичные и вторичные малые группы во всех сферах общества находятся в поле влияния стабильных цивилизационных и социокультурных факторов, символизирующих порядок и устойчивость социальных структур, то группы риска, превращаясь из временных, эпизодических микрообразований в обширные территории социального риска со своими субкультурами и утверждающимся менталитетом, создают оппозицию прежней институциональной реальности. Новые группы риска в своей массе объективно движутся к постиндустриальной реальности, где ценности свободы удивительным образом сочетаются с угрозой приватной безопасности социально гарантированному жизненному пути. Задаваясь вопросом о бытийственных особенностях личного существования в группах риска, можно обратить внимание на появление амбивалентного начала как в самой организации рискогенных структур, так и в поведенческих практиках индивида в группах риска. Амбивалентность связана с центральными человеческими оппозициями в жизни личности, где существуют взаимоисключающие эмоциональные установки, ценности, интересы, где одна и та же социальная роль, выполняя позитивные функции, при изменившихся обстоятельствах становится дисфункцией. Укорененные в человеке противоположные стремления к риску, с одной стороны, и к порядку, с другой, в группах риска часто приобретают деструктивную направленность, и, наоборот, в изменившейся среде, в группах с конструктивной направленностью формируют прямо противоположные личностные установки. Смена социальных ролей лишь частично снижает состояние амбивалентности. В обществе риска личность стремится по-своему преодолеть раздвоенность, незавершенность, приобрести инобытие путем освоения новых социальных ролей и статусов. Современное общество стоит на пороге появления массового «человека риска», и пока остается загадкой, как поведет себя этот человек в рискогенной реальности постсовременного мира.

Культурологический аспект рассматриваемой тематики был освещен в выступлении профессора кафедры философии культуры и культурологии *Е.В. Листвиной*. Культурологическое осмысление рисков, подчеркнула она, может оказаться полезным в разрешении рискогенных ситуаций. Так, исследование ментальных оснований и архетипических образцов



человеческого поведения помогает построить оптимальные модели выхода из рискогенных ситуаций. Ею был выделен особый круг вопросов, который при решении рискогенных ситуаций должен опираться на национальные, этнические модели культуры. Так, даже определение кризисных моментов в разных культурах имеет различное смысловое наполнение. Для сравнения, кризис в европейской культуре интерпретируется как переходный этап, а в китайской культурной традиции – как сопряжение опасности и возможности. Сформированные в этих моделях подходы к оценке ситуаций как рискогенных, кризисных или, наоборот, оптимальных (с позиций конкретных культур, их исторического, ментального, бытийного опыта) могут расширить разрабатываемые современной рискологией сценарии оптимизации рискогенных ситуаций. Автор наметила и оригинальный подход к исследованию рискогенных ситуаций, в котором помимо активных участников, «рискующих», следует принимать в рассмотрение и пассивных участников, «рискуемых», т.е. тех, кто оказался в ситуациях риска помимо своей воли, лишен выбора, возможности принимать решения. Поскольку «рискуемых» зачастую оказывается много больше «рискующих», то проблема исследования моделей их поведения и возможных защит оказывается чрезвычайно актуальной.

Профессор кафедры теоретической и социальной философии *В.П. Барышков* выступил с темой «Риск как угроза, мотив и стимул». Он обратил внимание на скрытую в рисках дихотомию. С одной стороны, риск как действие, как ситуация грозит ущербом либо непосредственно субъекту рискованного действия, либо причастным к нему людям, организациям, социальным сообществам. С другой стороны, риск обещает и выгоду, выигрыш, успех. Особенно угрожающими, опасными для людей и общества становятся необдуманные риски, рискованная деятельность без учета совокупных интересов личностей, оказывающихся в ситуациях риска, а тем более их полное игнорирование. В этом случае риск становится только угрозой. Выступающий особо подчеркнул, что общество должно создать правовые механизмы, позволяющие регулировать общественные рискогенные ситуации и минимизировать риски.

Онтологическому анализу рисков было посвящено выступление доцента кафедры фи-

лософии культуры и культурологии *Н.А. Акимовой*, предпринявшей попытку различения понятий «ответственности» и «ответа» в ситуациях риска. Ситуация риска обычно предстает как социальная ситуация, в отличие от ситуации вообще, ситуации онтологической. Рассматривая ситуацию риска именно как онтологическую, следует выделить основной вопрос, который при этом возникает: каким оказывается возможный ответ в моделируемых или уже наличных ситуациях риска? В зависимости от ответа на данный вопрос *Н.А. Акимова* предложила классифицировать риски. Риск может рассматриваться как ценность (риск ради риска); риск может осуществляться ради определенных ценностей; вынужденный риск представляется как искушение и как преодоление. Такая классификация рисков может быть полезной при социальных и онтологических исследованиях различных рисков и групп риска.

В своем выступлении «Социальные контуры вкуса и риска» профессор кафедры теоретической и социальной философии *О.Ф. Филимонова* обратила внимание на соотношение категорий «эстетическое» и «рискованное». В общем плане, указанная проблема сводится к осмыслению способов ориентации человека в современном обществе и культуре. В более узком смысле – к выявлению корреляции между эстетическими компонентами сознания и стратегиями поведения в условиях риска, исследованию границ и форм эстетического восприятия в порядке конкретной социокультурной среды, в процессах формирования качественной архитектоники жизни. В рамках общей проблемы возникает ряд вопросов: каким образом такое сугубо субъективное образование как эстетический вкус может проявлять себя в тех же пространствах, что и риск; в каких формах это возможно, и какие ресурсы культуры и человека здесь оказываются востребованными и задействованными? Для построения этой перспективы следует исходить из допущения, что в условиях потенциальной рискогенности жизненного пространства закономерно вести разговор об индикаторах ситуации риска. Специфической философской позицией является признание того обстоятельства, что, описывая риск, мы одновременно описываем и некоторые эстетические феномены. Можно предположить, что в этом смысле внимание к вкусу оправдано, поскольку вкус как суждение реф-



лексивного типа является своеобразным, однако традиционным инструментом для отражения характера эпохи. Вкус как способность к отбору воздействует на формы решений. Вкус, как и риск, неотделим от когнитивной сферы – познания, рефлексии, расчета. Поэтому вкус способен обеспечивать зоны безопасности, он имеет решающее значение при определении уровня опасности и самой необходимости риска. В этом случае происходит разворот эстетической рефлексии в сторону этической.

Выступление профессора кафедры филологии и методологии науки *В.В. Афанасьевой* касалось перспективных методов рискологии как междисциплинарной науки. Рассмотрение риска как выбора позволяет привлечь к его исследованиям новейшие результаты, полученные в естественных и точных дисциплинах. Известно, что события оцениваются как рискованные, если их последствия не удается предсказать, поэтому прогноз исходов событий позволяет минимизировать риски. Если считать пространством риска социальные системы, то следует отметить, что последние относятся к классу нелинейных систем, существенными универсальными свойствами которых являются принципиальная сложность поведения, поливариантность развития, закономерные метаморфозы (бифуркации, кризисы), хаотическая динамика. Именно универсальность поведения нелинейных систем позволяет описывать системы разной природы одними и теми же математическими моделями. В нелинейной динамике, синергетике, теории систем, теории катастроф, теории оптимизации, теории принятия решений, теории игр, теории организованной критичности существуют специальные методы, позволяющие определить вероятность наступления внезапных и опасных событий. Этими науками уже оцениваются вероятности и последствия биржевых крахов, рыночных кризисов, экологических катастроф, эпидемий, политических инцидентов, их результаты при неко-

торых условиях могут быть применены и к гуманитарным системам, например, при оценке эстетических и этических последствий. Особенно важным и оправданным применение подобных методов оказывается в глобальных ситуациях риска, связанных с развитием социума как целого и отдельных значимых его подсистем, но в ряде случаев риски можно оценить и в социальных микроситуациях. Помимо предсказания вероятных исходов событий нелинейная динамика и синергетика позволяют решить и еще ряд важных задач: исследовать механизмы возникновения рискогенных ситуаций, классифицировать их по существенным свойствам, дать рекомендации по избежанию кризисных ситуаций, а значит, и рисков. Постоянное усложнение динамики социума, рост числа катастроф, кризисов, рискогенных ситуаций делают синергетическое исследование рисков весьма важным и актуальным. Однако для минимизации рисков, для защиты человека и человечества предсказания исходов катастроф и исходов рискогенных ситуаций недостаточно, необходимо, чтобы результаты междисциплинарных исследований были восприняты человеком именно как действенный способ защиты.

Все выступления вызвали значительный интерес участников, обсуждение сообщений вылилось в плодотворную дискуссию. В своем заключительном слове профессор В.Б. Устьянцев подвел итоги дискуссии, подчеркнул, что проведенная междисциплинарная встреча оказалась чрезвычайно полезной и способствовала решению поставленной задачи: сочетанию различных дисциплинарных методологий в исследовании взаимодействия рискогенной личности с социальной средой. В полном объеме материалы дискуссии будут опубликованы в специальном научном сборнике, посвященном 100-летию Саратовского государственного университета.

Е.В. Листвина, В.В. Афанасьева