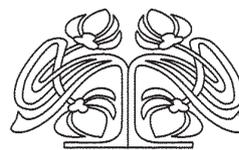




Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»

ИЗВЕСТИЯ

САРАТОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
Новая серия



Научный журнал
2016 Том 16
ISSN 1814-733X
ISSN 1819-7671

Серия Философия. Психология. Педагогика, выпуск 2

Продолжение «Известий Императорского Николаевского Университета» 1910–1918 и «Ученых записок СГУ» 1923–1962

Издается с 2001 года

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Философия

- Ахмедов Р. К.** Влияние возрастающей инфантильности общества на гендерную дифференциацию 125
- Богатырева Е. Н.** Культурный конфликт в контексте социокультурного анализа 130
- Бриленок Н. Б.** Здоровый образ жизни и социальные риски 135
- Дмитриева Н. В.** Человек как субъект экологической реальности 139
- Дуплинская Ю. М.** Критика «диалектического разума» с позиций философии XX–XXI вв. 142
- Камышин А. С.** Историческая трансформация элитарной власти в проблемном поле социальной философии 148
- Косыхин В. Г.** Форма, интеллект и телеология в аристотелевском учении об истине 151
- Михель Д. В.** Философия терапевтического выбора: принятие медицинских решений в контексте социокультурных трансформаций 155
- Трунёв С. И., Палькова В. С.** Проблемы дефиниции понятия современного российского общества: социально-философский анализ 161
- Устьянцев В. Б.** Концепт риска в проблемном поле социальных наук 165
- Филимонова О. Ф.** Урбанизм и космополитизм: социально-философский угол зрения 170

Психология

- Аксеновская Л. Н., Прозоров В. В.** Взаимосоответствие базовых структур литературных родов и социального взаимодействия в контексте ордерного подхода к социально-психологическому изучению культуры 176
- Белых Т. В.** Психодинамическая коммуникативная пластичность в структуре интегральной индивидуальности субъекта общения 182
- Власова Н. В.** Этническая идентичность и социальное самочувствие личности в условиях трансформации социокультурной среды 186
- Одинцова М. А.** Стресспреодолевающее поведение старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости 191
- Привалова И. В., Купцова Н. В.** Особенности действия установки при восприятии информации в современных электронных СМИ 198
- Ясвин В. А., Белова С. А.** Экспертное исследование толерантности старшеклассников к различным социально-возрастным категориям 203

Педагогика

- Жуковская Н. А.** Развитие конфликтоустойчивости педагога 216
- Максимова Е. А.** Классификация образовательных объединений 220
- Поздняков А. Н. В. И.** Чарнолуский о реформировании системы российского образования (по материалам публикаций 1906–1912 гг.) 225
- Чуланова Н. А.** Модель развития познавательных универсальных учебных действий обучающихся образовательной организации в единстве урочной и внеурочной деятельности 229
- Шутова О. И.** Динамика взаимосвязи сформированности профессиональной идентичности и субъективного отношения к осваиваемым компетенциям представителей помогающих профессий 235

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Зарегистрировано в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № 77-7185 от 30 января 2001 года. Зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-56168 от 15 ноября 2013 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 36014, раздел 41 «Философия. Социология. Психология. Религия». Журнал выходит 4 раза в год

Заведующий редакцией

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Гаврина Марина Владимировна

Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист

Степанова Наталия Ивановна

Верстка

Багаева Ольга Львовна

Технический редактор

Ковалева Наталья Владимировна

Корректор

Трубникова Татьяна Александровна

Адрес учредителя и редакции:

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83

Тел.: (845-2) 51-45-49, 52-26-89

E-mail: izvestiya@sgu.ru

Подписано в печать 21.06.2016.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 13,95 (15,0).

Тираж 500 экз. Заказ 83-Т.

Отпечатано в типографии Саратовского университета.

Адрес типографии:

410012, Саратов, Б. Казачья, 112А

© Саратовский университет, 2016

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

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

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

Последовательность предоставления материала:

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

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

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

- направление от организации;
- внешнюю рецензию, заверенную надлежащим образом по месту работы рецензента;
- текст статьи.

Требования к аннотации и списку литературы:

- аннотация не должна по содержанию повторять название статьи, быть насыщена общими словами, не излагающими сути исследования; оптимальный объем 500–600 знаков;

- в списке литературы должны быть указаны только процитированные в статье работы; ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Более подробную информацию о правилах оформления статей можно найти по адресу: http://old.sgu.ru/massmedia/izvestia_ppp/additional/33115

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

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

CONTENTS**Scientific Part****Philosophy**

- Akhmedov R. K.** The Impact of Growing Infantilism in the Community on the Erasure of Gender Differences 125
- Bogatyрева E. N.** The Cultural Conflict in the Context of the Socio-cultural Analysis 130
- Brilenok N. B.** Healthy Life-style and Social Risks 135
- Dmitrieva N. V.** Man as a Subject of Environmental Reality 139
- Duplinskaya Yu. M.** Criticism of «Dialectic Reason» from Positions of Philosophy XX–XXI c. 142
- Kamishin A. S.** Historical Transformation of Elite Power in the Problem Field of Social Philosophy 148
- Kosykhin V. G.** Form, Intellect and Teleology in Aristotelian Doctrine of Truth 151
- Mikhel D. V.** Philosophy of Therapeutic Choice: Medical Decision Making in the Context of Social and Cultural Transformations 155
- Trounev S. I., Palkova V. S.** Contemporary Russian Society and Social-philosophical Analysis of its Definition 161
- Ustyantsev V. B.** The Concept of Risk in the Problem Field of Social Sciences 165
- Filimonova O. F.** Urbanism and Cosmopolitanism: Social and Philosophical Point of View 170

Psychology

- Aksenovskaya L. N., Prozorov V. V.** Correlation of Basic Structures of Literary Genres and Social Interaction within the Framework of the Order Approach to the Social-psychological Research of Organizational Culture 176
- Belykh T. V.** Psychodynamic Communicative Plasticity in the Structure of Integral Individuality of the Subject of Communication 182
- Vlasova N. V.** Ethnic Identity and Social Well-being of the Person in the Conditions of Transformation of Socio-cultural Environment 186
- Odintsova M. A.** Overcoming Stress Students with Different Levels of Hardiness 191
- Privalova I. V., Kuptsova N. V.** Peculiarities of the Functioning of Sets on the Example of Perception of the Information in Modern Mass Media 198
- Yasvin V. A., Belova S. A.** Expert Research of Tolerance of Senior Pupils to Different Social and Age-related Categories 203

Pedagogy

- Zhukovskaya N. A.** Development Conflictologist Teacher 216
- Maksimova E. A.** Classification of Educational Unions 220
- Pozdnyakov A. N. V. I.** Charnolusky about Reforming of the System of Russian Education (Based on Publications 1906–1912) 225
- Chulanova N. A.** Development Model of Cognitive Curricular Actions of School Students Integrated into Class and Out-of-Class Activity 229
- Shutova O. I.** The Dynamics of the Relationship of Formation of Professional Identity and Subjective Attitude to the Representatives of Digestible Competencies of Supporting Professions 235



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
НОВАЯ СЕРИЯ»**

Главный редактор

Чумаченко Алексей Николаевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

Заместитель главного редактора

Короновский Алексей Александрович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Халова Виктория Анатольевна, кандидат физ.-мат. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Балаш Ольга Сергеевна, кандидат экон. наук, доцент (Саратов, Россия)

Бучко Ирина Юрьевна, директор Издательства Саратовского университета (Саратов, Россия)

Данилов Виктор Николаевич, доктор ист. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ивченков Сергей Григорьевич, доктор соц. наук, профессор (Саратов, Россия)

Коссович Леонид Юрьевич, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Макаров Владимир Зиновьевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

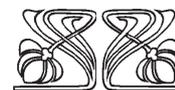
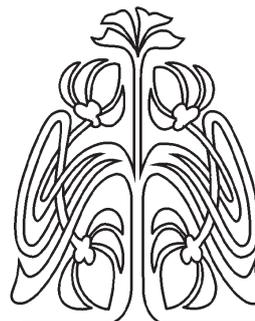
Прозоров Валерий Владимирович, доктор филол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Усанов Дмитрий Александрович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

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

Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)

Шляхтин Геннадий Викторович, доктор биол. наук, профессор (Саратов, Россия)



**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES»**

Editor-in-Chief – Chumachenko A. N. (Saratov, Russia)

Deputy Editor-in-Chief – Koronovskii A. A. (Saratov, Russia)

Executive Secretary – Khalova V. A. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Balash O. S. (Saratov, Russia)

Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)

Danilov V. N. (Saratov, Russia)

Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)

Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)

Makarov V. Z. (Saratov, Russia)

Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

Usanov D. A. (Saratov, Russia)

Ustiantsev V. B. (Saratov, Russia)

Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)

**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА
«ИЗВЕСТИЯ САРАТОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. НОВАЯ СЕРИЯ.
СЕРИЯ: ФИЛОСОФИЯ. ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА»**

Главный редактор

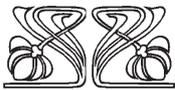
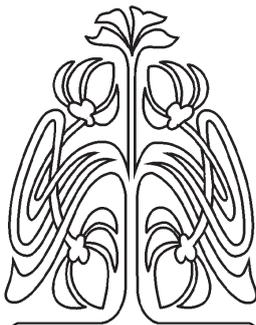
Устьянцев Владимир Борисович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

Богатырева Елена Николаевна, кандидат филос. наук, доцент (Саратов, Россия)

Члены редакционной коллегии:

Аксеновская Людмила Николаевна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Александрова Екатерина Александровна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Афанасьева Вера Владимировна, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Балакирева Екатерина Игоревна, кандидат пед. наук, доцент (Саратов, Россия)
Боско Джеймс, Ed.D, профессор (Мичиган, США)
Гобозов Иван Аршакович, доктор филос. наук, профессор (Москва, Россия)
Железовская Галина Ивановна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Кальной Игорь Иванович, доктор филос. наук, профессор (Симферополь, Россия)
Капичникова Ольга Борисовна, доктор пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Листвина Евгения Викторовна, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Мартынович Сергей Федорович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Мокин Борис Иванович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Орлов Михаил Олегович, доктор филос. наук, доцент (Саратов, Россия)
Позднева Светлана Павловна, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рожков Владимир Петрович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Рягузова Елена Владимировна, доктор психол. наук, доцент (Саратов, Россия)
Турчин Геннадий Демьянович, кандидат пед. наук, профессор (Саратов, Россия)
Фриауф Василий Александрович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)
Фролова Светлана Владимировна, кандидат филос. наук, доцент (Саратов, Россия)
Фурманов Игорь Александрович, доктор психол. наук, профессор (Минск, Беларусь)
Шамионов Раиль Мунирович, доктор психол. наук, профессор (Саратов, Россия)



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

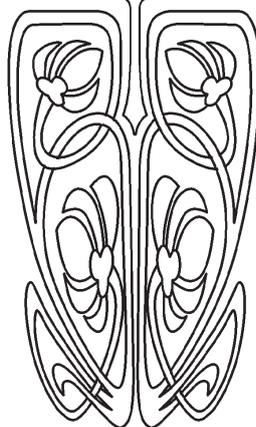
**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES.
SERIES: PHILOSOPHY. PSYCHOLOGY. PEDAGOGY»**

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

Executive Secretary – Bogatyryova E. N. (Saratov, Russia)

Members of the Editorial Board:

Aksenovskaya L. N. (Saratov, Russia)	Listvina E. V. (Saratov, Russia)
Aleksandrova E. A. (Saratov, Russia)	Martynovich S. F. (Saratov, Russia)
Afanasyeva V. V. (Saratov, Russia)	Mokin B. I. (Saratov, Russia)
Balakireva E. I. (Saratov, Russia)	Orlov M. O. (Saratov, Russia)
Bosco G. (Michigan, USA)	Pozdneva S. P. (Saratov, Russia)
Friauf V. A. (Saratov, Russia)	Rozhkov V. P. (Saratov, Russia)
Frolova S. V. (Saratov, Russia)	Ryaguzova E. V. (Saratov, Russia)
Furmanov I. A. (Minsk, Belarus)	Shamionov R. M. (Saratov, Russia)
Gobozov I. A. (Moscow, Russia)	Turchin G. D. (Saratov, Russia)
Kalnoy I. I. (Simferopol, Russia)	Zhelezovskaya G. I. (Saratov, Russia)
Kapichnikova O. B. (Saratov, Russia)	



ФИЛОСОФИЯ

УДК 101.1:316

ВЛИЯНИЕ ВОЗРАСТАЮЩЕЙ ИНФАНТИЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВА НА ГЕНДЕРНУЮ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЮ

Ахмедов Рустам Каримович – аспирант кафедры культурологии, Северо-Кавказский государственный институт искусств, г. Нальчик. E-mail: akhmedovrk@gmail.com

В статье оценивается влияние возрастающей инфантильности общества на стирание гендерных различий и появление новых социально-половых ролей как новый ракурс рассмотрения соответствующих проблем гендера. Помимо непосредственной связи инфантильности с выбором гендера отдельно взятыми индивидами, автор находит истоки детского мировосприятия преимущественно в явлении социальной неотении, масштабной неразрешенности комплексов Эдипа и Электры, а также в широком генетическом разнообразии. В итоге выдвигается гипотеза, заключающаяся в том, что «классические» мужские и женские социально-половые роли будут продолжать расслаиваться.

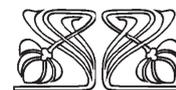
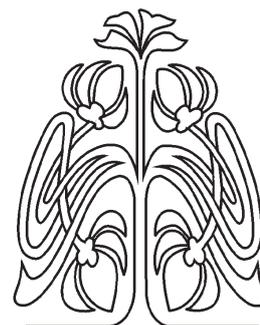
Ключевые слова: гендер, инфантильность, социальная неотения, комплекс Эдипа, естественный отбор.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-125-130

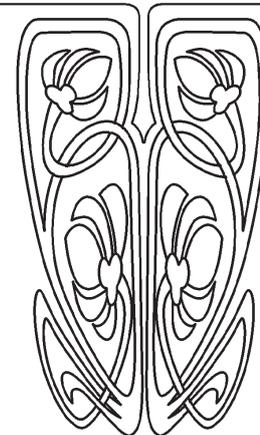
Одной из тенденций современности, вызывающей дискуссии, является стирание гендерных различий. Суть проблемы состоит в инертности культуры по отношению к новым трансформациям социально-половых ролей, что нередко приводит к бытовым и социальным конфликтам между представителями традиционных и новационных гендеров. Средством же решения проблемы может быть определение оснований и механизмов гендерной дифференциации. По нашему мнению, одним из значительных факторов, сейчас влияющих на стирание гендерных различий, служит возрастание психологически инфантильной части населения.

Согласно Л. С. Выготскому, инфантилизм – это явление качественной недоразвитости когнитивных функций, психики [1]. Из-за этого нарушается формирование зрелой личности, сложных типов поведения. К инфантилизму можно отнести нежелание нести ответственность, неофилию (стремление к постоянному обновлению впечатлений по К. Лоренцу), детерминированность деятельности почти исключительно настоящим, прагматичность, некритическое отношение к воспринимаемой информации, зависимость и пр. [2].

Гендерный же аспект, будучи фундаментальным и затрагивающим множество форм сложного поведения, не может не испытывать влияния инфантильности, общей недоразвитости когнитивных функций и психики. Поэтому «детская» бесполость представляется нам одним из частных случаев пролонгирования детского сознания. Под бесполостью понимается неклассическая, слабо выраженная мужская или женская социальная половая роль. Показателем связи психологического инфантилизма и гендера может быть связь физиологической неотении и ослабления полового диморфизма [3].



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Предположение о возрастающей инфантильности общества автором выдвигается по ряду причин. В первую очередь, это ожидаемо: во-первых, феномен социальной неотении является адаптивно выгодным подсознательным ответом общества на требования современного образа жизни, в частности, в связи с возрастанием темпов жизни, к которому молодое пластичное сознание гораздо легче приспосабливается; во-вторых, из-за упразднения в наши дни обрядов инициации как неотъемлемых элементов любой архаичной культуры, значительно возрастает частота неразрешенности комплексов Эдипа и Электры (женской версии Эдипова комплекса); в-третьих, развитие системы здравоохранения, в частности репродуктивной и перинатальной медицины, привело к снижению пресса естественного отбора на людей со слабо выраженной половой конституцией.

Первая из обсуждаемых причин – «социальная неотения» более-менее исследована. Детское мировоззрение приводит к уменьшению приспособленности к текущим условиям жизни, но увеличивается приспособленность к изменениям этих условий, что делает восприятие более гибким. Это выгодно в современном быстроразвивающемся, динамичном мире, когда человек, согласно гипотезе Черной королевы, «должен бежать, чтобы стоять на месте» [2]. Гораздо чаще именно инфантильным людям мы обязаны множеством произведений искусства, научных открытий, что порождает высокий спрос на таких личностей во всех сферах творческой деятельности, бизнеса и т.д. [2].

Со второй причиной инфантильности ситуация обстоит немного иначе, так как среди психологов нет единого мнения по поводу существования комплексов Эдипа и Электры, которые лежат в основе гипотезы об их неразрешенности как источнике инфантильности. Рассмотрение автором обсуждаемых комплексов происходит в относительном отрыве от учений З. Фрейда, К.-Г. Юнга и других пионеров психоанализа, так же как отличается и вкладываемый в эти понятия автором смысл [4–6]. Их выводы строились на клиническом опыте, статистике и интуиции, что весьма спекулятивно и часто служит причиной непринятия многими их гипотез, в том числе о существовании комплексов Эдипа и Электры. Мы подходим к вопросу существования этих комплексов, оперируя накопленными эмпирическими материалами из смежных психоанализу наук – биологии, генетики, этологии и эволюционной психологии.

Во-первых, как специфика полового диморфизма человека, так и гендерные предрасположенности закрепились на генетическом уровне

посредством полового и естественного отбора. Иными словами, при переходе к моногамии выживали только дети мужчин, испытывавших влечение к женщинам, которые любили детей, были предрасположены к внимательности, терпеливости, заботливости, усидчивости и т.д. Из-за генетического наследования предпочтений от отца мальчики подсознательно могут стремиться найти себе в спутницы женщину, внешне и/или по характеру похожую на их мать, аналогичная ситуация с девочками [7, 8].

Во-вторых, наличное бытие сигнализирует человеку на подсознательном уровне, что типаж его родителя противоположного пола является апробированным временем, успешным в репродуктивном плане, а следовательно, подходящим и для него. Залогом же успеха у противоположного пола, имеющего типаж соответствующего родителя, может служить достижение социального уровня родителя своего пола – отсюда также и подсознательная конкуренция с родителем своего пола: он расценивается как доминирующая особь, чьего статуса в иерархии необходимо достигнуть или превзойти.

В-третьих, было установлено, что люди испытывают больше симпатии (сексуального влечения) к лицам противоположного пола, похожим лично на них психологически и/или внешне, разумеется, с учетом полового диморфизма [9]. Это объясняется подсознательным стремлением к увеличению вероятности передачи своих генов как адаптивно значимых признаков собственной антропологической общности, так и неадаптивно значимых. Если принять во внимание, что наиболее похожими на нас людьми являются наши близкие родственники, то и подсознательные инцестуозные влечения представляются довольно закономерными.

Существование генетически обусловленного влечения к похожим на нас людям может подтверждаться важной ролью в видообразовании таких частных случаев союзов похожих людей, как близкородственные. При квантовом видообразовании, в небольшой колонии, часто географически изолированной от основного вида, новые признаки быстро закрепляются из-за невозможности их «рассеивания» среди «нормальных», а также из-за вынужденных близкородственных союзов – в итоге происходит эволюционный скачок, появляется новый биологический вид [10]. В настоящее время при помощи инбридинга ученые производят селекцию многих сортов растений и пород животных: так эволюция протекает гораздо быстрее – всего в два этапа (локальная раса – вид), а не в четыре (локальная раса – географическая раса – аллопатрический полувид – вид) [10].



Однако, несмотря на роль инбридинга в эволюции, вероятность рождения потомства, несущего адаптивно полезные новые мутационные признаки при кровосмесительных браках, мала, в то время как негативная роль накопления мутационного груза – велика. Поэтому у многих видов приматов при отборе выработаны механизмы избегания близкородственных связей: первый – экзогамия, когда часть молодого поколения одного из полов при достижении репродуктивного возраста изгоняется или уходит из родительской фратрии (патрилокальность или матрилокальность); второй – подавление сексуального влечения к тем, с кем детеныш/ребенок вырастает, даже при возможном отсутствии генетического родства. Эти механизмы ориентированы на избегание связи брат–сестра как наиболее вероятной из-за принадлежности их к примерно одной возрастной группе, что делает их более взаимнопривлекательными партнерами, но распространяются также и на связь с родителем [11].

Это влечение формируется в подсознании исходя из трех вышеописанных причин: наследования на генетическом уровне «вкусов» родителя своего пола, подсознательного превращения родителя противоположного пола в эталон, влечения к похожим на мать/отца внешне и/или психологически людям, что увеличивает вероятность передачи его генов. Затем влечение подавляется механизмом предотвращения близкородственных связей посредством эволюционно приобретённого внутреннего механизма отключения либидо к представителям противоположного пола, с которым человек вместе вырос либо проводил много времени в раннем детстве. Результирующие комплексы заключаются в подсознательном влечении человека к родителю противоположного пола и таким же подсознательным соперничеством с родителем своего пола.

Решением комплексов Эдипа и Электры в абсолютном большинстве известных архаичных культур были мужские и женские инициации. Из-за очень распространенного табу на инцест целью инициаций было не непосредственное пресечение инцестуозных связей, о которых не могло быть и речи, а «лечение» психологических проблем, вызванных невозможностью человеком не только осознать свои подавленные глубинные желания, но и реализовать их. В итоге одной из задач инициации было примирение иницируемого с родителем своего пола и перенаправление его влечений с родителя противоположного пола на других.

Обряды посвящения мальчиков и девочек состояли из двух основных частей, символизировавших смерть социальной роли ребенка и

рождение полноценного/полноценной мужчины/женщины, но были и различия. При инициации мальчика забирали из родительского дома, и некоторое время он жил только среди мужчин своего племени. Делалось это для сепарации от матери, в обществе которой мальчик себя чувствовал уютно, беззаботно, защищенно, т.е. еще ребенком, а также для разрыва психологической связи с ней, излишней привязанности, которая частично есть неосознанная рационализация Эдипова комплекса и инфантильных желаний. В рамках первой части инициации встречались различные насильственные действия, например, обрезание, ритуальные убийства животных и другие обряды, олицетворяющие символическую смерть мальчика соответствующей социальной возрастной страты [12]. Далее, после символической смерти, его посвящали в таинства мужского общества, давали ему новое имя, символизирующее начало новой жизни. Проходило обучение мужчинами рода, затем были трудные испытания, и на последней стадии в родное племя бывший мальчик возвращался в роли мужчины, который мог вступить в брак. Эдипов комплекс успешно разрешался уравниванием социально-половых ролей сына и отца: вступление сына в брак означало его символическое слияние со своим отцом, а его жены – с его матерью [12].

В ритуалы посвящения девочек, внешне похожие на мужские, вкладывался иной психологический смысл. Девочек аналогичным образом забирали из семьи в сугубо женское общество: там их посвящали в таинства женственности, происходила передача знаний от опытных взрослых женщин племени. Для девочек эти меры были предпочтительными по причине подсознательной агрессивности матери к своей иницируемой дочери: первая не была заинтересована в становлении своей дочери как женщины, так как равный с ней социально-половой статус ставил дочь в положение «официальной» конкурентки матери на внимание её мужа. Иначе говоря, мать-«мачеха» могла непреднамеренно передавать дочери установки, которые не дали бы последней ощутить свою женственность, выйти из роли девочки и войти в роль женщины, несмотря на сознательную заинтересованность матери в общей успешности дочери [13]. По окончании посвящения девушка становилась женщиной и могла выйти замуж. Механизм разрешения комплекса Электры был аналогичен механизму разрешения комплекса Эдипа – за счет получения социального статуса, идентичного материнскому, и замужеству [13].

Отсутствие обрядов инициации как результат перехода культур от традиционного типа к новационному привело к тому, что значительной



части мужчин и женщин не удастся разрешить обсуждаемые комплексы. Это одна из вероятных причин распространения новых гендеров, стирания различий между мужским и женским. У неиницированных людей не происходит символической смерти социальной роли ребенка, из-за чего не появляется некоего вакуума для формирования зрелой мужской или женской социальной роли, поэтому они инфантильны, незрелы: в каждом живет ребенок, а дети социально бесполо.

Из-за отсутствия у инфантильных личностей опыта гиперфеминизированного бытия для женщин или гипермаскулинного бытия для мужчин (который может черпаться от окружения или при инициации) любые утверждения о том, какими должны быть «настоящие» мужчина или женщина, не несут вкладываемого в них значения и воспринимаются инфантильными индивидами как навязчиво насаждающиеся архаичные представления. В итоге такие «долженствования» часто приводят к результату, обратному цели. Попытки популяризации двух традиционных гендеров в рамках целых обществ можно сравнить со снятием симптомов серьезной болезни, в то время как развитие болезни делает еще более тяжелым её непосредственное лечение.

Помимо вышеописанных двух факторов на расслоение социально-половых ролей и соответствующих семейно-ценностных ориентаций оказал влияние и естественный отбор, так как за счет повышения уровня жизни и развития медицины выживать стали очень многие из тех, чьи гены раньше были бы отсечены отбором, что, в свою очередь, привело к увеличению генетического разнообразия. Так, человек может оставаться инфантильным и пройдя инициацию, т.е. из-за неких своих генетических особенностей, отвечающих за поведение. Сюда же можно отнести врожденные типы гомосексуализма, транссексуализма; также генетически обусловленным может быть нежелание иметь детей, вступать в брак и т.д. и т.п.

Далее, переходя от ожидаемых причин инфантилизации общества к реальности, можно утверждать, что существует немало фактов, свидетельствующих в пользу выдвигаемой гипотезы. Например, В. А. Шупер видит в инфантилизации общества причину повального снижения критического восприятия получаемой информации и опасается новой волны «восстания масс» [14]. Я. Бернарди среди признаков инфантилизации общества выделяет: появление и увеличение числа кидалтов (взрослых людей, сохраняющих свои детские и юношеские увлечения); популярность детских фильмов у взрослых; огромное количество взрослых людей, играющих в видео-

игры; высокую частоту разводов; стремление к внешней молодости за счет пластических операций или ношения не совсем «взрослой» одежды; общую спонтанность в жизни и т.п. [15]. Многие признаки инфантилизации были описаны И. Хейзинга [16].

На основе полученных данных можно предпринять попытку спрогнозировать изменения ситуации с социально-половыми ролями в ключе влияния на них трех независимых вышеописанных факторов.

Во-первых, из-за расширившегося генетического разнообразия количество всевозможных гендеров, как и количество индивидов с маргинальными социально-половыми свойствами, будет расти по мере расширения правового пространства в мире. Процесс этот будет продолжаться не очень долго, так как все индивиды с «дефектными» гендерами из-за генетической обусловленности последних будут вовлечены в процессы естественного отбора, что, в итоге, приведет к уменьшению их количества. Иными словами, инфантильные по причине генетических особенностей люди из-за социального давления занимались тем, чем занимались остальные «нормальные», в то время как в наши дни права позволяют таким людям реализовывать себя так, как они того желают, что далеко не всегда совместимо со стремлением к рождению и воспитанию детей. Таким образом, эта часть населения со временем будет отсечена отбором, что приведет к уменьшению доли таких людей и гендерного разнообразия.

Во-вторых, с другой стороны, с социальной неотенцией как реакцией на современный уклад жизни, вероятнее всего, бессмысленно бороться, тем более что этот феномен адаптивно оправдан, т.е. количество и социально-половых ролей, и индивидов с соответствующими неклассическими гендерами будет расти.

В-третьих, что касается проблем неразрешенности комплексов Эдипа и Электры, можно предположить, что отсутствие обрядов инициации вряд ли будет чем-либо заполнено, так как эта проблема может решаться только на глобальном уровне, а для этого требуются желание, понимание сего феномена и воля, а всё это вряд ли будет достигнуто из-за расхождения мнений среди ученых о существовании и природе комплексов Эдипа и Электры, их биологической детерминированности, социальных проявлений их неразрешенности, методов их преодоления и т.д. Поэтому количество инфантильных личностей будет, вероятнее всего, увеличиваться, что имеет прямую корреляцию с количеством как маргинальных гендеров, так и лиц с такими гендерами.



Сделать общий прогноз не представляется возможным из-за отсутствия четких данных о динамике и тенденциях психологической инфантильности, а также из-за неопределенности вектора некоторых социальных движений, ответственных за большую часть существования массы населения с детскими или несформированными социально-половыми ролями.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. М., 1956. 300 с.
2. *Ахохова Е. А., Елеева М. М., Тайсаев Д. М.* Социальная неотения как форма «ответа» на социокультурные «вызовы» времени // *Вопр. культурологии*. 2012. № 8 (август). С. 23–27.
3. *Hea B. T.* Heterochrony in human evolution : The case for neoteny reconsidered // *Yearbook of physical anthropology*. 1989. Vol. 32. P. 69–101.
4. *Фрейд З.* Три очерка по теории сексуальности. М., 2008. 288 с.
5. *Фрейд З.* Я и Оно. М. ; Харьков, 2002. 864 с.
6. *Юнг К.-Г.* Критика психоанализа. СПб., 2000. 304 с.
7. *Marcinkowska V. U., Rantala J. M.* Sexual Imprinting on Facial Traits of Opposite-Sex Parents in Humans // *Evolutionary Psychology*. 2012. № 3. P. 621–630.
8. *Saxtona T. K., Littlec A. C., Rowland H. M., Gao T., Roberts C. S.* Trade-offs between markers of absolute and relative quality in human facial preferences // *Behavioral Ecology*. 2009. № 5. P. 1133–1137.
9. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб., 2007. 794 с.
10. *Грант В.* Эволюционный процесс. М., 1991. 488 с.
11. *Бутовская М. Л., Файнберг Л. А.* У истоков человеческого общества (поведенческие аспекты эволюции человека). М., 1993. 256 с.
12. *Кэмпбелл Дж.* Тысячеликий герой. Киев, 1997. 384 с.
13. *Ефимкина Р.* Пробуждение Спящей Красавицы. Психологическая инициация женщины в волшебных сказках. СПб., 2006. 271 с.
14. *Шунер В. А.* Великая ошибка Карла Поппера : открытое общество в условиях антинаучной революции // *Мир России*. 2002. Т. 11, № 3. С. 86–95.
15. *Bernardini J.* The Infantilization of the postmodern adult and the figure of kidult // *Postmodern Openings*. 2014. № 5. P. 39–55.
16. *Хейзинга И.* Homo Ludens. Человек играющий. М., 2007. 384 с.

The Impact of Growing Infantilism in the Community on the Erasure of Gender Differences

R. K. Akhmedov

North Caucasian State Institute of Arts
1, Lenin ave., Nalchik, 360000, Russia
E-mail: akhmedovrk@gmail.com

The paper assesses the impact of growing infantilism in the community on the erasure of gender differences and also the emergence of new

social and gender roles from the fresh perspective on relevant gender issues. In addition to the direct connection of infantilism and a gender choice of a single individual, the author finds sources of infantile perception of a multitude of people mostly in the social phenomenon of neoteny, widescale unaccomplished Oedipus and Electra complexes, as well as in a wide genetic diversity. As a result, the author puts forward the hypothesis (in the light of the results of this work) that indicates further separation of «classic» male and female social and gender roles that will continue to diverge in different directions.

Key words: gender, infantilism, social neoteny, Oedipus complex, natural selection.

References

1. *Vygotskiy L. S.* *Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya* (Selected psychological works). Moscow, 1956. 300 p.
2. *Akhokhova E. A., Eleeva M. M., Taysaev D. M.* *Sotsialnaya neoteniya kak forma «otveta» na sotsiokulturnye «vyzovy» vremeni* (Social neoteny as a form of «response» to the socio-cultural «challenges» of time). *Voprosy kulturologii* (Issues of culturology), 2012, no. 8 (August), pp. 23–27.
3. *Shea B. T.* Heterochrony in human evolution: The case for neoteny reconsidered. *Yearbook of physical anthropology*, 1989, vol. 32, pp. 69–101.
4. *Freud S.* *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Und verwandte Schriften*. Frankfurt/M., 1991. 160 p. (Russ. ed.: *Freyd Z. Tri ocherka po teorii seksualnosti*. Moscow, 2008. 288 p.).
5. *Freud S.* *Das Ich und das Es: Metapsychologische Schriften*. Frankfurt/M., 1991. 368 p. (Russ. ed.: *Freyd Z. Ya i Ono*. Moscow; Kharkov, 2002. 864 p.).
6. *Jung C.-G.* *The theory of psychoanalysis*. New York, 1915. 135 p. (Russ. ed.: *Yung K.-G. Kritika psikhooanaliza*. St.-Petersburg, 2000. 304 p.).
7. *Marcinkowska V. U., Rantala J. M.* Sexual imprinting on facial traits of opposite-sex parents in humans. *Evolutionary Psychology*, 2012, no. 3, pp. 621–630.
8. *Saxtona T. K., Littlec A. C., Rowland H. M., Gao T., Roberts C. S.* Trade-offs between markers of absolute and relative quality in human facial preferences. *Behavioral Ecology*, 2009, no. 5, pp. 1133–1137.
9. *Mayers D.* *Social psychology*. New York, 2010. 759 p. (Russ. ed.: *Mayers D. Sotsialnaya psikhologiya*. St.-Petersburg, 2007. 794 p.).
10. *Grant V.* *The evolutionary process, a critical study of evolutionary theory*. New York, 1991. 487 p. (Russ. ed.: *Grant V. Evolyutsionnyy protsess*. Moscow, 1991. 488 p.).
11. *Butovskaya M. L., Faynberg L. A.* *U istokov chelovecheskogo obshchestva (povedencheskie aspekty evolyutsii cheloveka)* (At the root of human society {behavioral aspects of human evolution}). Moscow, 1993. 256 p.
12. *Campbell J.* The hero with a thousand faces. Novato, 2008. 432 p. (Russ. ed.: *Kempbell Dzh. Tysyachelikiy geroy*. Kiev, 1997. 384 p.).
13. *Efimkina R.* *Probuzhdenie Spyashhey Krasavitsy. Psikhologicheskaya intsciatsiya zhenshchiny v volshebnykh skazkakh* (Waking Sleeping Beauty. Psychological

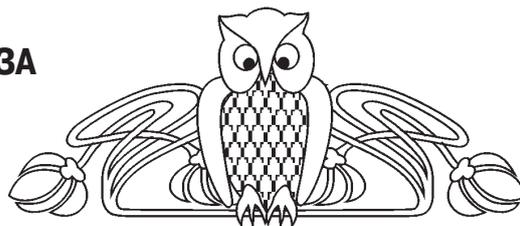


- initiation of a woman in fairy tales). St.-Petersburg, 2006. 271 p.
14. Shuper V. A. Velikaya oshibka Karla Poppera: otkrytoe obshchestvo v usloviyakh antinauchnoy revolyutsii (The great mistake of Karl Popper: The open society under anti-scientific revolution). *Mir Rossii* (World Russia), 2002, vol. 11, no. 3, pp. 86–95.
 15. Bernardini J. The infantilization of the postmodern adult and the figure of kidult. *Postmodern Openings*, 2014, no. 5, pp. 39–55.
 16. Huizinga J. *Homo ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur*. Amsterdam, 1938. 345 p. (Russ. ed.: Heyzinga I. *Homo Ludens. Chelovek igrayuschiy*. Moscow, 2007. 384 p.)

УДК 167

КУЛЬТУРНЫЙ КОНФЛИКТ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО АНАЛИЗА

Богатырева Елена Николаевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии культуры и культурологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: ebogatyreva@yandex.ru



Целью статьи является социокультурный анализ культурного конфликта. Конфликт рассматривается как атрибутивная составляющая любой системы культуры. Специфичность характеристик культурного конфликта исследуется в сравнении с конфликтом социальным; уточняются их сходство и различие. Проведен анализ характеристик культурного конфликта: культурного шока, культурного запаздывания, культурного сопротивления. Делается вывод о том, что природа культурного конфликта присутствует в культурной системе, обусловлена присущим ей базовым противоречием между традициями и новациями. Сущностные характеристики культурных конфликтов оказывают влияние на ритмы культурных процессов, детерминируют устойчивость или распад культурных форм и систем.

Ключевые слова: культурный конфликт, социальный конфликт, культурный шок, культурное запаздывание, культурное сопротивление.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-130-134

Изучение современного состояния культуры как целостной системы предполагает рассмотрение её различных моделей в состоянии конфликта. Необходимость культурологического анализа характеристик устойчивости и уязвимости, гармонии и нестабильности, вероятности и рискогенности обусловлена задачей теоретического осмысления конфликта с целью выработки рекомендательных практик его преодоления и нивелирования.

Социокультурный анализ предполагает исследование двух видов конфликта – социального и культурного. Логика познания предполагает в качестве первичной когнитивной процедуры использовать конкретизацию понятий «конфликт социальный» и «конфликт культурный».

Обыденно-познавательный и рационально-научный анализ социального конфликта концеп-

туально разнообразен и теоретически разработан в историко-философской ретроспективе и в современном философском знании. Общепринятым является понимание *социального конфликта* как противоборства индивидов или групп, преследующих социально значимые цели (распределение ценностей, ресурсов, власти и т.д.). Принимая во внимание различие в методологических подходах, обратимся к наследию Г. Зиммеля, так как содержание буквально всех теоретических построений, относящихся к данной теме, сводится к положениям, которые сформулировал немецкий философ в ряде своих работ, обращаясь к проблемам исследования природы и функций социальных конфликтов.

Г. Зиммель убедительно обосновал фатальность социальных конфликтов, детерминированных биологической природой человека [1, с. 114]. Агрессивная и позитивная биологическая составляющая человеческого рода дополняется, согласно его мнению, противоречивыми реалиями социальной структуры общества, которой присущи процессы ассоциации и диссоциации, гармонии и хаоса. Неизбежность социальных конфликтов заложена в несовпадении и, как следствие, в противостоянии прагматических, экономических, политических, собственнических, правовых интересов.

Апеллируя к теоретическому наследию Г. Зиммеля, следует признать, что конфликты, интерпретируемые как социальные, вариативны в своей типологической сущности. История и настоящее человечества содержат многочисленные примеры социальных конфликтов, которые типичны в силу контекстуальности и происхождения: социальное и экономическое



неравенство, классовое противостояние, политическое и правовое неравенство, внутренняя и внешняя политика. В марксистской теории была тщательно разработана динамическая функция социального конфликта, конфликт классов и социальных групп признавался двигателем общественного прогресса.

Специалисты-конфликтологи едины в утверждении, что наличие не длительного во времени социального конфликта прогрессивно, полезно тем, что он помогает различным социальным группам, объединениям, институтам обозначить общие интересы, прийти к позитивным компромиссам, избавиться от враждебности и переформатировать и социальные системы, и социальные процессы.

Культурный конфликт, как правило, базируется на несовместимости, неприятии идеологических, оценочных, мировоззренческих, нравственно-этических, религиозных реалий. Прошлое и настоящее свидетельствуют, что культурные конфликты отличаются особой ожесточенностью, бескомпромиссностью, а в случае применения силы преследуют цели не столько покорения, сколько практического уничтожения носителей чуждых ценностей, идеологий, веры. С этим связана сложность нахождения компромисса и примирения конфликтующих сторон, стремящихся отстоять свои принципы и убеждения. Практика показывает, что компромиссы возможны, скорее, между носителями соперничающих интересов, нежели между носителями несовместимых ценностных, мировоззренческих, идеологических установок.

Исследовательский анализ культурного конфликта не выявляет в нем никаких явных, прогрессивных, развивающих функций. Непримиимые противоречия между различными оценками и интерпретациями тех или иных текстов, смыслов, символов, ценностей культуры продуцируют социокультурное явление, которое обозначается термином «аномия». Понятие «аномия» ввел Э. Дюркгейм в своей докторской диссертации «О разделении общественного труда. Метод социологии» (1893) [2] и далее применил в работе «Самоубийство. Социологический этюд» (1897) [3].

Согласно Э. Дюркгейму, аномия – такое состояние общества, когда культура не может регулировать поведение людей, а люди не могут опереться на культуру, сопоставить с нею свой жизненный опыт. В силу разных причин происходит обесценивание ценностей, отрицание норм и правил, которые объявляются утратившими свое значение, устаревшими, не соответствующими новому жизненному опыту, новым реалиям. Прежние ценности, кажется, столь же значимы

(например, десять заповедей), но они теряют смысл практических ориентаций: люди в них верят, но человеческая практика жизни их опровергает. Как следствие, культура и в целом общество не могут далее существовать в контексте общепринятых норм, единства, всеобщности. Аномия как общественный диагноз наиболее драматично влияет на индивидуальное бытие, порождая в человеке чувства неуверенности, страха, отчаяния, разочарования. Тщательный анализ причин, условий возникновения конфликта, приведших к ситуации хаоса, антинормативности, может стать потенциальной возможностью преодоления индивидуальной и коллективной аномии.

Культурный конфликт представляет собой множественность фактических и потенциальных способов проявления в культуре категорического неприятия, враждебности на индивидуальном и общественном уровнях бытия. Он продуцирует устойчивые типы отношений, которые затрудняют или вообще исключают возможность мирного сосуществования в тех или иных сферах и средах культуры.

Аксиоматично утверждение, что природа культурного конфликта априорно присутствует в культурной системе, разбалансированность сингулярности любой модели культуры обусловлена присущим ей базовым противоречием – между традициями и новациями. Причинно-следственные связи оппозиции сущностей в явлении культурного конфликта логически детерминированы в бытийной актуализации этой антиномной пары.

Предполагается, что гармоничная культурная система находится в режиме стабильности и устойчивости, однако на сбалансированность системы могут влиять различные факторы, например, процессы ассимиляции, формулирование новых идеологий, трансформация общественных практик. В результате модернизированные культурные процессы и явления становятся ядром культуры и вытесняют прежние феномены на периферию культурного пространства. Интенсивность таких процессов активизируется в переломные, рубежные эпохи.

Ситуации конфликта между традициями и новациями могут иметь самые разные завершения. В случае позитивного итога культура осуществляет отбор, ассимилируется, приспосабливается, адаптируется к изменениям в ценностной и нормативной системах. В результате новшества социализируются, укореняются в общественной практике и коллективном сознании, постепенно обретают модальность традиций. Конфликт укореняется, становится затяжным, если общество не может приспособиться к изменениям в ценностно-нормативной системе,



сопротивляется новациям. В ситуации конфронтации общественное сознание апеллирует к археологии памяти, ее глубинным, архаичным, но устойчивым в своей привычной системности пластам культуры.

Скорость преодоления аномии напрямую зависит от сущности культурного конфликта, его содержания. Например, религиозный конфликт язычества и христианства в средневековой отечественной культуре длился столетия, перекодировка языческой картины мира в христианскую осуществлялась медленно и болезненно, постепенно преодолевая мировоззренческие, повседневно обыденные, символические пласты культуры.

Перечень типов культурных конфликтов диктует сама жизнь, ее непредсказуемое многообразие: существуют культурные конфликты поколений, субкультур, носителей классовых и религиозных идеологий, норм нравственности и морали, конфликты культурного опережения или, наоборот, культурного отставания. Любой из перечисленных типов культурных конфликтов всегда реализуется, осуществляется в границах, которые маркирует сама система культуры. Если процессы трансформации не преодолевают, не ломают границы культуры, ее бытийное смысловое пространство, то обновление культуры, общества происходит мирно, действует режим «общественного договора». Когда процессуальная и формообразующая энергия модернизаций выходит за пределы традиционной культуры, реформирование происходит болезненно, воспринимается как угроза существующей культуре, ее смыслам, символам, традициям, обычаям и т.д.

Исследуя сходство и различие культурного конфликта и социального, важно осознать: как бы исторически ни изменялись представления о культуре, объективно под культурой понимается ценностный, смысловой, мировоззренческий мир общества. Культура и социум как части социокультурного целого находятся в сложных отношениях: культурные формы и явления социализируются и наоборот – социальные формы и явления обретают статус культурно значимых.

Существует мнение, согласно которому культурный конфликт выполняет функцию инициирования процессуальной динамики культуры. Конфликтность культурной среды изменяет качество культурных форм и процессов. Аномия, культурное запаздывание, культурный шок являются качественными характеристиками реализации культурных конфликтов. Если аномия это распад, нарушение единства культурной системы, то понятия «культурное запаздывание» и «культурный шок» проецируют иные референции видоизменений культурных форм и процессов.

Термин «культурное запаздывание» ввел в систему гуманитарного знания американский социолог У. Огборн [4]. Теория культурного отставания (cultural lag) была сформулирована У. Огборном в начале XX в. и служила оправданием колониальной политики, американской, европейской экспансии в глобальном мире. Краткое содержание теории культурного отставания У. Огборна можно изложить в следующих тезисах:

- 1) развитие материальных (физических) объектов культуры опережает её духовное развитие;
- 2) факторы, являющиеся причиной изменений в материальной сфере культуры: изобретение, накопление, распространение и контроль;
- 3) развитие технологий детерминирует нематериальное, духовное отставание;

- 4) культурные ценности, чувства, убеждения, идеологии, нормы, идеалы и т.д. не имеют возможности быстро приспособиться к новому индустриальному миру и последствиям технологических изменений;

- 5) невозможность быстрого приспособления социума к технологическим инновациям – не плохо и не хорошо, это факт культурного отставания, исправление ситуации культурного отставания не предусматривает радикальных мер;

- 6) государство, социум должны постепенно приспосабливаться к технологическим изменениям, чтобы преодолеть культурное (духовное) отставание;

- 7) желание индивида и социума сопротивляться любым изменениям органично с точки зрения психологии и имеет психологическую аналитику и измерение.

Интересно замечание У. Огборна о том, что культурное отставание не вызывает политический застой или стагнацию, социальная функция культурного отставания – сохранить неизменными институты и структуры социума, а значит и государства. Культурное отставание может быть латентным и исторически долго существовать. Оно не воспринимается как угроза, пока не воздействует на устойчивость социокультурной модели. Дихотомия материального и духовного в культуре может привести к адаптации культурного к социальному или разрушить систему.

В настоящее время теория культурного отставания (культурных лагов) несколько переформатирована. Она служит оправданием активности внешней политики США в странах, где, по их мнению, политическая система не соответствует демократической модели. Внешняя политика США декларативно содержит в



себе планы и проекты преодоления культурного отставания и преодоления культурного сопротивления. Насколько удачна такая политика на практике, можно судить по тем последствиям, которые мировая общественность наблюдает в странах Европы (миграционная активность), Ближнего Востока (вооруженные столкновения), в возрождении главенства религиозного фактора как основного в системах личностной и коллективной идентификации.

У. Огборн доказывал, что кризис культурной системы зависит от темпов индустриально-технологического обновления. Ускорение темпов технологических инноваций создает проблемы для компенсаторного десенсибилизационного ответа культуры. Перекодировка культурных смыслов происходит в режиме культурного сопротивления, подчиняясь или препятствуя воздействию социального.

Культурное сопротивление как инерция в восприятии логически и психологически закономерно. Периоды дезадаптации культуры обязательно сменяются адаптационными, формула «вызов – ответ» срабатывает как закон в жизни цивилизации. Процессы и формы культурного сопротивления необходимо отслеживать, контролировать обществом, государством, лидерами.

Конфликт социального и культурного обостряется, когда культурное отставание декларируется как осознанный, категоричный индивидуальный или коллективный выбор, опирающийся на традиционные политические, религиозные, моральные нормы и убеждения. В эти моменты культура дистанцируется от социальных институтов и сосредоточивается, как правило, в духовно-метафизических сферах, где культурное сопротивление ярче всего реализуется в искусстве, философии, этике. Например, культурное сопротивление в советском обществе было сосредоточено не столько в социальных институтах или объединениях (в условиях тоталитарной идеологии это невозможно), сколько в литературе («тамиздат» и «самиздат»), живописи, скульптуре, театре, в киноискусстве («полочные» фильмы).

В оппозиции культура – социум границы условны, неустойчивы и подвижны. Единство социокультурной системы обеспечивается характером взаимодействия культуры и социума. Социальная адаптация к культурному сопротивлению осуществляется радикальными социальными практиками (революциями, переворотами) или рациональными практиками (ассимиляцией, аккультурацией). Изучение альтернативных теорий и взглядов, бюрократизация и администрирование в некогда свободных объединениях по интересам, мотивация выгоды и стабильности – все пере-

численное приобретает функционально-инструментальную значимость в смягчении конфликта. Культурное сопротивление при таком механизме воздействия реализуется как адаптационный сценарий, как вынужденный процесс приспособления к социальным изменениям.

В 90-е гг. XX в. россияне были погружены в культурный конфликт, основная характеристика которого – культурный шок. Принято считать, что этот термин впервые был употреблен американским антропологом К. Обергом в работе по психологическому анализу и рекомендациям по адаптации в инокультурной среде [5] для ученых, путешественников, мигрантов. Понятие «культурный шок» К. Оберг интерпретировал как эмоциональный стресс, физический дискомфорт, дезориентацию индивида при попадании в незнакомую инокультурную среду.

В настоящее время понятие «культурный шок» используется широко во всех отраслях гуманитарного знания. Распад политической системы СССР, разрыв единого советского культурного пространства для многих граждан означал упразднение привычных советских ценностей, идеологических установок, принципа коллективизма, обнищание. Приспособление к новым политическим и социальным реалиям было болезненным, травматичным. Культурный конфликт реализовался как невозможность большей части бывших советских граждан приспособиться к социальным и политическим реформам, он инициировал культурное сопротивление новым личностным и коллективным ценностям культуры, иной интерпретации культурного и исторического прошлого страны, чуждым идеям и героям.

Если в 30–50-е гг. XX в. культурный конфликт был спровоцирован тоталитарной идеологией и политизированностью всех сфер жизни советского общества, то культурный конфликт 90-х разворачивался в пространстве вакуума идеологии, девальвации традиционных ценностей и осознания недостижимости новых социальных статусов и норм-смыслов.

Советская культура, будучи атрибутом социума, фактически отождествлялась с социальной культурой. Социальная мифология, ритуал и героизация вытеснили общечеловеческое на периферию культурного пространства, освободив центр для классовых, идеологических, утопических ценностей. Конфликт культурного и социального был сведен к минимуму, в таком режиме культура России смогла адаптироваться, а значит выжить. Как результат адаптации советское общество стало создателем и продуктом аккультурированной реальности. Демаркационная линия между культурой и социумом стиралась,



всецело подчиняясь социальному. Все явления культуры, искусства декларировались как социальные и уже поэтому признавались как истинно культурные.

В начале XXI в. социальный конфликт контролируется и управляется политической системой, законодательной базой, бюрократическим аппаратом государства. Размышляя о кризисе современной культуры, можно утверждать, что кризисное состояние есть явление культурного конфликта в современной России, со всеми вышеназванными характеристиками – культурным шоком, культурным запаздыванием, культурным сопротивлением. Кризис осложнен тем, что привычные способы и инструменты советской эпохи «не работают» в постсоветской России. Сублимация сопротивления в искусстве постмодерна невозможна, ибо это искусство социализировалось активнее других сфер культуры. «Актуальное искусство», «искусство постмодерна» – понятия-синонимы. Актуализация социального эстетическими средствами стала творческой реальностью и необходимостью для большинства деятелей от искусства в обществе потребления. Проблема духовного кризиса есть активная фаза культурного конфликта, который необходимо преодолеть.

Анализ, детерминация культурных и социальных конфликтов важны для понимания культурно-исторического развития России в прошлом и настоящем. Сегодняшняя ситуация повышенной рискогенности российской цивилизации делает эту задачу более чем актуальной. Преодоление культурного конфликта произойдет, если в общественном сознании укоренится мысль о том, что культура в общем и частном оказывает влияние на все типы конфликтов, она лежит в основе конфликтной ситуации, она является контекстом и способом разрешения конфликта.

Список литературы

1. Зиммель Г. Человек как враг // Социологический журнал. 1994. № 2. С. 114–119.

2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М., 1996. 360 с.
3. Дюркгейм Э. Самоубийство : Социологический этюд. М., 1994. 399 с.
4. Ogburn W. F. *On culture and social change* / ed. O. D. Duncan. Chicago, 1964. 384 p.
5. Oberg K. Cultural shock. Reprint // *Practical Anthropology*. 1960. Vol. 7. P. 177–182.

The Cultural Conflict in the Context of the Socio-cultural Analysis

E. N. Bogatyreva

Saratov State University

83, Astrakhanskaya str., 410012, Saratov, Russia

E-mail: ebogatyreva@yandex.ru

The aim of the article is a socio-cultural analysis of the cultural conflict. The conflict is seen as an attributive component of any cultural system. The specificity of the cultural characteristics of the conflict studied in comparison with the social conflict. Clarifies the similarities and differences of social conflict and cultural conflict. The analysis of the characteristics of cultural conflict: culture shock, cultural lag, cultural resistance. The conclusion is that the nature of the cultural conflict is present in the very cultural system, due to its inherent basic contradiction between tradition and innovation. Essential characteristics of cultural conflicts influence the rhythms of cultural processes that determine the stability or decay of cultural forms and systems.

Key words: cultural conflict, social conflict, culture shock, cultural lag, cultural resistance.

References

1. Simmel G. *Chelovek kak vrag* (Mann als Feind). *Sotsiologicheskii zhurnal* (Journal of Sociology), 1994, no. 2, pp. 114–119.
2. Durkheim E. *De la division du travail social*. Paris, 2007. 416 p. (Rus. ed.: Durkheim E. *O razdelenii obshchestvennogo truda*. Moscow, 1996. 360 p.
3. Durkheim E. *Le Suicide : Étude de sociologie*. Paris, 1960. 463 p. (Rus. ed.: Durkheim E. *Samoubiystvo: Sotsiologicheskii etyud*. Moscow, 1994. 399 p.
4. Ogburn W. F. *On Culture and social change*. Ed. by O. D. Duncan. Chicago, 1964. 384 p.
5. Oberg K. *Cultural shock*. Reprint. *Practical Anthropology*. 1960, vol. 7. pp. 177–182.



УДК 13+122/29+304.3

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ И СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ

Бриленок Наиля Булатовна – директор Института физкультуры и спорта, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: brilenoknb@yandex.ru



В статье исследуются социальные риски в контексте здорового образа жизни. Вводится представление о рисках для здоровья как самостоятельном и значимом виде социальных рисков. Выделяются и анализируются экологические, экономические, производственные, технологические, культурные риски для здоровья, обусловленные особенностями современного социального развития. Показано, что социальные риски для здоровья бывают личными и коллективными, в последнем случае речь идет об участии в рискованных практиках коллективных социальных субъектов. Среди личных рисков выделяются потребительские и поведенческие; отдельно исследуются риски, связанные с чрезмерной виртуализацией современного общества. Делается вывод, что здоровый образ жизни в контексте теории рисков оказывается стратегией минимизации рисков для здоровья.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровье, риски, риски для здоровья.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-135-138

Здоровый образ жизни сегодня является предметом активного исследования в философии, медицине, психологии, социологии и других науках, и это неслучайно. В современном мире человеческое здоровье становится не только самой значительной личной ценностью, но и социальным капиталом, обуславливающим прогрессивное развитие государств и наций, и это всецело сознается политическими и социальными элитами. В России, например, достижение здорового образа жизни граждан давно уже объявлено приоритетным направлением социального развития, важнейшей государственной стратегией. В этих условиях особое значение приобретает осмысление фундаментальных принципов здорового образа жизни, выполнение которых позволяет человеку быть успешным и здоровым, способным адаптироваться к постоянно изменяющемуся современному миру.

Одним из важнейших направлений, связанных с анализом социальных практик, направленных на достижение и поддержание человеческого здоровья, является исследование социальных рисков. В самом деле, если понимать под здоровым образом жизни единство всех видов человеческой деятельности, а также природных, социальных и культурных условий, направленное на достижение максимально возможного физического, духовного, социального развития человека, то становится ясно, что

здоровый образ жизни всякого человека непосредственно определяется и средой его существования, ее социальной и природной экологией [1]. Очевидно, что внешние условия могут быть как благоприятными, так и неблагоприятными для здорового образа жизни, анализ же неоднозначных для здоровья социальных и природных условий с необходимостью приводит к изучению возможных рисков.

Современное общество в философии обозначено как общество риска, которое сегодня является значимой и актуальной социально-философской парадигмой [2, 3]. В самом деле, нелинейность и катастрофичность современного общественного развития, учащающиеся социальные, политические, экономические катастрофы, общественные выборы и повороты связаны с существованием множества политических, экономических, культурных рисков.

Прежде чем приступить к анализу социальных рисков в контексте здорового образа жизни, введем основные понятия. Следуя общим определениям риска, мы будем называть риском для здоровья всякое неоднозначное событие с множеством зависящих от выбора субъекта благоприятных и неблагоприятных исходов, способных повлиять на человеческое здоровье. Риск в философской онтологии и рискологии понимают не как однозначно отрицательное явление, но как неоднозначный феномен, содержащий новые возможности развития. Сразу заметим, что если речь идет о рисках, связанных с человеческим здоровьем, то всякую, даже минимальную, неоднозначность следует понимать как нежелательную. Действительно, здоровье является самой значимой человеческой ценностью, его утрата ничем не восполнима и всегда необратима. И если речь идет о рисках для здоровья, то, в первую очередь, необходимо определить возможные отрицательные, а не положительные последствия наступления рискованного события, а рисковать допустимо только в тех случаях, когда риска невозможно избежать, как это случается в медицине. Вот почему исследование социальных и экологических рисков с точки зрения их влияния на здоровый образ жизни должно расценивать все рискованные для здоровья ситу-



ации как отрицательные, и далее речь пойдет о рисках только как о нежелательном явлении. Это, однако, не означает «бегства от рисков», отказа от их досконального анализа и оценки хотя бы потому, что их исследование позволяет определить возможные последствия различных рискованных ситуаций, а иногда и минимизировать сами риски. Здоровый образ жизни – это и есть последовательная стратегия постоянного уменьшения рисков для здоровья, он напрямую связан с их постоянной минимизацией.

Социальная онтология риска в общем случае определяет риск как вероятностное событие, результат которого не определен, и полагает, что риск появляется только в тех случаях, когда событие имеет некое множество неблагоприятных и благоприятных исходов. Именно наличие разных предполагаемых исходов и позволяет рискующему субъекту сделать выбор, он же невозможен без достоверной информации о событии. Риск всегда связан с включенностью в него человека, с его активностью, и именно этим он существенно отличается от непосредственной угрозы или прямого урона, в которых субъект пассивен, а исход не определяется его выбором. Сказанное позволяет осознать определяющую роль субъекта, принимающего решение, в ситуации риска и оценить важность достоверной информации в оценке тех или иных социальных явлений с точки зрения их рисковости. Понимание онтологии риска, осознание того, что рисковать можно не только своим, но и чужим (в том числе, и здоровьем) позволяет говорить не только о рискующих субъектах, но и о «рискуемых». Очевидно, что рисковать могут не только отдельные люди, но и социальные сообщества, поскольку происходящее в ситуациях риска нередко зависит не от выбора личности, а от общественного выбора. В подобных случаях имеет смысл говорить о коллективном субъекте риска и выделить не только индивидуальные (личные), но и коллективные риски для здоровья. Тот же факт, что исход всякой рискованной ситуации определяется человеческим выбором, означает, что здоровый образ жизни как стратегия минимизации рисков полностью зависит от осознания человеком той или иной ситуации, от его способности правильно оценить происходящее и собственные действия, и снова поднимает проблему достоверности информации. Здоровый образ жизни – всегда глубоко осознанная социальная практика, невозможная без достоверной информации о связанных со здоровьем феноменах, процессах, событиях.

Перейдем теперь к анализу конкретных социальных рисков, связанных со здоровым образом жизни. Для начала следует констатировать

неутешительный факт: любые социальные риски так или иначе связаны с угрозой человеческому здоровью, физическому или психологическому. Другим фактом является то, что хотя риски здоровью существовали всегда, сопровождали всякую социальную деятельность, современное общество становится все более и более рискованным. Плотность социальных взаимодействий, огромное число организаций, потоки информации, постоянные инновации – все это переполняет, перегружает современное социальное пространство, увеличивает социальную непредсказуемость, а значит, и постоянно порождает риски. В обществе риска большая часть событий носит вероятностный характер, а непредсказуемость становится существенным, атрибутивным социальным свойством.

В обществе риска постоянно увеличивается и количество рисков для здоровья, важнейшими из них являются *экологические риски*. Сегодня уже очевидно, что состояние природы на нашей планете во многом определяется социальной деятельностью, а экологические риски все более связаны с социальными практиками, а не с природными явлениями. Очевидно и то, что поддерживать здоровый образ жизни в загрязненной, нездоровой природной среде невозможно. Экологические риски для здоровья – это определяемые чьим-то выбором непредсказуемые ситуации, связанные с будущим состоянием природы или какой-то ее части, которые могут отрицательно сказаться на человеческом здоровье. К экологически рискованным ситуациям относятся все, связанные с прямым или косвенным загрязнением природы: это и нерациональное природопользование, и создание инновационных производств и продуктов, которые могут привести к непредсказуемым изменениям в природной среде. Экологические риски нередко являются коллективными, они возникают в случаях, когда государства или сообщества принимают решения, от которых зависит будущее природы, а значит – и людей, а рискуемыми при этом могут оказаться миллионы, даже миллиарды. Экологические риски постоянно увеличиваются за счет роста производства, введения множества технических инноваций, войн, межнациональных конфликтов.

Чрезвычайно важными с точки зрения здорового образа жизни являются и *экономические риски*, которые могут быть индивидуальными и коллективными. Они возникают в случаях выработки непредсказуемых экономических и финансовых стратегий, принятия сложных экономических решений, создания новых экономических проектов, планов, программ. Любой неточный экономический прогноз, неправильная



оценка экономического будущего может привести к неблагоприятным исходам: падению производства, экономическим кризисам, понижению доходов, ухудшению финансового состояния и уровня жизни людей – всему, что уменьшает материальный ресурс, всегда необходимый для поддержания здорового образа жизни. Во всех этих случаях мы имеем дело с опосредованным вредом, наносимым человеческому здоровью. Но в случае экономических рисков могут возникать и непосредственные угрозы здоровью, когда рискованная экономическая ситуация напрямую заканчивается психическими расстройствами, телесными недугами или даже смертью. В истории двадцатого столетия существуют многочисленные примеры подобного состояния дел, например Великая экономическая депрессия.

Близкими к экономическим являются производственные, или технологические, риски, связанные с разработкой новых технологий, введением технических новшеств, созданием новых продуктов. Оценить социальные последствия технических новшеств зачастую непросто даже экспертам, и всякий раз, когда создается принципиально новый технологический продукт, возможны непредсказуемые последствия, достаточно вспомнить создание атомной энергетики или генномодифицированных продуктов. Именно в подобных случаях не только отдельные люди, но и все человечество может столкнуться с реальной угрозой не только собственному здоровью, но и жизни. Технологические риски могут быть значительными даже при условии, что специалисты со всей ответственностью пытаются определить результаты технических нововведений. Но особенно серьезными они становятся, когда необходимой оценки последствий не проводится или ее результаты скрываются в интересах нужд производства и рынка. Следование здоровому образу жизни предполагает, что человек вправе решать, пользоваться ли ему тем или иным инновационным продуктом, но для этого он должен обладать максимальной информацией о том, насколько этот продукт полезен. Если этой информации нет, то риск потребления нового продукта становится неосознанной угрозой.

Существенно зависит здоровый образ жизни и от **политических рисков**, которые почти всегда являются коллективными. Сложность политических систем обуславливает тот факт, что политические решения зачастую являются непредсказуемыми, а исход любой политики никогда не бывает предрешенным. Однако можно говорить и о том, что некоторые политические стратегии являются принципиально рисковыми: они сознательно направлены на пограни-

прав граждан, истребление социальных или этнических групп, геноцид, войны. Фашизм, национализм, милитаризм не только непрогнозируемы в своих политических последствиях, но и заведомо ставят под угрозу человеческое здоровье, делают невозможным здоровый образ жизни каждого, это – прямые политики риска. Политики риска потенциально опасны для всех, в том числе и для тех, кто их принимает, – об этом всегда следует помнить политическим элитам и политическим экспертам. Однако политические риски для здоровья зачастую возникают даже в случае проведения демократических, мирных, имеющих своей целью благополучие граждан, политик, а возникают при принятии всякого значимого политического решения. Даже нравственно безупречная, но недостаточно продуманная политика может ухудшить здоровье граждан из-за экономического падения, ухудшения социального климата, загрязнения окружающей среды, упущения других, более благоприятных возможностей.

В современном социуме существуют и многочисленные **культурные риски**. Вредными для человеческого здоровья могут быть не только артефакты, но и культурные идеи. Здесь речь, в первую очередь, идет о продуктах массовой культуры, которые могут отрицательно влиять на духовное и нравственное здоровье. Так, культурные идеи могут насаждать заблуждения, способствовать маргинальным социальным практикам, провозглашать безнравственное благим и пр. Можно говорить о дурном воздействии культурных продуктов не только на нравственное, но и на психологическое, и даже на телесное здоровье. Например, массовая культура XX в. ввела в повседневность моду на курение и наркотики, на загар, на похудание, на сексуальную раскрепощенность, безусловно, вредящие здоровью любого человека и исключающие здоровый образ жизни, и это привело к росту числа известных заболеваний и появлению новых.

Индивидуальные риски связаны с личным выбором конкретного человека и, как правило, не способствуют здоровому образу жизни, среди них можно выделить **потребительские** и **поведенческие**. О первых мы уже упомянули выше в связи с технологическими рисками, они постоянно растут, поскольку появляются новые высокие технологии, виды коммуникаций, лекарства, продукты питания, медицинские методики – всякая инновация в принципе рискогенна для потребителя. Поведенческие риски связаны с отрицательными поведенческими практиками, к которым относятся вредные привычки, дурные пристрастия, аддикты, такие как алкоголизм,



курение, наркомания, сексуальные излишества. Эти риски можно минимизировать социальными способами – воспитанием, пропагандой. Однако поведенческие риски могут появляться и в результате стихийных, необдуманных, бессмысленных поступков или возникать в сложных и непредсказуемых жизненных ситуациях – подобных рисков избежать нельзя. Следует отметить, что в современном социуме появляется все больше и больше людей с привычкой рисковать, постоянно рискующих любителей риска. Привычку рисковать, по-видимому, следует оценить как аддикцию, несовместимую со здоровым образом жизни, но этот феномен еще ждет подробного исследования. Наиболее опасные личные риски, на наш взгляд, связаны с потреблением инновационных медицинских технологий и продуктов, однако именно в медицине, которая является одним из самых рискованных видов деятельности, риски зачастую бывают оправданными, особенно в случаях, когда речь идет о человеческой жизни.

Остановимся вкратце и на рисках, связанных с виртуализацией современного социума: это принципиально новые риски, которые практически отсутствовали всего два десятилетия назад. Сегодня тотальная виртуализация охватила практически все сферы общественной жизни, породив особые массовые феномены [4, 5]. Сегодня уже появилось понятие «чрезмерная виртуализация» и сложилось устойчивое представление, что она наносит значительный вред личному и социальному здоровью. Речь, прежде всего, идет об умалении телесности, о которой впервые заговорили философы-постмодернисты: человек, для которого погружение в виртуальное пространство стало привычкой (а таких людей становится все больше и больше), минимизирует свои физические и биологические потребности, пренебрегает своим телом и в результате утрачивает здоровье. Другим важным риском чрезмерной виртуализации является утрата самоидентичности. Эти явления не так давно начали изучаться философией, психологией, социологией, психиатрией, виртуалистикой, но уже сегодня ясно, что они являются потенциально опасными не только для отдельных людей, но и для всего человечества.

Итак, современный социум, обозначенный в социальной философии как «общество» риска, изобилует непредсказуемыми, неоднозначными ситуациями, которые могут нанести вред человеческому здоровью. Экологические, экономические, технологические, политические, культурные, личные риски становятся столь многочисленными, что в своей совокупности могут нивелировать практики здорового образа жизни, поэтому проблема социальных рисков

становится особо значимой при разработке социальных стратегий достижения и сбережения здоровья, а здоровый образ жизни невозможен без изучения массовых рискованных ситуаций и минимизации рисков.

Список литературы

1. *Бриленок Н. Б.* Здоровый образ жизни как социальная практика // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 16, вып. 1. С. 3–5.
2. *Beck U.* Risk Society : Towards a New Modernity. L., 1992. 260 p.
3. *Устьянцев В. Б.* Общество риска и человек : онтологический и ценностный аспекты. Саратов, 2006. 291 с.
4. *Афанасьева В. В.* Виртосфера // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9, вып. 2. С. 3–7.
5. *Афанасьева В. В.* Homo virtualis // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Философия. Психология. Педагогика. 2010. Т. 10, вып. 2. С. 59–64.

Healthy Life-style and Social Risks

N. B. Brilenok

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: brilenoknb@yandex.ru

The paper investigates social risks in the context of healthy life-style. The concept of risks for health is introduced as an independent and significant notion. We separate and analyze ecological, economical, industrial, technological, cultural risks for health, which are conditioned by the peculiarities of modern social development. It is shown that social risks may be personal as well, as communal, in which case we speak about participation of an individual in the venturesome communal social practices. Among the personal risks we mark consumer and behavioral ones. We also separate the risks connected with the excessive virtualization of modern society. We conclude that healthy life-style is the strategy for the minimization of risks for health.

Key words: healthy life-style, health, risks, risks for health.

References

1. *Brilenok N. B.* Zdorovy obraz zhizni kak sotsialnaya praktika (Healthy life-style as social practice). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2016, vol. 16, iss. 1, pp. 3–5.
2. *Beck U.* Risk Society: Towards a New Modernity. London, 1992. 260 p.
3. *Ustyantsev V. B.* Obshchestvo riska i chelovek: ontologicheskij i tsennostnyy aspekty (Society of risks and the Human: ontological and value aspects). Saratov, 2006. 291 p.
4. *Afanaseva V. V.* Virtosfera (Virtosphere). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2009, vol. 9, iss. 2, pp. 3–7.
5. *Afanaseva V. V.* Homo virtualis (Homo virtualis). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2010, vol. 10, iss. 2, pp. 59–64.



УДК 114

ЧЕЛОВЕК КАК СУБЪЕКТ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ



Дмитриева Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры естественно-научного образования, Саратовский областной институт развития образования. E-mail: ndmit70@gmail.com

В статье рассматриваются онтологические основания системы отношений человека к природе. Обсуждаются представления об экологической реальности, о «человеке экологическом» как ее субъекте, об экологическом сознании. Показано, что в классических представлениях человек выступает как субъект, детерминирующий экологическую реальность своей деятельностью, и одновременно с этим – как объект влияния экологической реальности, что и даёт основание говорить об «экологическом человеке», а также о существовании обратной связи «человека экологического» и экологической реальности. В рамках постнеклассической онтологической парадигмы «человек экологический» предстает как «постнеклассический субъект», как субъект, включенный в экологическую реальность и осознающий эту включенность. Существование сложных нелинейных связей в системе «экологический человек в экологической реальности» обуславливает существование в ней непредсказуемых, хаотических и критических, состояний. Показано, что духовное и творческое человеческие начала преобразуют экологическую реальность, не позволяют ей свести целостность человека, его онтологическое «многообразие» только к «человеку экологическому».

Ключевые слова: экологическая реальность, экологическое сознание, человек экологический, человек как субъект экологической реальности, постнеклассический субъект.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-139-142

Одной из наиболее актуальных философских проблем современности является экологическая, которая связана с опасностью разрушения бытия человека, общества, мира, поэтому в настоящее время остро ощущается потребность в построении целостной (философской) картины взаимодействия в системе «природа – человек – общество», без которой невозможны правильная постановка и решение частных экологических проблем [1]. В этой связи особого внимания заслуживает конституирование онтологических представлений об экологическом сознании.

Онтологическим основанием экологического сознания выступает мир отношений человека к природе, или социально-экологическая сфера жизни общества, сегодня уже формируется особый категориальный аппарат, предназначенный для философской рефлексии социально-экологической реальности и включающий такие понятия, как «экологическое бытие», «объективный мир природных экосистем», «субъективно-экологическая реальность», «субъективно-объективная экологическая реальность» (или очеловеченная

природа, «вторая природа»), «человеческая деятельность как связующее звено между природным и социальным миром», «экологическое сознание» и др. Очевидно, что экологическое сознание отражает не столько природу и общество в отдельности, сколько отношение «человек – природа». Известно и то, что объективной основой взаимодействия природы и общества служит переход от форм и уровней природной организации к формам и уровням общественной жизни, их взаимодействие между собой и образуют совершенно новую социально-природную целостность, которую можно охарактеризовать как система «общество – природа» [2].

Самая сложная часть этой системы – человеческое сознание, которое является особой частью бытия, вне которой и существует та самая «объективная реальность», не зависящая от представлений о ней [3]. Но помимо индивидуального существует и общественное, коллективное сознание, которое отражает объективную реальность в рамках им же вырабатываемых ценностных установок. Оно рассматривает социально-природный мир как целостность, выделяет при этом природу как величайшую ценность. Значимой структурой общественного сознания в последние десятилетия становится «философия планетарного сознания», которая последовательно создается в рамках философии космизма, ноосферной философии и философской глобалистики и рассматривает мир как целостность, единство и ценность которого осознается человечеством в целом. Это осознание человечеством природного мира, сам природный мир и человеческая деятельность по отношению к нему и составляют основание экологической реальности.

Сразу заметим, что, несмотря на значительный философский интерес к исследованию экологической реальности, она все еще остается онтологически не определенной. Но, даже принимая во внимание многообразие философских взглядов на проблему экологической реальности, можно утверждать, что именно человек является ее субъектом, именно он определяет экологическую реальность своей деятельностью и осознает ее, что и дает возможность говорить о человеке как экологическом субъекте, как о «че-



ловеке экологическом». Существование человека в экологической реальности неоднозначно, их отношения разнообразны, но в них всегда присутствует конфликт, борьба, в разворачивании которых и экологическая реальность, и человек стремятся к собственной абсолютизации. А сохранение особого онтологического статуса человека в экологической реальности обеспечивается спецификой «человеческого» в системе бытия как такового.

Осмысление человека как субъекта экологической реальности позволяет прийти к следующей мысли: человек в экологической реальности, в первую очередь, оказывается проводником собственных интересов, носителем своих необходимых материальных и идеальных потребностей, которые, собственно, и мотивируют его к той деятельности, которая эту реальность и порождает. В силу этого именно человек является «энтелехией» экологической реальности, тем деятельностным источником, который реализует потенцию «экологического». Именно человек как творческий субъект постоянно качественно изменяет экологическую реальность, определяет ее состояние, придает ей смыслы и ценностно окрашивает ее. Постоянное созидание и смылосозидание человеком экологической реальности весомо: он порождает ее своей деятельностью, поддерживает ее существование, выстраивает в ней определенные порядки и целенаправленно их преобразует. Но он находится в сложной «обратной связи» с экологической реальностью. Наряду с тем, что человек определяет экологическую реальность, существуют и обратные процессы: экологическая реальность порождает человека, поддерживает его существование и преобразует его. Именно экологическая реальность, в которой человек существует и действует, позволяет ему реализовываться, обеспечивает его определенные свободы, но вместе с тем и устанавливает пределы этой деятельности, ограничивает свободы «экологически возможным», тем, что в принципе возможно благодаря природным и социальным законам. И подобная зависимость «человека экологического» от экологической реальности, ее многочисленных законов, а также осознание этой зависимости не позволяют человеку разрушать экологическую реальность, заставляют сохранять ее, для того чтобы сохранить себя.

Именно осознание обратной связи между «человеком экологическим» и экологической реальностью заставляет перейти от классических представлений о системе «человек – природа», в которых он однозначно признается лишь деятельностным и преобразующим субъектом, а

природа – объектом его деятельности и познания, к гораздо более сложным постнеклассическим представлениям, в которых эта система не описывается традиционными философскими субъект-объектными отношениями. Оставаясь в рамках классических представлений, следовало бы охарактеризовать человека в качестве не только субъекта, но и объекта, зависящего от экологической реальности. Роль «человека экологического» как объекта экологической реальности при этом должна была бы выражаться в том, что, стремясь к выживанию, он непременно должен приспособливать свою деятельность к законам этой реальности, всегда поступать в соответствии с некими вытекающими из этих законов прагматическими установками. Но даже подчиняясь этим законам, даже выживая, человек сохраняет не только свою способность к деятельности и свою активность, но и возможность осмыслять происходящее, а значит – не может определяться как классический объект. Налицо противоречие, не разрешимое в классике.

Однако указанное противоречие устраняется, если обратиться к возможностям постнеклассической рациональности [4, 5]. И тогда система «человек – природа» может быть представлена как сложная нелинейная, с обратными связями, благодаря которым и обеспечиваются разнообразные взаимоотношения и взаимовлияния «человека экологического» и «экологической реальности». А сам «человек экологический» может быть определен не как субъект или объект, а как «постнеклассический субъект», как «включенный» в экологическую реальность, в объект своей деятельности и познания, субъект, от объекта зависящий и эту зависимость осознающий. Согласно постнеклассическим представлениям, постнеклассический субъект, преобразуя и познавая объект, непременно испытывает ответное влияние объекта, в силу чего с необходимостью меняется и сам. При таком рассмотрении все неточности классического описания нивелируются и конституируется сложная картина экологической реальности с погруженным в нее человеком, «человеком внутри». А линейные отношения «человек – природа», «человек экологический – экологическая реальность» превращаются в нелинейные взаимодействия «человек в природе», «человек экологический в экологической реальности».

В этом месте нельзя не заметить, что существование обратных связей в той или иной системе оказывается неперенным условием появления в ней процессов генерации – творения, созидания нового, результатом которых являются новые феномены, процессы, состояния. И тогда



обратная связь «человека экологического» с экологической реальностью однозначно может быть оценена как гарант творческих преобразований обоих. Более того, нелинейность систем «человек в природе», «человек экологический в экологической реальности» дает основание предполагать возможность появления в этих системах особых, катастрофических, кризисных, хаотических режимов, типичных для сложных нелинейных систем с обратными связями. Важность подобных представлений, применимых к описанию экологических катастроф, экологических кризисов, экологических рисков и конфликтов человека с природой, трудно переоценить, особенно если вспомнить нынешнюю экологическую ситуацию на планете. Сегодня хорошо известно, что система «человек – природа» давно уже находится в неравновесном состоянии, и именно благодаря антропогенному вмешательству, а последствия этого явного неравновесия непредсказуемы. Можно говорить о возможных бифуркациях этой системы и возможных вариантах ее будущего развития, одним из которых называется возможность полного исчезновения жизни на Земле или, как минимум, человечества. Поэтому «человек просто обязан осторожно и деликатно относиться к окружающему его миру – хотя бы из-за неспособности однозначно предсказывать то, что произойдет в будущем» [6]. Но эту важнейшую тему – возможности прогнозов развития сложнейшей нелинейной системы «человек в природе» – мы оставим для своих перспективных исследований.

Вернемся к взаимному влиянию «человека экологического» и экологической реальности. Несколько упрощая, можно все же считать, что первоначальным, определяющим источником влияния выступает сам человек, который и создает своей деятельностью и ее осмыслением экологическую реальность, и задает последней определенный характер, определенные практические и ценностные установки. Действуя и размышляя, человек преобразует свое «внутреннее» в экологическое «внешнее», которое, в свою очередь, влияет на «внутреннее». При таком рассмотрении степень зависимости человека от экологической реальности определяется им самим, при этом он как «первостепенная» составляющая экологической реальности всегда стремится сохранить за собой некую независимость, избежать слишком жесткой детерминации только как «человека экологического», зависящего исключительно от внешнего, природно-социального.

В самом деле, сущность человека не определяется только экологической реальностью, только его существованием и деятельностью в ней. Многообразие человека, его целостность,

разносторонность несводимы лишь к человеку как к экологическому субъекту, «человеческое» всегда много больше «человека экологического». Здесь возникает сложнейшая проблема «вне-экологического человеческого» в экологической реальности, существования человека в экологической реальности во всей его целостности и сложности, сосуществования духовного и экологического в человеке. Современная экологическая реальность находится в противостоянии не только с «человеком экологическим», во многом ею и определяемым, но и с человеком как таковым, духовным, способным познавать и создавать трансцендентное «внеэкологическое», стремится умалить человека, редуцировать его к «человеку экологическому». Это связано и с тем, что в современном социуме человеку нередко отводится роль безликого социального субъекта, носителя, в первую очередь, экономических отношений, от которых современная экологическая реальность все более и более зависит; и с тем, что человеческая деятельность становится все более прагматичной, причем это сознательная, целенаправленная установка многих людей.

Итак, «человеческое» может низводиться экологической реальностью к простейшей роли «человека экологического», подменяющей целое его частью. Это обозначает существование в экологической реальности сил, разрушительных по отношению к человеку как таковому. Но именно «человеческое» и только оно обладает способностью, а мы надеемся, что и возможностью, ограничить деструктивное действие экологической реальности, вернуть «человека экологического» к его полноте и целостности. Имманентная человеку духовная свобода, его способность творить надприродное, его духовность дают надежду на то, что своим присутствием в экологической реальности он может одухотворить и ее, придать единству природного и социального иной, определяемый не только практической деятельностью, характер.

Итак, человек является важнейшим онтологическим основанием экологической реальности, «человеком экологическим». Как «постнеклассический субъект», как субъект, включенный в экологическую реальность, он не только зависит от нее, но и осознает эту зависимость. Но, являясь творческим субъектом, именно человек обеспечивает существование экологической реальности, творчески преобразует ее. Духовное в человеке, его способность к творчеству позволяют человеку устранять деструктивные силы экологической реальности, избегая, таким образом, редукации своей сущности к «человеку экологическому».



Список литературы

1. Дмитриева Н. В. Современное состояние проблемы взаимоотношения природы – человека – общества : социально-философский анализ // Вестн. Саратов. гос. техн. ун-та. 2012. № 1. С. 170–175.
2. Колосова О. Ю. Экологическая картина мира в культуре современного информационного общества : дис. ... д-ра филос. наук. Ростов-н/Д, 2009. 373 с.
3. Колисник И. И. Биогеофилософская концепция простиранья жизни : дис. ... д-ра филос. наук. Саратов, 2007. 281 с.
4. Степин В. С. Теоретическое знание. М., 2000. 743 с.
5. Афанасьева В. В., Анисимов Н. С. Постнеклассическая онтология // Вопр. философии. 2015. № 8. С. 28–42.
6. Лепольд А. Календарь песчаного графства. М., 1980. 216 с.

Man as a Subject of Environmental Reality

N. V. Dmitrieva

Saratov Regional Institute of Education Development
1, Bolshaya Gornaya str., Saratov, 410031, Russia
E-mail: ndmitr70@gmail.com

In the paper ontological basis of the system of the relationship between human beings and the nature. The concepts of environmental reality, of «homo environmental» as of its subject, and of environmental consciousness are discussed. It is shown that in classical concepts a human being is treated as a subject which determines environmental reality with his activity and, at the same time, as an object of influence of environmental reality, which gives the reason to speak about «homo environmental» and about the feedback between the «homo environmental» and the environmental reality. Within the frames of postnonclassical ontological paradigm «homo environmental» appears as «postnonclassical subject», incorporated into environmental reality and realizing this incorpora-

tion. Existence of complicated nonlinear bonds in the system «homo environmental within environmental reality» stipulates the presence of unpredictable, chaotic and critical states in it. It is shown that spiritual and creative origin of the human being transform environmental reality and do not permit it to reduce human integrity and his ontological diversity merely to the «homo environmental».

Key words: environmental reality, environmental consciousness, homo environmental, a man as a subject of environmental reality, postnonclassical object.

References

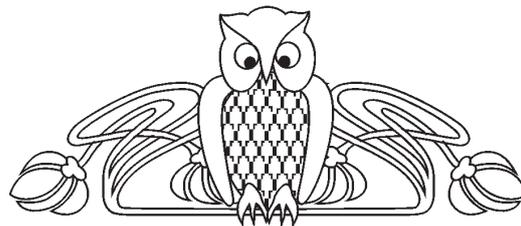
1. Dmitrieva N. V. *Sovremennoe sostoyanie problemy vzaimootnosheniya prirody – cheloveka – obshchestva: sotsialno-filosofskiy analiz* (The modern state of the problem of the human – society relationship: social and philosophical analysis). *Vestn. Sarat. gos. tehn. un-ta* (Bulletin of Saratov State Technical University), 2012, no 1, pp. 170–175.
2. Kolosova O. Yu. *Ekologicheskaya kartina mira v kulture sovremennogo informatcionnogo obshchestva*: dis. ... d-ra filos. nauk (Environmental map of the world in the culture of modern informational society: Ph/D dissertachion philosophy science). Rostov-on-Don, 2009. 373 p.
3. Kolisnik I. I. *Biogeoilosofskaya koncepciya prostiraniya zhizni*: dis. ... d-ra filos. nauk (Bioplogy-philosophical conception of life spreading: Ph/D dissertachion philosophy science). Saratov, 2007. 281 p.
4. Stepin V. S. *Teoreticheskoe znanie* (Theoretical knowledge). Moscow, 2000. 743 p.
5. Afanaseva V. V., Anisimov N. S. *Postneklassicheskaya ontologiya* (Postnonclassic Philosophy). *Voprosy Filosofii* (Voprosy Filosofii), 2015, no. 8, pp. 28–42.
6. Lepold A. *A sand country almanac*. New York, 1949. 221p. (Russ. ed.: Lepold A. *Kalendar peschanogo grafstva*. Moscow, 1980. 216 p.).

УДК 101.1

КРИТИКА «ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО РАЗУМА» С ПОЗИЦИЙ ФИЛОСОФИИ XX-XXI ВВ.

Дуплинская Юлия Михайловна – доктор философских наук, доцент, и.о. профессора кафедры философии, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А. E-mail: duplinskay@mail.ru

В статье доказывается, что философия XX–XXI вв. совершает преодоление диалектики, причем отнюдь не в духе диалектического «снятия». Диалектические противоположности заменяются «копошашимися» различиями, между которыми невозможно единство по той причине, что между ними нет взаимного исключения. Как в гносеологии, так и в социальной практике на смену диалектической «борьбе противоположностей» приходят стратегии ускользания и косвенные стратегии, например, деконструкция. На смену диалектическому «единству противоположностей» приходят стратегии коммуникации. Преодоление



диалектики анализируется в контексте двух фундаментальных «поворотов», определяющих лик философии XX–XXI вв., это – поворот к сознанию (феноменологическое направление) и поворот к языку (герменевтика, структурализм и постструктурализм).

Ключевые слова: диалектика, противоположности, единство противоположностей, репрезентативный и субрепрезентативный, косвенные стратегии.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-142-147



Необходимость вновь поставить вопрос о диалектике обусловлена существующей традицией структурирования учебных курсов по философии, в которых выделяются разделы «История философии» и «Основы философии». Причем такие направления философии XX–XXI вв., как феноменология, герменевтика, постструктурализм и т.д. обычно попадают в раздел «История философии». А вот тема «Диалектика» оказывается включенной в раздел «Основы философии». Правомерен вопрос: может ли сегодня диалектика претендовать на статус «основ философии», иными словами, на статус некоего инварианта, с позиций которого может оцениваться философия «всех времен и народов»? Или ведущие направления философии XX–XXI вв. преодолевают диалектику, причем отнюдь не по логике «диалектического отрицания» и «отрицания отрицания»? Отвергают конструктивную роль «диалектических противоположностей», причем не по логике следующего за «тезисом» «антитезиса», из чего, следовательно, не предполагается возможность «синтеза»? И, таким образом, философия «диалектического развития» низводится лишь до одного из исторических этапов развития философии? А сама диалектическая проблематика, отнюдь не в смысле диалектического «снятия», попросту снимается с повестки дня? А это значит, что диалектика может претендовать на место лишь в разделе «История философии»?

Рассмотрим «критику диалектического разума» в контексте двух фундаментальных «поворотов», определяющих лик философии XX–XXI вв. Это: во-первых, *поворот к сознанию*, связанный с феноменологическим направлением, и, во-вторых, *поворот к языку*, связанный с такими направлениями, как лингвистическая философия, герменевтика, структурализм и постструктурализм.

1. Рассмотрим *адиалектические* тенденции в контексте *поворота к сознанию* в философии XX–XXI вв. (термин «*антидиалектические*» был бы некорректным, учитывая диалектическую нагруженность приставки «анти»). Поворот к сознанию («трансцендентальный поворот»), разумеется, не является чертой исключительно философии XX–XXI вв., а сущностной характеристикой всякого философствования вообще. Тем не менее в рамках феноменологического направления трансцендентальная установка имеет свою специфику. Позволим себе, играя на созвучиях, сопоставить две «феноменологии». Одна из «феноменологий» была создана гением XIX в., другая – гением XX в. Для Г. Гегеля «Феноменология духа» была отправным этапом философствования, от неё он перешел к «Науке логики», в которой и была артикули-

рована категориальная структура диалектики. Это – движение от феноменов к концептуальной сети. Мысль творца другой феноменологии, Э. Гуссерля, напротив, может быть представлена как попытка раскрутить это процесс вспять, «назад»: от сетки категориальных построений к феноменам – непосредственным данностям сознания. Пафос феноменологического направления можно выразить в таких (парадоксальных, с точки зрения классической философии) призывах, как «учиться видеть», «назад к восприятию». По ассоциации вспомним парадоксальное высказывание О. Уайльда о красоте, которая есть величайшее чудо, а потому только пустые люди судят не по наружности, не невидимое, а видимое – вот подлинная загадка мира! В феноменологическом направлении философствование, становясь достижением «само-показывания», прекращает ткать ту вязь отношений, которая является ареной диалектического мышления. М. Хайдеггер считал «уклоняющимся от самих вещей» тот подход, «когда пытаются совместить самопротиворечивое и тем самым распадающееся внутри всеобъемлющего единства», что обычно «называется диалектикой». [1, с. 392]. «Мы научились тому, что мышление является отношением <...> Вот так, кажется, продвигается мышление – от отношения к отношению, от суждения к суждению. Но вот мы узнаем, что мышление представляет собой показывание и достижение само-показывания» [2, с.73].

Отметим еще одну особенность «поворота к сознанию» в философии XX в., которая отличает его от классических форм трансцендентализма. В философском лексиконе XX в. проводятся демаркации между *тетическим* и *нететическим* сознанием, между *активным* и *пассивным* синтезом, между *рефлексивным* и *до-рефлексивным cogito*, между *репрезентативным* и *субрепрезентативным* уровнями сознания. Классическая философия в каждой из перечисленных пар работала только на уровне первого: тетического сознания, активного синтеза, рефлексивного cogito, репрезентативного уровня сознания. Здесь, и только здесь, как мы покажем далее, может эффективно работать диалектика. А вот неклассическая философия в каждой из перечисленных пар исходным считает второе.

Для наших целей достаточно пояснить различие между *репрезентативным* и *субрепрезентативным* уровнями сознания. Приставка «ре» указывает на вторичность: на принадлежность репрезентативного слоя не к первичным, а лишь к «вторичным» данностям сознания. В репрезентативной сфере данности сознания предстают как бы спроецированными *на экран* и противостоят



сознанию в качестве предметов (здесь сознание и становится рефлексивным, тетиическим сознанием). Сфера репрезентативного – это то, что М. Хайдеггер назвал «картиной мира»: это не бытие, в которое мы погружены, а лишь «плоскостная проекция бытия»; мир, спроецированный на экран. «...Repraesentare – ставить нечто перед собой и держать в представлении. В представлении мы ставим нечто перед собой, чтобы, будучи так поставлено (установлено), оно стояло перед нами как предмет» [3, с. 366]. Диалектика способна упорядочивать лишь вторичную ясность репрезентативного, она работает только с плоскостной проекцией бытия. Феноменологический же анализ обращается к сфере субрепрезентативного, до того, как данности сознания оказываются спроецированными на экран представления.

Яснее всего этот тезис можно обосновать, остановившись на идеях философа, которого так и хочется назвать великим антидиалектиком XX века. Правда, опять же с поправкой, что приставка «анти» именно по этой причине здесь и неприменима (но благозвучным ли будет термин «адиалектик?»). Это Ж. Делез – мыслитель, наиболее отчетливо и аргументированно артикулировавший свое неприятие диалектики.

Как соотносится понятие «различие» с таким главным инструментарием диалектики, как понятия «противоположность» и «противоречие»? Сравним позицию Ж. Делеза с позицией Г. Гегеля. По Гегелю, противоположность является истиной различия; истинное различие – это различие, доведенное до противоположности и противоречия. А для этого различие должно дорасти до взаимоисключающего, или *взаимоотрицающего различия* – так можно сформулировать кредо диалектики в понимании различия. Отрицание и взаимоотрицание, в котором же усматривается и источник единства различного, – это основа диалектического мышления. *Диалектика мыслит различие через отрицание* – вот линия критики диалектики, идущая от А. Бергсона и Ф. Ницше к Ж. Делезу. Задумаемся: а можно ли мыслить различие как-то иначе, чем через отрицание и взаимное отрицание? Продолжение различий до «взаимоисключающих», «взаимоотрицающих», или диалектических различий – это своего рода наезженная колея диалектической интуиции, в которую естественным образом попадает разум. И тем не менее эта наезженная колея может оказаться иллюзией. Ж. Делез предлагает иной подход к пониманию различия, который взрывает «естественный свет диалектического разума» и выглядит поистине революционным.

Ж. Делез предлагает *мыслить различие позитивно*, без «не», не привязывая различия к от-

рицанию и тем более не доводя до противоположности. Схватывание различий через отрицание является слишком грубым, слишком «топорным» постижением различий. Недостаток диалектической логики усматривается в том, что такое мышление формирует очень крупные ячейки категориальной сети, в которую нельзя поймать ничего, и сквозь эту «сеть» от нас ускользнет «даже самая большая рыба». Диалектика сравнивается также с «мешковатой одеждой», которая всем впору, но под ней невозможно угадать то, на что она надета: здесь невозможно схватить нюансы, оттенки, градации. Взаимоотрицающие диалектические различия, по Делезу, есть выражение *«онтологического дефицита»*. Между тем истинные онтологические различия обусловлены не отрицаниями, а наоборот, избыточностью бытия: *истинное различие насковозь позитивно*. А вот взаимоотрицающие различия, как и диалектические противоположности, это своего рода оптический обман, возникающий лишь на *уровне репрезентативного слоя сознания*, в котором онтологические реалии как бы спроецированы на плоскость экрана. В данном случае – «экрана» сознания. Ж. Делез поясняет это аналогией с *зеркалом* – классической метафорой репрезентативного сознания. Когда мы видим мир, отраженный в зеркале, то на поверхности зеркала различные предметы закрывают, «взаимоисключают» друг друга. Поверхность зеркала кажется «поделенной» между предметами. Здесь, и только здесь, различия могут «поделиться» между собой единое пространство, на которое они спроецированы, и стать, таким образом, взаимоисключающими – диалектическими различиями. На самом же деле отраженные в зеркале предметы находятся на разной глубине, а поэтому они не пересекаются и не перекрывают друг друга. «Исключают» друг друга они только на поверхности зеркала. Вне экрана репрезентации бытие не является тем, что можно «поделить»: оно абсолютно избыточно. Различия существуют там «на разной глубине», никогда не являясь взаимоотрицающими различиями, или противоположностями. *Онтология лишена «не»*. «Негация» – это лишь черта той плоскостной проекции бытия, которая возникает в репрезентативном слое сознания.

Итак, главный инструментарий диалектики – «отрицание», «противоположность» появляется только там, где мы проецируем бытие на плоскость. «Оппозиции – всегда плоские, они передают искаженный эффект изначальной глубины лишь в одной плоскости» [4, с. 287]. В самой же онтологии, вне экрана репрезентации, различия существуют не как взаимоотрицающие, а как *«копашащиеся различия»*. В сфере диалек-



тического мышления мы дышим «разреженным воздухом». Эту сферу можно также сравнить с прореженными дорожками окультуренного леса, в котором удобно гулять, но где не осталось первозданной природы. Это – мир, «прореженный» структурами отрицания, благодаря которым становится возможным мыслить этот мир ясно и отчетливо. А вот онтология «копошащихся различий» Ж. Делеза – это предельная густота «кишащего бытия». В этой кишащей толще бытие абсолютно избыточно, здесь нет отрицаний и взаимоотрицаний.

«Взаимоисключающие различия», или противоположности, всегда имеют уже-содержащуюся в них импликацию единства. А вот между «копошащимися различиями» нет взаимоотрицания, поэтому между ними нет и «единства» в том смысле, в котором его понимает диалектика. Здесь устанавливается единство другого рода. Любые диалектические отношения – единства и борьбы, тождества и различия и т.д. имеют в качестве условия своей возможности некое более фундаментальное единство, не являющееся диалектическим «единством противоположностей». Этот род единства трансцендентальный субъект застаёт уже готовым, а потому обычно не замечает. Это – непрерывность внутреннего созерцания, которое и формирует «экран» репрезентации. Даже пресловутые диалектические «скачки», «разрывы постепенности» и т.д. могут констатироваться опять же на фоне этого экрана. Если в рамках диалектики велась речь о «скачках» и о «разрывах непрерывности», то, подчеркнем, велась в рамках логически гомогенного, непрерывного смыслового и мыслительного поля. Даже если диалектика пыталась схватить «дискретность» бытия, то как поле созерцания, так и язык, на котором она говорила о дискретности, сохраняли смысловую гомогенность. А вот особенностью смыслового поля философии XX–XXI вв. является разрыв гомогенности: как сознания, так и дискурса – того языка, на котором говорится о бытии. В классической философии непрерывность поля созерцания трансцендентального субъекта некритически отождествлялась с онтологией как таковой, а потому диалектическим отношениям наивным образом приписывался онтологический статус. Однако, как вскрывает филигранный анализ Ж. Делеза, непрерывность экрана репрезентации является не первозданной, а лишь вторичной – синтезированной непрерывностью. Синтез непрерывности, предшествующий формированию репрезентативного поля, назван Ж. Делезом пассивным синтезом. Он совершается в субрепрезентативной сфере.

Субрепрезентативная онтология лишена гомогенности. Это – «мерцающая» онтология

элементарных событий. Любого рода гомогенность здесь не дана, а «задана». Здесь единство появляется как «поверхностный эффект», эпифеномен повторения – повторения дискретных событий. Гомогенное поле синтезируется из повторения элементарных событий за счет скорости повторений. Мерцание событий сплавляется в единый континуум репрезентации посредством набора пороговых скоростей (анalogией может быть экран компьютера. Непрерывность экрана – лишь эпифеномен повторяющихся мерцаний, дискретности которых мы не замечаем из-за высокой скорости повторения. Аналогией может быть также иллюзия гладкой структуры пространства макрособытий, под которой скрывается «кипящий хаос» квантовых флуктуаций на ультрамикроскопическом уровне). Аналогично непрерывность поля созерцания трансцендентального субъекта связана с пороговой скоростью чередования элементарных когнитивных актов, за пределами которой единство внутреннего созерцания рассыпается. Моделью такой онтологии может быть экспериментальный театр Кармело Бено – «нерепрезентативный театр» [5]. Совершая своеобразный эксперимент с классическими пьесами, К. Бено элиминирует из них то, что является стержнем классического театра – драматический конфликт. Иными словами, то, что могло бы быть ареной для диалектического мышления. Вместо этого в центре внимания оказывается конституирование суб-текстуры образов, которая задается такой характеристикой, как оператор скорости. Оператор скорости сплавляет в единый континуум все возможные вариации каждой фразы и жеста персонажей.

Логично допустить множественность пассивных синтезов: множественность непрерывностей, дискретное пространство, сменившее классическую протяженность. На смену классическому трансцендентальному субъекту приходит «новая монадология». Универсум заменяется мультиверсом, состоящим из множества замкнутых в себе монад. Диалектические отношения могут иметь место только в поле созерцания отдельной монады, но не между монадами: ведь между монадами нет единого пространства. Уяснить разницу между универсумом диалектических «взаимоисключающих различий» и мультиверсом «копошащихся различий» поможет геометрический образ. Отношения взаимного исключения и противоположности немислимы без допущения единого гомогенного пространства, в котором различия могли бы совмещаться, «делить» пространство между собой, чтобы тем самым «исключать» друг друга. А вот «копошащимся» различиям будет соответствовать образ



пенообразного пространства, состоящего из множества замкнутых в себе миров. Образ такого пространства приходит на смену пространству с гладкой топологией в современных естественно-научных концепциях реальности.

Не только онтологические концепции, но и политические реалии сегодня имеют дело не с диалектическими, а с «*копошащимися*» различиями. Они не могут быть приведены к единству по той причине, что между ними нет взаимоисключения. По словам Ж.-Л. Нанси, они, скорее, могут быть поняты как «некий перечень», «нескончаемый список» для «бухгалтерии, не имеющей никакого итога» [6, с. 9]. Элементы такого мультиверса могут лишь коммуницировать. Классические концепции синтеза заменяются *концепциями коммуникации*. Она, в отличие от диалектического «единства противоположностей», не располагает элементы в пространстве единого универсума, а оставляет за ними качество автономных, неслиянных монад. От классических проектов единства остается лишь требование общепонятного языка, который обеспечивал бы возможность диалога. Это подводит нас к еще одному аспекту «адиалектичности» философских концепций XX–XXI вв.

2. Теперь рассмотрим *адиалектические* тенденции в контексте *поворота к языку* – «лингвистического поворота», представленного целым спектром направлений философии XX–XXI вв. «*Золотой век*» диалектики был связан с культом «чистого разума», а вот «поворот к языку» в философии XX в. отодвигает тему диалектики на второй план. Структуры диалектики – это структуры «чистой мысли». Между тем философия XX в. в очередной раз переоткрывает, что истина не пришла в мир обнаженной: она явилась в знаках и символах, и мир не получит ее иначе. В связке оппозиций «мышление – язык» («понятие – слово») классическая философия приоритет отдавала понятию, а не слову. В философии XX в. отдается приоритет второму (языку, слову), а не первому (мышлению, понятию). Этот вопрос подробно рассмотрен нами: «Классическая философия пыталась постичь суть языка при помощи понятий-концептов. В философии XX века наблюдаются противоположные тенденции <...> Понятия разъясняются при помощи слов естественного языка, а вот значение слова не может быть до конца раскрыто в понятиях. Слово, а не понятие-концепт теперь считается той предельной инстанцией, в которой заключены основания не только гносеологии и логики, но и самой онтологии» [7].

«Чистая» мысль в философии XX–XXI вв. начинает рассматриваться лишь как эпифеномен символических структур. Диалектическому дви-

жению «чистой» мысли предшествует процесс символизации бытия. А этот процесс совершается иначе: он не может быть понят в диалектических структурах, так как является слишком субтильным для диалектического мышления. По утверждению «великого антидиалектика» XX в., «одетое – это правда обнаженного»: там, где кажется, что мы имеем дело с «чистой» мыслью, вне ее языковых одежд, просто присутствует двойная маскировка. Как ни странно, мысль, «одетая» в языковые оболочки, способна схватить более глубокий пласт онтологии, тот, который фатальным образом ускользает от «чистой» мысли. Герменевтика сделала «открытие», что есть слова, которые функционируют не просто как метки вещей, а «которые сами удостоверяют то, что они сообщают, как будто более близкий подход к тому, что есть, иначе невозможен и замене не подлежит» [8, с. 33].

Тема «мешковатых одежд» и «слишком крупных ячеек категориальной сети» получает дальнейшее развитие в контексте философии языка. Диалектику можно сравнить с «молярным» уровнем дискурса, тогда как эпохе «симулякров третьего порядка» соразмерен лишь «молекулярный» уровень. Ж. Бодрийяр выделяет три периода в развитии знаков: симулякры первого, второго и третьего порядков. На этой шкале расцвет диалектики размещается в эпохе симулякров *второго порядка*, между тем как современная культура уже вступила в эпоху третьего порядка.

Теперь проведем *аналогию между стратегиями познания и стратегиями существования*. Движение «чистой» мысли, являющееся почвой для диалектического разума, всегда имеет в подтексте логику противоречий и противоположностей. Всякая ясно и отчетливо сформулированная мысль – это, по сути дела, замаскированная критика. Полемические импликации типа «это, а не...» являются конституирующим условием ясного и отчетливого концептуального мышления. Такие импликации всегда содержатся в подтексте, даже при видимой нейтральности текста и отсутствии открытых полемических интенций. Мыслить ясно и отчетливо – это всегда «мыслить против кого-то». Поэтому ориентацию на «ясное и отчетливое» движение «чистых понятий» можно сопоставить с *борьбой как стратегией существования*: и то, и другое совершается по логике противоположностей. Здесь возможен спектр модификаций: от гегелевского эволюционного «снятия» до марксистского революционного преодоления и, наконец, до экзистенциального надрыва негативной диалектики «бунтующего человека» французского экзистенциализма. Абсурдность бунта коррелирует с антиномией и парадоксом в логике.



Но философия языка в XX–XXI вв. открывает более тонкие, более «субтильные» механизмы власти. Это – власть языка: скрытые от профанического взора сети «микрофизики власти», которые насколько невидимы, настолько и всепроникающи. Это – способы классификаций и кодификаций, которые задаются господствующими системами дискурса. Они задают не только стереотипы социальных оценок и действий, но, в конечном счете, и картину реальности: кто контролирует язык, тот контролирует и сознание (мотив антиутопии Оруэлла). По отношению к этой власти абсолютно неэффективны как стратегия борьбы, так и логика диалектического мышления. Любой бунтарь, в конечном счете, ассимилируется системой властных отношений: он для нее – «свое иное». Равным образом бессильна диалектическая логика против стереотипов сознания, заданных «микрофизикой власти» языка. С «микрофизикой власти» невозможно бороться. Можно лишь пытаться «перехитрить» ее при помощи разнообразных *косвенных стратегий*. Поэтому на смену стратегиям «лобового» противоборства властной системе сегодня, как в философии, так и в социальной практике, приходят разнообразные *косвенные стратегии ускользания из-под власти*. На смену диалектике, работавшей со структурами «чистого разума», в постструктурализме приходят стратегии деконструкции, работающие с языковыми формами. Деконструкция являет своеобразную стратегию ускользания из-под власти языка за счет косвенных стратегий прочтения текстов: игры на маргиналиях и всевозможных деривациях и девиациях словоупотребления. На пути косвенных стратегий делается попытка ускользания от тех стереотипов мышления, которые задаются языковыми структурами и против которых бессильна стратегия диалектики с ее «лобовым» сталкиванием противоположностей.

Список литературы

1. Хайдеггер М. Время и бытие / Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. С. 391–406.
2. Гадамер Х. Г. Мыслитель М. Хайдеггер / Гадамер Х. Г. Пути Хайдеггера : исследование позднего творчества. М., 2005. С. 73–80.
3. Хайдеггер М. Тезис Канта о бытии / Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. С. 361–381.
4. Делез Ж. Различие и повторение. СПб., 1998. 384 с.
5. Делез Ж. Одним манифестом меньше // Метафизические исследования. Статус Иного. Вып. 14. СПб., 2000. С. 252–278.
6. Нанси Ж.-Л. Бытие единичное и множественное. М., 2004. 272 с.
7. Дуплинская Ю. М. Мышление и язык : «переоценка ценностей» // Вестн. Челяб. гос ун-та. Сер. Философия. Социология. Культурология. 2012. Вып. 25, № 18 (272). С. 38–43.
8. Гадамер Х. Г. Мартину Хайдеггеру 75 лет / Гадамер Х. Г. Пути Хайдеггера : исследование позднего творчества. М., 2005. С. 25–37.

Criticism of «Dialectic Reason» from Positions of Philosophy XX–XXI c.

Yu. M. Duplinskaya

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov
77, Politekhnicheskaya str., Saratov, 410054, Russia
E-mail: duplinskayay@mail.ru

In article it is proved that philosophy of XX–XXI makes overcoming of dialectics, and not in the spirit of dialectic «removal» at all. Dialectic opposites are replaced with the «swarming» distinctions between which the unity is impossible for the reason that between them there is no mutual exclusion. Both in epistemology, and in social sphere, dialectic «conflict of opposites» strategy is replaced by indirect slip away strategies, deconstruction for example. Dialectic «the unity of opposites» is replaced by communication strategy. Overcoming of dialectics is analyzed in the context of two fundamental «turns» defining a face of philosophy of the XX–XXI centuries. It: turn to consciousness (the phenomenological direction) and turn to language (a hermeneutics, structuralism and post-structuralism).

Key words: dialectics, opposites, unity of opposites, representative and subrepresentative, indirect strategy.

References

1. Heidegger M. Zeit und Sein. *Zur Sache des Denkens*. Tübingen, 1969. S. 1–25 (Russ. ed.: *Heidegger M. Vremya i bytie*. Heidegger M. *Vremya i bytie*. Moscow, 1993, pp. 391–406).
2. Gadamer H.G. The thinker M. Heidegger. *Heidegger's Ways*. New York, 1993, pp. 68–75 (Russ. ed.: *Gadamer H. G. Myslitel M. Heidegger. Puti Heideggera: issledovanie pozdnego tvorchestva*. Moscow, 2005, pp. 73–80).
3. Heidegger M. *Tesiss der Kante über das Sein. Existenz und Ordnung*. Frankfurt/M., 1962. S. 217–245 (Russ. ed.: *Heidegger M. Thesis Kanta o bytie. Vremya i bytie*. Moscow, 1993, pp. 361–381).
4. Deleuze G. *Différence et répétition*. Paris, 1968. 409 p. (Russ. ed.: *Delez Zh. Razlichie i povtorenie*. St.-Petersburg, 1998. 384 p.).
5. Deleuze G. Un manifesto di meno. *Sovrapposizioni*. Milano, 1978, pp. 67–92 (Russ. ed.: *Delez Zh. Odnim manifestom menshe. Metaphizicheskie issledovaniya. Status Inogo*. Iss. 14. St.-Petersburg, 2000, pp. 252–278).
6. Nancy J.-L. *Être singulier pluriel*. Paris, 1996. 224 p. (Russ. ed.: *Nancy Zh.-L. Bytie yedinstvennoye i mnozhestvennoe*. Moscow, 2004. 272 p.).
7. Duplinsky Yu. M. Thinking and language: «reevaluation of values». *Vestn. Chelyabinsk gos. un-ta. Ser. Filosofiya. Sotsiologiya. Kulturologiya* (Bulletin of Chelyabinsk State University. Ser. Philosophy. Sociology. Culturology), 2012, iss. 25, no. 18 (272), pp. 38–43.
8. Gadamer H. G. *Martin Heidegger is 75 years old. Heidegger's Ways*. New York, 1993, pp. 20–32 (Russ. ed.: H. G. Gadamer. *Martiny Heideggeru 75 let. Puti Heideggera: issledovanie pozdnego tvorchestva*. Moscow, 2005, pp. 25–37).



УДК 316.334.3

ИСТОРИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЭЛИТАРНОЙ ВЛАСТИ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ



Камышин Алексей Сергеевич – аспирант кафедры теоретической и социальной философии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: naoborot_1884@mail.ru

Статья посвящена социально-философскому анализу исторических изменений элитарной власти. Делается попытка определить отличия элитарной власти от власти элит. С этой точки зрения рассматриваются различные подходы в исследовании правящих групп. Особо выделяется в статье герменевтический подход, с его помощью определяется элита текста (публичная), элита подтекста (закулисная) и элита контекста (реальные условия её бытия). Анализируются особенности процесса изменения типов и структуры элитарной власти в современную эпоху. Обращается внимание на потерю «элитарности» современной элиты. Отмечается, что в современном обществе остаются лишь внешние атрибуты элитарности, без её внутренней составляющей. В статье также обращается внимание на то, что борьба с элитарностью привносит в современную жизнь больше негативных явлений.

Ключевые слова: элита, общество, подход, власть, элитарность, герменевтика, социальная группа.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-148-151

На протяжении всего времени своего существования общество так или иначе делилось на управляющих и управляемых, на сильных и слабых, на богатых и бедных. В основе этого закономерного неравенства лежали заложенные природой различные способности каждого человека, поэтому с момента возникновения государства его развитие всегда направляла небольшая и хорошо сплоченная группа людей, обладающая политической властью. В то же время оставшаяся не у дел основная часть народа стремилась нивелировать властные привилегии правящей элиты. Таким образом, говоря об элитарной власти, мы противопоставляем её власти эгалитарной. Прежде всего, власть – это право на управление. Существует две парадигмы власти (управления): элитарная и эгалитарная, они отличаются принципом распределения власти. Первая подразумевает власть узкой группы, элиты, вторая – равноправие в правах на управление. Это значит, что элитарная власть как понятие не тождественна понятию «власть элит». Элита – это определённый социальный субъект, тогда как «элитарная», «элитарность» – модус бытия власти, противоположным которому является другой модус – «эгалитарная», «эгалитарность» (например, в культурологии можно говорить об элитарной и массовой культуре).

Целью анализа статьи является рассмотрение с помощью герменевтического метода трансформации элитарной власти в рамках социальной философии. Прежде всего следует отметить, что сущность элитарной власти невозможно раскрыть без осмысления понятия «элита». Элита – от фр. *elite* – лучший, избранный, отборный. Этот термин изначально применялся для определения товара высшего качества и только позднее стал использоваться для определения привилегированной группы людей в государстве – знати, военных, духовенства [1, с. 67]. Элита контролирует экономические, военные и политические ресурсы. Таким образом, властная элита представляет собой внутренне сплоченную социальную общность, «являющуюся субъектом принятия важнейших стратегических решений и обладающую необходимым для этого ресурсным потенциалом» [2, с. 10]. Например, Платон считал лучшей формой правления аристократию, под которой подразумевал аристократию личных качеств. Он категорически выступал против привлечения к решению государственных дел демоса, именуемого им «толпой». Говоря о Платоне, следует заметить, что в своей «Политике» он одним из первых в истории социальной философии затронул проблему политической формы элитарности сознания, элитарности власти. Ещё одним философом, оказавшим огромное влияние на современников и потомков, был Аристотель; очень популярной стала его классификация достойных и недостойных форм правления.

Из философов поздней античности особого внимания заслуживает Сенека, который полагал, что добродетели человека не зависят от происхождения и знатности; правящий класс, по его мнению, должен состоять из подлинно духовных людей.

В Средние века в Европе изменяются представления о том, какой должна быть элита, её духовные основания. Теперь представитель привилегированной группы – это христианин, берущий за образец жизнь Иисуса Христа. В политической сфере доминирует тезис «всякая



власть от бога», оправдываются сословное деление общества, крепостное право и главенство церкви в духовной области. Элитарность неотделима от христианства.

И только в эпоху Возрождения Н. Макиавелли, самый оригинальный философ своего времени, провозглашает автономию политики от любых духовных ограничений. Главное для правителя и его окружения – удержать власть любыми средствами, и «их всегда сочтут достойными и одобряют, ибо чернь прельщается видимостью и успехом, в мире же нет ничего, кроме черни...» [3, с. 97].

Уже в другую эпоху знаменитый писатель и философ Т. Карлейль провозгласил идею героя, выдающейся личности, двигающей историю вперёд, при этом он враждебно относился к народным массам и отделял героя от толпы.

Ещё один философ, размышлявший об элите и элитарности власти, – Ф. Ницше. «Всякое возвышение типа “человека” было до сих пор – и будет всегда – делом аристократического общества, как общества, которое верит в длинную лестницу рангов и в разнородность людей и которому в некотором смысле нужно рабство» [4, с. 717]. Он считал обязательным наличием у правящего слоя политической воли и стремления к власти. Но его концепция элиты, пропитанная духом аристократизма, не была проработана до конца. Лишь в конце XIX – начале XX в. зарождается наука, занимающаяся непосредственно изучением элит, элитология. Её рождение связано, прежде всего, с именами таких учёных, как Г. Моска, В. Парето, Р. Михельс. Постепенно складываются разнообразные подходы в исследовании властных элит: можно выделить такие из них, как макиавеллистский (элитистский), ценностный, демократический, плюралистический.

Сторонники первого подхода акцентируют внимание на том, что главной функцией властвующей элиты является управленческая и доминирование над разрозненными и неорганизованными народными массами. «Человеческое общество неоднородно, – писал В. Парето, – и индивиды различаются интеллектуально, физически и морально» [5, с. 39], поэтому только «элита» должна определять цели и задачи для общества.

Ценностный подход изучает правящую группу как основную ценность в общественной системе, от которой зависят развитие и стабильность государства. Власть элиты зависит от её авторитета и умения наладить общение с народными массами. Элита создаётся людьми, прошедшими общественный отбор и обладающими необходимыми для доминирования качествами.

Представители демократического элитизма (К. Мангейм, Т. Дай, П. Бахрах, Г. Лассуэлл, С. Липсет) исходят из того, что элитарность в обществе необходимое условие его достойного существования при соблюдении демократических норм. Таким образом, элита не принуждает народ к повиновению, а управляет им с полного одобрения всего общества, а постоянное пополнение правящей элиты за счёт работы «социальных лифтов» позволяет ей иметь обратную связь с обществом. Также последователи этого подхода относят к элите и носителей интеллектуального знания, деятелей искусства, людей, обладающих деньгами и имеющих популярность.

Сторонники плюралистического подхода элиту рассматривают не как единое целое, а как конкурирующие или взаимодействующие друг с другом элитные группы. Их наличие продиктовано увеличивающимся разнообразием деятельности человека, прогрессивным ростом запросов отдельных личностей и целых групп. Такое положение приводит к усложнению взаимоотношений внутри института власти.

Интересны мысли об элите П. Шарана. Он разделил её на две – современную и традиционную. Вторая опирается на устоявшиеся обычаи, религиозный культ, культурные стереотипы и ритуалы. К первой он относит всевозможные социальные группы, например, предпринимателей, чиновников и политических лидеров, учёных, интеллектуалов. Современная элита в своих действиях опирается на рациональность, и П. Шаран выделяет высшую, среднюю, административную и маргинальную элиты.

Хотелось бы ещё остановиться на герменевтическом подходе к элитарной власти. Первоначально этот подход использовался для интерпретации древних и библейских текстов, но со временем горизонт его применения расширился. Герменевтика позволяет оценить не только тот или иной источник, но подтекст и контекст. Х.-Г. Гадамер полагал, что герменевтика – это исследование условий возможности понимания [6, с. 28].

Согласно герменевтическому подходу, понимание процессов трансформации элитарной власти заключается в изучении языка, текстов. Таким образом, мы можем рассматривать элиту в трех герменевтических ипостасях: элиту текста (её публичную сторону, официальную деятельность), элиту подтекста (её закулисные действия) и элиту контекста (реальные условия её бытия). Если в исследовании выясняется, что обозначенные выше сущности элиты не идентичны, то это, скорее всего, квазиэлита. Мы считаем, что это ещё один метод проверки элитарного меньшинства на его значимость, проверки именно герме-



невтического свойства, которая довольно остра для большинства тех, кто считает себя «элитой».

Можно привести рассуждения Дж. Сартори: почему мы должны «говорить «элита», совершенно не имея в виду того, что этот термин значит, т. е. выражает в силу своей семантической значимости? Далее, если «элита» уже не указывает на качественные черты (способность, компетентность, талант), то какой же термин мы употребим, когда эти характеристики будут иметься в виду? Таким образом, семантическое искажение, описав круг, возвращается, чтобы породить, в свою очередь, искажение концептуальное. Если мы хотим дальнейшего усовершенствования концепции Парето с помощью Лассуэлла и, наоборот, если мы хотим подправить Лассуэлла с помощью Парето, тогда следует проводить различие, как терминологически, так и концептуально, между властной структурой и элитной структурой. Не все контролируемые группы являются по определению либо в силу той или иной необходимости «элитными меньшинствами» (в паретианском первичном смысле); они могут представлять собой просто «властные меньшинства» (в лассуэлловском смысле)» [7, с. 82].

Суть герменевтического подхода заключается в направленности на взаимопонимание, на диалог. В связи с этим важной проблемой исторического процесса трансформации элитарной власти является связь власти и языка знаков, за которой скрыты более глубокие отношения – власти и желаний, власти и аффектов, власти и защищенности, власти и силы, которые также подвергаются трансформации в пространстве социума. Таким образом, «власть должна пониматься как медиум, обеспечивающий сохранение границы между природой и цивилизацией в единстве внутреннего и внешнего, причем эта граница не только знаковое место разделения и различения, но также соединения и взаимопонимания» [8, с. 48].

В заключение хотелось бы сказать, что институт властвующей элиты есть неотъемлемая составляющая любого развитого общества. В последнее время в связи с развитием информационных технологий, глобализацией происходят изменения и в формировании, и в составе, и в типах элит. Она больше не единая сословная группа, которая своё доминирование объясняет устоявшимися традициями или мистическим предопределением. Сегодняшняя элита вынуждена апеллировать к рациональности. Происходящие ценностные изменения в обществе все больше способствуют тому, что происходит демистификация властной элиты. Изменяется само понятие элитарности власти. Так, говоря о

современной элите, можно отметить, что её элитарная составляющая постепенно нивелируется, уходит в тень, а на смену ей всё активнее приходят эгалитарность и демократизм управления. Элита мельчает, лишается воли и становится банальной, такой же, как и основная масса людей, поэтому можно говорить, что любая борьба с элитарностью, скорее, приносит урон обществу, так как тормозит его развитие.

Список литературы

1. Ашин Г. К. Понятие «элита» и его роль в политических исследованиях // Философия науки. 2005. № 7. С. 23–45.
2. Гаман-Голутвина О. В. Политические элиты России. Вехи исторической эволюции. М., 2006. 446 с.
3. Макиавелли Н. Государь. М., 1998. 656 с.
4. Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. М., 2001. 848 с.
5. Парето В. История – кладбище элит // Политическая мысль. Пермь, 2000. С. 38–50.
6. Gadamer H.-G. Das Erbe Europas. Frankfurt a/M., 1995. 175 S.
7. Сартори Дж. Вертикальная демократия // Политические исследования. 1993. № 2. С. 80–89.
8. Ломако О. Трансформация власти в большом городе : генеалогия и аналитика // Власть. 2014. № 3. С. 48–51.

Historical Transformation of Elite Power in the Problem Field of Social Philosophy

A. S. Kamishin

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: naoborot_1884@mail.ru

The article is devoted to the social and philosophical analysis of the historical changes of the elite power. There is made an attempt to identify the differences between elite power from the power of the elites. From this point of view, there are various approaches to study the ruling groups. And the hermeneutic approach is set off in the article. Based on it there is defined the elite of the text (the public), the elite of the subtext (behind the scenes), and the elite of the context (the real conditions of its existence). Here are also the features of the process of changing the types and structure of elite power in the contemporary ages. The author points the loss of «elitism» of the modern elite. It is noted that there are only the trappings of elitism, without its internal components in modern society. The article also highlights the fact that the fighting against the elitism brings more negative effects to the life in nowadays.
Key words: elite, society, approach, power, elitism, hermeneutics, social group.

References

1. Ashin G. K. Ponyatie «elita» i ego rol v politicheskikh issledovaniyakh (The concept of «elite» and its role in political studies). *Filosofiya nauki* (Philosophy of science), 2005, no. 7, pp. 23–45.
2. Gaman-Golutvina O. V. *Politicheskie elity Russii. Vekhi*

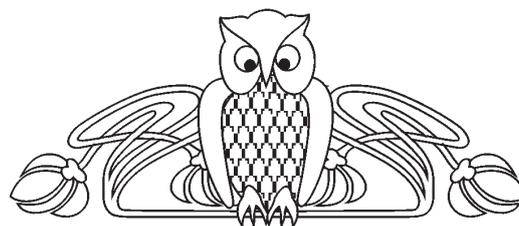


- istoricheskoy evolutsii* (Russia's political elite. Milestones in the history of evolution). Moscow, 2006. 446 p.
3. Machiavelli N. *Principe*. Milan, 2011. 146 p. (Russ. ed.: Machiavelli N. *Gosudar*. Moscow, 1998. 656 p.).
 4. Nietzsche F. *Jenseits von Gut und Böse*. Berlin, 1971. 296 p. (Russ. ed.: Nietzsche F. *Po tu storonu dobra i zla*. Moscow, 2001. 848 p.).
 5. Pareto V. *Le traite de sociologie generale*. Paris, 1933. 565 p. (Russ. ed.: Pareto V. *Istoriya – kladbishche elit. Politicheskaya mysl*. Perm, 2000, pp. 38–50).
 6. Gadamer H.-G. *Das Erbe Europas* (The European heritage). Frankfurt/M., 1995. 175 S.
 7. Sartori G. *The Theory of democracy revised*: in 2nd parts. Princeton, 1987. Part 1. 253 p. (Russ. ed.: Sartori G. *Vertikalnaya demokratiya. Politicheskie issledovaniya*, 1993, no. 2, pp. 80–89.).
 8. Lomako O. Transformatsiya vlasti v bolshom gorode: genealogiya i analitika (Transformation of power in the big city: the genealogy and analytics). *Vlast* (Power), 2014, no. 3, pp. 48–51.

УДК 111.1+101.2+929 Аристотель

ФОРМА, ИНТЕЛЛЕКТ И ТЕЛЕОЛОГИЯ В АРИСТОТЕЛЕВСКОМ УЧЕНИИ ОБ ИСТИНЕ

Косыхин Виталий Георгиевич — доктор философских наук, профессор кафедры философии и методологии науки, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: Kosyhinvg@rambler.ru



В статье рассматривается классическая аристотелевская концепция истины как соответствия познания познаваемому предмету. В рамках этой концепции демонстрируется сложная структура истины как состоящая из логического, метафизического и каузального аспектов. Понятие истины выявляется через анализ взаимосвязи этих аспектов внутри целостной картины философии Аристотеля. Подчеркивается связь истины с категориями логики, с понятием сущности как единства материи и формы, с учением Аристотеля об уме и божественном уме. В статье подвергаются критике взгляды Ф. Brentano, его аналогичский подход к аристотелевскому понятию истины. Выявляется значение учения о причинах и телеологии для понимания места истины в философии Аристотеля.

Ключевые слова: истина, сущность, ум, причина.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-151-155

Хотя понятие истины является основополагающим для понимания аристотелевской философии, оно, будучи хорошо исследованным, тем не менее до сих пор своей многоаспектностью вызывает споры и неоднозначные толкования. В первую очередь, Аристотель известен как основоположник классической теории истины, которая формулируется очень четко в средневековом выражении *veritas est adaequatio intellectus et rei*, что означает: истина есть соответствие мышления познаваемой им вещи, или, в более широкой трактовке, когда вещь, познаваемая умом, и ум совпадают, т.е. когда ум не обманывается насчет познаваемой им вещи, перед нами имеет место истина.

Но, конечно, это не отражает в полной мере всю интенцию мышления Аристотеля. Учение

Аристотеля об истине и его теория истины более масштабны и глобальны. Приведенная формулировка отражает лишь один из ее аспектов, хотя и принципиальный, ведь по нему можно судить об аристотелевском понятии истины, но все-таки нуждающийся в дополнительных уточнениях, потому что «соответствие нашего мышления познаваемому предмету» лишь на первый взгляд звучит понятно и доступно, пока мы не зададимся вопросом, а что такое *rei* как та самая вещь, которую мы познаем, что такое ум, который эту вещь познает, и в чем состоит соответствие между ними. Когда мы зададимся подобным вопросом относительно значения *rei, intellectus u adaequatio* в их латинской интерпретации, тогда выйдем на более серьезную, глубинную проблематику учения Аристотеля об истине.

Проблематичность понятия истины у Аристотеля подчеркивается многими исследователями его трудов, делая возможными трактовки классического понимания истины как в эмпирическом, так и в умоглядном ключе. Еще Ф. Brentano в своей основополагающей для современных интерпретаций аристотелевского наследия работе «О многозначности сущего по Аристотелю» указывал на противоречивость собственной позиции мыслителя в данном вопросе. Согласно Brentano, если в одних местах своих сочинений «Аристотель решительно утверждает, что суждение является единственным носителем истины и лжи, и столь же решительно отказывает в причастности к ним как вещам за



пределами ума, так и понятиям, не находящимся в связи с другими понятиями, то в других местах он утверждает, по-видимому, прямо противоположное» [1, с. 33]. Разрешить это противоречие Brentano считает возможным, исходя из предположения, что термин «истина» используется Аристотелем в различных смыслах, соотносимых по аналогии. Так, если в основном смысле понятие истины применимо к суждениям разума, то в дополнительном смысле оно прилагается, по способу аналогии, к чувственным способностям или даже самим вещам. Как говорит Brentano, «имя истины присуще в первую очередь истинному суждению, но переходит затем и на понятие, и на чувственное представление, и на внешние вещи, ибо все они находятся с ним в тесном отношении. Ведь истинность наших суждений зависит, как мы видели, именно от действительности» [1, с. 43]. Это не мешает Brentano говорить о единстве аристотелевского учения об истине, где противоречия являются таковыми только по видимости, отражая различные аспекты понятия истины у Аристотеля.

Соглашаясь с Brentano в том, что «основное понятие истины остается всегда понятием соответствия познающего духа и познаваемого предмета» [1, с. 46], в целом многоаспектность истины у Аристотеля подчиняется основному значению истины как соответствия, отметим ряд недостатков в позиции Brentano. Его аналогический подход никак не связывает понятие истины с целостностью аристотелевской метафизической концепции, делая непонятной связь между внешними вещами (действительностью для Brentano) и умом (действительностью для Аристотеля).

В данной статье мы попытаемся показать, что наиболее адекватное понимание аристотелевского учения об истине возможно не с аналогической, а с телеологической точки зрения, определяющей стиль аристотелевского мышления в целом. Латинская формулировка понятия истины взята нами за основу потому, что аристотелевское учение в Средние века было кодифицировано, став ядром интерпретации мироздания в поздней схоластике. Тогда же складывается представление о классическом или образцовом понятии истины, данном в работах Аристотеля. Со времен Фомы Аквинского, т.е. с XIII в. аристотелизм становится господствующим философским мировоззрением в средневековой Европе, что в той или иной степени сохраняется до XVII в., когда он сменяется новым учением об истине, которое было сформулировано Декартом и его последователями. Но нас в рамках данной статьи интересует именно аристотелевская теория истины с ее тонкостями и проблемами.

Итак, поскольку речь идет о мышлении (*intellectus*), которое постигает истину, следует иметь в виду, что Аристотель создал учение об этом мышлении, о формах этого мышления – формальную логику. Поэтому под мышлением имеется в виду, в первую очередь, мышление, которое мыслит логически, по определенным правилам и законам. Аристотель сформулировал три закона формальной логики: учение о понятиях, суждениях, об умозаключениях, о силлогизмах. За две с половиной тысячи лет своего существования эта логика практически мало изменилась. Именно аристотелевская логика была тем фундаментом, на котором в дальнейшем надстроены математические операции. И современная математическая логика, которая сегодня существует наряду с формальной, является определенным видоизменением логики аристотелевской.

Важным логическим свойством истины в теории Аристотеля является ее непротиворечивость. Это логический критерий истины: об одном и том же мы не можем сказать два взаимно противоречащих утверждения. Мы не можем сказать, что это телефон и слон одновременно и в одном и том же смысле, мы не можем сказать, что человек и есть, и нет. В данном случае всегда нужно уточнять: либо А, либо Б, и третьего не дано: либо одно, либо другое. Аристотель требует определенности суждения об истине. Истина для логики – это не что-то где-то туманное, она очень четко формально определена, постоянна, неизменна и подвержена определенным логическим критериям и процедурам.

Помимо формального логического измерения теория истины Аристотеля погружена в измерение содержательное – метафизическое. Для метафизического понимания истины характерна опора на неизменное, сохраняющееся, постоянное, вечное бытие. Истина в метафизике – это не то, что может изменяться. Когда мы считаем, что сегодня это так, а завтра будет иначе, мы имеем дело с чем угодно, но не с истиной. Истина всегда сохраняется неизменной. Как пишет Аристотель, «не имеет смысла судить об истине на том основании, что окружающие нас вещи явно изменяются и никогда не остаются в одном и том же состоянии. Ибо в поисках истины необходимо отправляться от того, что всегда находится в одном и том же состоянии и не подвергается никакому изменению» [2, с. 282]. Мы не говорим об истине, если думаем, что она будет меняться, мы не говорим об истине, если думаем, что она будет развиваться. Это так называемые метафизические критерии истинности. Для Аристотеля истина статична, она всегда остается доступной для познания. Статичное здесь понимается не в



отрицательном смысле, а как утверждение неизменности истины. Ведь если мы считаем, что дважды два четыре верно только для нас, а для кого-то это неверно, либо мы считаем, что «дважды два четыре» верно сегодня, а завтра неверно, то это положение не может с точки зрения метафизического критерия претендовать на истину. Истинность – это то, что истинно всегда, везде и для всех. С этим вроде бы мог согласиться и Платон, но в данном случае Аристотель несколько модифицирует и мысль Платона, переводя динамичность диалектического созерцания на статичный уровень метафизического усмотрения и анализа сущности. Вот что в целом характерно для позиции Аристотеля: истину мы должны искать там, где ничего не меняется, т.е. не в бытии, но в мышлении.

И здесь возникает очень важный вопрос: каким же образом наш ум, который подвижен, пронизан временем, который живет и умирает, может постигать истину, которая вечна и неизменна? Ответ аристотелевской «Метафизики» состоит в выдвигании концепции бессмертного по своей природе ума. Аристотель, в отличие от Платона, у которого было учение о бессмертной душе, полагает, что душа в целом смертна, но бессмертен ум. Именно это свойство ума и позволяет ему усматривать вечные и неизменные истины. Вместе с тем было бы неправильно чрезмерно интеллектуализировать теорию познания у Аристотеля, который, в отличие от Платона, был все-таки не столько математиком, сколько эмпириком, и поэтому у него имелась тенденция гармонизировать соотношение разума и чувственного опыта. По Аристотелю, разум является последним критерием, последним, кто судит об истине, но тем не менее мы не должны, в отличие от того, что говорил Платон, полностью абстрагироваться от того, что нам говорят чувства. Мы должны опираться и на разум, и на чувства, и вот здесь Аристотель говорит, что та вещь (*rei*), о которой шла речь в приведенной в начале статьи формулировке истины, это единичная вещь. У Платона истина вещей пребывает как их общее понятие, идея, т.е. мы приближаемся к истине через проникновение в идеальный мир общих понятий. Аристотель вместо идеи вводит понятия формы и сущности. Вещь (*res*) – относительно которой отсчитывается истина – это, по сути дела, либо то, что есть (*ti esti*), либо сущность (*ousia*). Мы говорим о сущности, когда мы мыслим предмет не таким, каким он был вчера или неделю назад, или каким он будет, а каким он есть всегда. Истина (*aletheia*) направлена на раскрытие сущности (*ousia*). Такая истина опирается на свойство разума собирать из множества

частностей нечто единое. Истина открывается в логически правильно построенной речи как высказывание, раскрывающее сущность. Категория сущности у Аристотеля характеризует не вещи вообще, а конкретную индивидуальную вещь, которая обладает двумя качествами: материей и формой. Здесь Аристотель вводит еще один аспект в многомерное понятие истины: говоря об истине, мы говорим о единичной вещи (*res*) как о сущности, которая постигается через материю и форму.

По Аристотелю все, что есть (*ti esti*), состоит из единства двух вещей – материи (*hyle*) и формы (*morphe*) – и, соответственно, его познание должно учитывать материальные и формальные критерии. Но что, по Аристотелю, представляет собой материя? Здесь не следует понимать, что материя – это просто нечто такое материальное, а форма – это то, что придает материи форму. Форма играет главную роль. Наш ум устроен так, что мы понимаем истину как единство формы и материи в настоящем времени. Форма (*morphe*), по Аристотелю, есть не что иное, как определение – то, чем является вещь. А материя (*hyle*) есть некая субстанция или среда, из которой эта вещь состоит. Но в данном случае имеется в виду следующее: через определение вещи мы указываем на ее форму. Форма – это не что иное, как синоним сущности (*ousia*), в том виде как она дана в уме. Там форма и сущность есть одно и то же, поэтому логика Аристотеля – формальная. В своих построениях ум отвлекается от материи, действие ума формально. Чем отличается действие тела от действия ума? Действия тела направлены на объекты, которые, собственно, материальные объекты, но ум всегда судит согласо формам, которые нематериальны.

Форма представляет собой некое описание сущности вещи. Когда мы говорим, что, допустим телефон, является устройством для того-то и того-то, мы указываем на его форму. Или когда мы говорим, человек – это то-то и то-то, мы указываем на его форму. Мы не говорим при этом, из чего состоит человек, мы указываем на его форму как на сущность, заключенную в понятии «человек». В данном случае этот формальный критерий для Аристотеля чрезвычайно важен. Когда речь заходит об истине в пространстве логики, то в ней существует три формы мышления: понятие, суждение и умозаключение. Любое понятие – это форма, суждение – форма и умозаключение – тоже форма. Знание, в первую очередь, имеет дело с понятиями. Если из головы убрать все понятия, о каком знании может идти речь? Тогда исчезнет всякое познание того, что есть (*ti esti*), исчезнет сущность (*ousia*), исчезнет определен-



ность, исчезнет любое представление о чем-то. Исходя из этого, становится понятным, почему аналогический подход Brentano, считающий допустимым рассуждать об истине самих вещей вне мышления, попросту говоря, неверен. Поэтому Аристотель и полагает, что нечто становится познаваемым лишь в понятии о нем. Понятие же есть не что иное, как форма, которая заключает в себе все самое существенное, что есть в предмете. Допустим, мы попытаемся понять, что такое лошадь или что такое Луна. В этом случае мы не имеем дело с восприятием ощущений Луны или лошади. Наш ум оперирует чисто формальными понятиями. Когда мы делаем высказывания, суждения, они также обладают формальностью, но уже непосредственно связанной с истиной. Они либо соответствуют (*adaequatio*) ей, либо не соответствуют. В одном случае мы говорим, что это истинно, а в другом случае, что это ложно.

Хотя, кажется, мы говорим о познании отдельных вещей, тем не менее в этих вещах мы постигаем их существенные свойства. На самом деле, вне мира понятий мы и можем только сказать, что «это есть это». Но даже «это» – тоже понятие. Все, что мы знаем о мире, производится нашим умом (*intellectus*), который и производит формы. Эти формы помогают узреть сущность в окружающей материи и предстают в облике понятийного формального мира, т.е., в принципе, мы вообще не можем понимать материю саму по себе, материя без формы – это «ничто» по Аристотелю. «Что-то» – это всегда форма, и все, что мы понимаем, тоже форма. Другое дело, что в нашем мире форма неразрывно связана с материей. В мире всегда есть «что-то», и это «что-то» из чего-то состоит. Аристотель сказал бы, что в том настоящем времени, где мы постоянно себя обнаруживаем, есть две причины: материальная (из чего состоит) и формальная (что это такое). Всякий раз, когда мы отвечаем на вопрос, что это такое, мы стремимся обнаружить некую истину. Но этого мало, потому что необходимо еще знать не только, что это такое, но и из чего это состоит. Этим, по Аристотелю, и отличается наш интеллект от интеллекта бога. Бог познает только формы, а мы познаем формы в материи. Чистый интеллект – это форма, поэтому Аристотель определяет Бога – как «форму форм», форму, которая познает другие формы. Только Бог вообще не познает материю. По Аристотелю, он познает только формы и потому знает сущность каждой вещи. Это объясняется тем, что изменчива только материя, а форма неизменна. Бог знает человека как форму, а мы способность нашего формообразующего ума направляем на познание материальных объектов, т.е. мы по-

знаем через форму, но воспринимается она как единая с материей. Хотя интеллект и работает с чистыми формами, но у нас он направлен на соединение формы и материи.

Подобное соединение далеко не случайно. Согласно Аристотелю, человек, собственно, есть существо, которое определено к познанию и постижению истины. Как существа познающие, мы не можем не познавать. Как сказал Аристотель в начале «Метафизики», «доказательство тому – влечение к новым восприятиям: ведь независимо от того, есть ли от них польза или нет, их ценят ради них самих» [2, с. 65]. Ребенок получает знания, осваивая новые впечатления. Человек не может сказать, что, к примеру, с завтрашнего дня он не будет ничего познавать. Общаясь с друзьями, говоря с кем-то, читая книгу, он осуществляет познание. Но познание всегда нацелено на истину. Наш разум устроен так, что он познает, в первую очередь, истину, поэтому в некоем плане, говорит Аристотель, «исследовать истину в одном отношении трудно, в другом легко» [2, с. 94]. Легко, когда мы не задумываемся над основными вопросами, а трудно, когда мы начинаем исследовать истину во всей полноте.

Полное знание по Аристотелю – это знание четырех причин. Помимо настоящего времени есть также прошлое и будущее. Истина есть всегда, не только в настоящем, она есть в прошлом, и она будет в будущем. Неверно считать, что вчера истины не было, а потом истина появилась. И неверно считать, что истины нет сегодня, но обязательно будет завтра, ведь возникнет вопрос: «Откуда она возьмется?» Истина есть всегда, но не всегда мы ее знаем. Не всегда наш ум (*intellectus*) находится в состоянии соответствия (*adaequatio*) с той вещью, на которую он направлен.

Познавать истину означает также приводить свой интеллект в состояние соответствия (*adaequatio*), т.е. становиться адекватными той сущности, которой мы являемся, сущности ума, познающего истину. Но более того, это означает необходимость выйти за пределы своего рода «самообмана чувств». Истина у Аристотеля имеет чисто интеллектуальный характер. Истина постигается, по большому счету, только умом. Но она должна находить подтверждение при помощи чувственного опыта, в этом состоит основное различие учения об истине у Аристотеля и у Платона. По Платону для начального постижения истины необходим ум в своей чистой стихии – идеальности. Но сама истина, по Платону, есть то, что превышает ум, ум – это еще не вся истина. Аристотель, наоборот, связывает истину исключительно с умом. Истина есть результат логических построений и доказательств ума. Для



того чтобы удостовериться в истине, необходимо, с одной стороны, соблюдать правила и законы логики, а с другой стороны, следить, чтобы высказывания логики соответствовали сущности познаваемой вещи, которая является единством материи и формы, т.е. соответствовали реальному положению дел.

Аристотель говорит, что мы можем говорить об истине в двух смыслах – относительной (когда складываются разные мнения о ней в истории мысли) и абсолютной (которая от мнений не зависит, являясь истиной сама по себе). Абсолютная истина связана с полным познанием при помощи ума истинного положения дел.

Помимо логической непротиворечивости и метафизического постоянства сущности, независимого от изменений и познаваемого умом, у Аристотеля есть еще один важный аспект в его учении об истине. Как уже было сказано, мы не знаем истины, не зная причины того или иного положения дел. Причин, по Аристотелю, может быть всего четыре: связанные с настоящим временем формальная и материальная причины. С прошедшим положением дел связана действующая причина, когда мы знаем «откуда это взялось?». И, наконец, последняя и главная причина – это целевая, отвечающая на вопрос «зачем это нужно?». Вот поэтому концепция истины у Аристотеля может быть названа телеологической.

Аристотель определяет философию как знание об истине, потому что истина есть цель любого умозрительного знания. А знание истинное есть знание первых причин всего, что существует. Постигание первопричин сущего и раскрывает, по Аристотелю, область истины как сферу исследования философии.

УДК 16:61

ФИЛОСОФИЯ ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ВЫБОРА: ПРИНЯТИЕ МЕДИЦИНСКИХ РЕШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

Михель Дмитрий Викторович – доктор философских наук, профессор кафедры социологии, социальной антропологии и социальной работы, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А. E-mail: dmitrymikhel@mail.ru

Статья посвящена осмыслению гуманитарно-медицинских дискуссий о такой многомерной проблеме, как отношения врача и пациента. Последовательная реконструкция социологических, антропологических и этических аспектов этой проблемы позволяет также обнаружить и ее философское ядро, которое сконцен-

Список литературы

1. *Брентано Ф.* О многозначности сущего по Аристотелю. СПб., 2012. 247 с.
2. *Аристотель.* Метафизика // Аристотель. Соч. : в 4 т. М., 1976. Т. 1. С. 63–367.

Form, Intellect and Teleology in Aristotelian Doctrine of Truth

V. G. Kosykhin

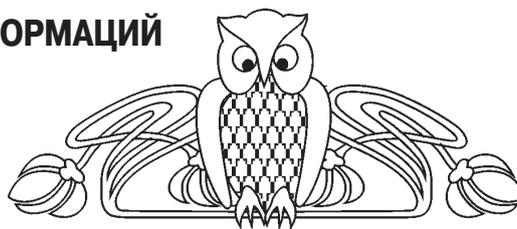
Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: Kosyhinvg@rambler.ru

The article examines the classical Aristotelian concept of truth as the correspondence of knowledge knowable subject. Under this concept, the complex structure of the truth as consisting of logical, causal and metaphysical aspects is demonstrated. The concept of truth is revealed through analysis of the relationship of these aspects within a holistic picture of philosophy of Aristotle. The connection of truth with the categories of logic, the notion of essence as unity of matter and form, with the teachings of Aristotle about the mind and God's mind is emphasized. The article criticizes the views of F. Brentano, his analytical approach to the Aristotelian notion of truth. The meaning of the causal and teleological conceptions for understanding the place of truth in Aristotle's philosophy is identified.

Key words: truth, essence, mind, reason.

References

1. Brentano F. *On the Several Senses of Being in Aristotle.* Berkeley, 1976, 197 p. (Russ. ed.: Brentano F. *O mnogoznachnosti sushchego po Aristotelyu.* St.-Petersburg, 2012. 247 p.).
2. Aristotle. *The Metaphysics.* New York, 1999. 528 p. (Russ. ed.: Aristotel. *Metafizika.* Aristotel. Soch.: v 4 t. Moscow, 1976. Vol. 1. P. 63–367.).



трировано вокруг вопросов о принятии медицинских решений. Современные гуманитарно-медицинские исследования раскрывают диалоговую структуру этого процесса, вовлеченность в него как медицинских профессионалов, так и индивидов, не обладающих профессиональными знаниями. Предпринятый в статье



анализ позволяет заключить, что практика принятия медицинских решений раскрывает поле для развития особой философии терапевтического выбора, имеющей актуальность в условиях социокультурных трансформаций настоящего времени.

Ключевые слова: гуманитарно-медицинское мышление, отношения врача и пациента, принятие медицинских решений, терапевтический выбор, философская практика.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-155-161

После Второй мировой войны во многих странах Запада началось бурное развитие медицинского знания, приведшее к колоссальному прогрессу в лечебном деле. Сравнительно небольшой арсенал лечебных средств, имевшихся в распоряжении врачей к тому времени, быстро пополнился новыми эффективными препаратами. Кроме того, появилась новая медицинская техника, которая стала успешно использоваться в диагностике, терапии, продлении жизни безнадежно больных пациентов. Прогресс медицинского знания пришелся на 1950-е гг., но он не прекращался и в последующие десятилетия [1, с. 405–533].

Успехи врачей в обуздании инфекционных заболеваний, равно как и во многих других областях их деятельности, не могли не вызвать повсеместного восхищения медицинской профессией, в том числе со стороны многих представителей философского и в целом социально-гуманитарного знания, которые стали уделять все больше внимания медицинской проблематике. Между тем уже в начале 1970-х гг. в западном философско-гуманитарном мышлении произошел очередной методологический поворот, который правомерно назвать «антимедикалистским», в результате которого большая группа интеллектуалов, таких как И. Зола, М. Фуко, И. Иллич, П. Конрад и др., артикулировали целый ряд проблем, присущих новейшему этапу развития медицины [2].

Критический пафос работ этих исследователей основательно повлиял на весь комплекс медико-гуманитарных дисциплин (*medical humanities*), который начал формироваться как раз в это время. Под влияние «антимедикалистской (критической) парадигмы» попали философия медицины, медицинская этика, медицинская история, медицинская антропология и целый ряд других дисциплин. В поле внимания исследователей, представляющих разные направления гуманитарно-медицинского знания, попали проблемы медицинского технократизма, медицинского антигуманизма и целый ряд других. Независимо от того, насколько умеренную или радикальную интеллектуальную позицию занимал всякий очередной исследователь, с этого времени он уже

не мог избежать исходного антимедикалистского импульса и пытался осмыслить свой предмет в терминах, свободных от влияния медицины.

В числе наиболее важных проблем, которые попали в фокус внимания представителей медико-гуманитарного знания, оказалась проблема отношений врача и пациента в контексте происходящих социокультурных трансформаций. Широта и сложность этой проблемы была очевидной для всех исследователей, поэтому они попробовали подступиться к ней с разных сторон. В самой проблеме было выявлено несколько измерений – социологическое, антропологическое, этическое. Погружение в сердцевину этой проблемы позволило выделить в ней особое философское ядро, которое было стянуто к вопросам о свободе выбора, благе, ценностях. В рамках данной статьи этот философский уровень проблемы отношений врача и пациента предлагается рассматривать как вопрос о принятии медицинских решений.

Социологический уровень проблемы отношений врача и пациента впервые попытался осмыслить Т. Парсонс, который в самом начале 1950-х гг. представил так называемую «стандартную модель» этих отношений. Следуя структурно-функционалистской методологии, Парсонс сформулировал нормативные представления о социальных обязанностях врача и больного в ходе лечебного процесса. Модель Парсонса предписывала врачу лечить больного, а больному – подчиняться назначенному лечению; кроме того, он освобождался от обычных социальных обязанностей и ответственности за болезнь [3, с. 439–447]. Как выяснилось позднее, модель Парсонса подходила в основном для случая острых инфекционных заболеваний и мало годилась для описания ситуаций с хроническими болезнями. Кроме того, предложенная им социологическая интерпретация была «доктороцентричной».

Спустя четверть века после публикации работы Парсонса британский социолог Н. Джюсон предложил историко-социологическую реконструкцию этих отношений, показав, как всего за одно столетие, с 1770 по 1870 г., в западных странах в отношениях между врачом и пациентом произошла фундаментальная трансформация. В начале этого периода главным действующим лицом этой пары был пациент, как правило, дворянин или состоятельный горожанин, но уже к концу первенство безоговорочно перешло к врачу. «Пациент-центричная» медицина сменилась привычной сегодня «доктороцентричной» системой [4].

Открытие Джюсоном того факта, что медицина долгое время фокусировалась на пациенте,



в то же самое время было подтверждено большим количеством публикаций по медицинской истории. Более того, в самой медицинской истории произошло знаменательное «возвращение к пациенту», и в пространстве гуманитарного знания в те годы появилось такое направление, как социальная история медицины. Её стремительное развитие во многом было связано с попытками писать историю медицины «снизу», с точки зрения пациента [5].

Интеллектуальным итогом осмысления социологического уровня отношений врача и пациента стало превращение пациента в фигуру, заслуживающую самого серьезного внимания. Исследователи включились в работу, нацеленную на то, чтобы вывести пациентов из тени забвения, дать им голос, сделать предметом новых исследований.

Антропологический (социально- и культурно-антропологический) уровень отношений врача и пациента начал осмысливаться лишь в 1970-е гг., главным образом с позиций медицинской антропологии – дисциплины, которая тогда начала делать свои первые шаги [6]. Для антропологов пациентская проблематика не была чем-то принципиально новым, поскольку на протяжении весьма длительного периода антропологи занимались изучением «дикарей», «туземцев» и городских маргиналов. В рамках «стандартной модели» Парсонса, которая широко применялась и в антропологии в 1950-е и 1960-е гг., пациенты как слабая сторона были закономерным предметом внимания, но все-таки принципиальных исследований пациентского опыта в антропологии не велось до середины 1970-х гг.

В 1975 г. в Гарвардском университете образовалась группа, состоящая из врачей-психиатров и антропологов, которая вошла в историю как Гарвардская школа медицинской антропологии. Одна из практических задач, которую поставили перед собой входящие в нее исследователи, заключалась в том, чтобы разработать методы более эффективного лечения как в психиатрии, так и в рамках более широкой медицинской практики. Участники группы указали на то, что в большинстве случаев, касающихся лечения пациентов, врачам не удается достигать так называемого комплайенса (согласия). Возможно, это вызвано тем, что врачи просто не понимают своих пациентов и лечат их как простые биологические машины. Гарвардские медицинские антропологи решили исправить этот пробел и занялись изучением различных аспектов пациентского опыта и вкладом самих пациентов в лечение.

Л. Айзенберг был первым, кто начал выявлять различия между «профессиональными» представлениями врачей и «популярными» представ-

лениями пациентов. Это привело его к открытию оппозиции в их взглядах на здоровье и нездоровье. Айзенберг первым предложил важное методологическое разделение между «заболеванием» и «болезнью»: «Пациенты страдают от болезни, врачи диагностируют и лечат заболевание» [7].

Его младший коллега, врач-антрополог А. Клейнман, ставший впоследствии наиболее авторитетным медицинским антропологом США, двинулся дальше и начал на обширном американском и китайском культурном материале анализировать, как происходит взаимодействие врачей и их пациентов, а также используемых ими представлений и «объяснительных моделей». В книге «Пациенты и врачеватели в контексте культуры» Клейнману удалось обнаружить так называемый «пациентский прагматизм», которого не сумел заметить Джюсон. Как в условиях развитых западных обществ, так и в культурах, где продолжают существовать традиционные и даже архаические системы врачевания, пациенты сами определяют, когда и к кому обращаться, если у них или их родственников возникают проблемы со здоровьем. Как показал Клейнман, даже в крупных городах США и Великобритании в большом числе случаев «медицинских ситуаций» пациенты предпочитают получать помощь дома, в кругу семьи, и только в случае острой необходимости отправляются на прием к врачу. В целом ряде случаев врачам «западной медицины» они предпочитают врачевателей медицины «народной», а также представителей других систем врачевания – от магики-религиозной до Аюрведы и китайской медицины. Этот пациентский выбор может быть продиктован степенью тяжести заболевания, доступностью врача, потребностью в психоэмоциональном контакте, финансовыми возможностями и т.д. В своем исследовании Клейнман впервые рассмотрел вопросы логики пациентского выбора, разнообразия стратегий здоровьесбережения и способов принятия медицинских решений [8].

Начатые антропологами Гарвардской школы исследования пациентского опыта получили серьезное продолжение в трудах других авторов, которые двинулись много дальше, сумев, кроме того, привнести результаты своих исследований как в антропологическую теорию, так и в медицинскую практику.

Этический уровень отношений врача и пациента стал предметом самых пристальных исследований в начале 1980-х гг., главным образом в рамках медицинской этики – дисциплины, развиваемой коллективными усилиями врачей и философов. Исследователей здесь остро интересовал вопрос, в какой мере врачам удается



сохранять нравственное содержание своей профессии в условиях современного этапа развития медицины.

Со времен Гиппократов медицинская этика была неразрывной частью медицинской профессии, ее началом и общим принципом. Этика Гиппократов требовала, чтобы страдание пациента было предметом заботы врача, и интересы пациента врач всегда ставил выше собственных интересов. Только при соблюдении этого принципа могло начинаться лечение как таковое. Тем не менее необходимо признать, что именно в лечебном своем аспекте медицина со времен Гиппократов и вплоть до середины XX в. была крайне слаба. Врачи не столько лечили, сколько утешали, сочувствовали и ухаживали за своими больными. Но после Второй мировой войны ситуация резко изменилась: у врачей появились эффективные средства для лечения, медицина стала технологичной. Врачи сосредоточились на лечении как техническом компоненте медицинской практики, а заботу о пациенте в узком смысле этого слова предоставили медицинским сестрам, нянечкам и родственникам пациентов.

Констатируя новый порядок вещей в медицине, ведущий представитель американской медицинской этики тех лет Э. Пеллегрино задался целью обосновать необходимость сохранения нравственного содержания медицинской практики. При этом он вынужден был признать, что монолитности медицинской практики, как это было в прежние времена, не существует. Вместо этого мы имеем дело с модульной конструкцией, где врач занимается техническими вмешательствами (лечением), медсестры – уходом, а пациенту приходится самостоятельно справляться со своими психологическими, моральными и религиозными проблемами. В реальных условиях клиники врачу приходится координировать все эти действия между собой, но его профессиональная загруженность, а также увлеченность докторов техническими аспектами своей работы не всегда позволяют добиться этой координации. Кроме того, врачам постоянно приходится думать о том, чтобы «правильно» – в соответствии с инструкциями и медицинскими стандартами – лечить, и это не оставляет времени на «хорошее» лечение, которое бы учитывало морально-психологические, культурные и религиозные запросы больных. С точки зрения Пеллегрино, серьезным вопросом для врача в этих условиях оказывается согласование цели главных участников процесса лечения. Врач ориентирован на прерывание хода заболевания, т.е. на достижение «биологического блага», а пациенту важно еще и достижение его «личностного блага», а также того, что думает

о благо сам пациент. В своих исследованиях Пеллегрино показал, что в современных социокультурных условиях врач сталкивается еще с одним важнейшим вопросом: как согласовать благо пациента и социальное благо. Многим хроническим пациентам необходимы дорогостоящее лечение и уход. Как быть, если общество просто не может предоставить ресурсов для оказания помощи этим больным? Ответ Пеллегрино на этот вопрос заключается в следующем: врач должен заниматься лечением и не брать на себя функции чиновника или предпринимателя. В конечном итоге, не следует отступать от нравственных требований к профессии, завещанных Гиппократом [9].

Указав на существование возможного этического противоречия между благом пациента и социальным благом в рамках процесса лечения, Пеллегрино затронул один из самых болезненных нервов медицинской этики второй половины XX в. Весь опыт послевоенного развития медицины свидетельствовал о том, что социальное благо часто берет верх над благом конкретного пациента как биологическим, так и личностным. Эта страшная истина была раскрыта в ходе Нюрнбергского процесса над нацистскими докторами, которые в годы войны проводили опасные, часто смертельные, опыты на своих пациентах, не считаясь ни с их желаниями, ни с рисками для их здоровья. Свои медицинские эксперименты нацистские доктора проводили во благо высших государственных интересов, во благо нации и прогресса медицинского знания. Сразу после Нюрнбергского процесса было установлено, что похожие медицинские эксперименты, хотя и не в такой чудовищной форме, проводились и в остальных странах, включая США – страну, инициировавшую суд над врачами-преступниками. Как показали специальные исследования, именно в годы Второй мировой войны в медицинской профессии произошла драматическая трансформация. Многие врачи занялись общественно значимыми исследованиями, поставив интересы общества и государства выше интересов отдельных людей [10, р. 51–69]. Чтобы в будущем предупредить всякие медицинские злоупотребления и угрозы для жизни и здоровья участников медицинских экспериментов и нестандартных методов лечения, судьи Нюрнбергского трибунала разработали новый этический кодекс. Началась эпоха общественного контроля над медициной, допускающего правовые и социальные способы регулирования работы врачей. Лишь некоторые мыслители усмотрели в этом источник нового этического противоречия. У. Рич заметил, что



истинное наследие Нюрнбергского кодекса является противоречивым: общество установило морально-правовой контроль над врачами, но врачи оказались освобождены от нравственной ответственности перед своими пациентами [11].

Попытка представителей медицинской этики, а также связанной с ней биоэтики фундаментально осмыслить вопрос об этическом измерении отношений между врачами и пациентами привела к драматическому открытию. Медицинская практика в условиях современных социокультурных трансформаций столкнулась с внутренним противоречием между «этикой заботы», или традиционной медицинской этикой, идущей от Гиппократов и предписывающей превыше всего ставить интересы больного, и «этикой справедливости», или социальной этикой, ставящей превыше всего интересы общества или некие групповые интересы, обусловленные текущим историческим моментом. В этих условиях принятие медицинских решений должно было выстраиваться на каких-то крайне надежных основаниях.

Философское ядро проблемы отношений врача и пациента оказалось обнаружено далеко не сразу, поскольку прежде потребовалось провести большую работу, касающуюся осмысления ее социологических, антропологических и этических измерений. Это нашло свой отклик и в судьбах такой формы знания, как философия медицины, которая в конце XX в. сделала новый серьезный шаг в своем развитии. Она перестала быть лишь технической дисциплиной в рамках медицинского образования, став, в очередной раз, не только ключом к медицинской профессии, но и средством, с помощью которого общество способно проводить мыслительную работу над самыми злободневными вопросами медицинской практики [12].

Э. Пеллегрини считал, что самым важным вопросом для современной философии медицины является принятие медицинских решений. Он связал его с вопросом о нравственном выборе врача в пользу «этики заботы», требующей превыше всего ставить интересы пациента, а также с «моментом клинической истины», или ситуацией, в которой врач оказывается каждый раз, когда устанавливает первый контакт с пациентом. В этот момент врач должен принять на себя все страдания пациента, которые могут на него обрушиться. С момента клинической истины, по Пеллегрини, устанавливается доверие между обоими участниками будущего медицинского процесса, состоящего из одного или серии медицинских актов [13, р. 31–32].

Немецкий врач и философ К. Дернер, размышляя о том же вопросе, интерпретирует его

с помощью понятия «основной позиции врача»: «Такая безгранично открытая позиция, охватывающая все мыслимые несчастья человеческого бытия, должна стать для меня основной позицией <...> К тому же моя позиция должна быть такой, чтобы воодушевить обратившегося ко мне человека и помочь ему в той же мере раскрыть это бесконечное многообразие жизненно важных вопросов, подвергнув его, подобно мне, такой же перегрузке. Моя же позиция обязывает меня подать в этом пример, чтобы облегчить человеку возможность “учиться по образцу” <...> Таким образом, прежде чем я начну как медик предпринимать диагностические и лечебные действия, как врач я должен вначале при встрече с Другим учесть моральные аспекты, зависящее конкретно от меня морально-философское или этическое направление» [14, с. 48].

Социологические, антропологические и этические исследования проблемы отношений врача и пациента показывают, что момент «клинической истины» или вскрытия «основной позиции врача» невозможно считать моментом начала по существу. Как теперь известно, не только врач делает свой первый шаг навстречу пациенту, обращаясь к нравственным идеалам своей профессии (или предавая их), но и пациент делает такой же. Более того, пациент совершает свой собственный терапевтический выбор еще до того, как он появился в кабинете врача. Человек, столкнувшись с болезнью, может все же остаться дома, в кругу семьи или выбрать альтернативного врача, которому могут быть в принципе чужды всякие принципы медицинской этики. Это значит, что в основе принятия медицинских решений лежит не единственная воля, не единственное сознание, а по меньшей мере два.

Как бы тривиально это ни звучало, но основой принятия медицинских решений – терапевтического «быть или не быть» – оказывается диалог. Выбор пациентом врача, выбор врачом своего нравственного образца, а затем и выбор конкретного медицинского действия – это не единственный выбор, не единственное событие выбора. Это диалогический процесс, своего рода встреча разных сознаний, разных свобод, разных ценностей, разных представлений о благе.

Проблема принятия медицинских решений, как она вырисовывается в рамках современных гуманитарно-медицинских исследований об отношениях врача и пациента, превращается в целую философию. Следуя уже сложившимся в рамках научных дискуссий терминологическим традициям, мы предлагаем называть ее «философией терапевтического выбора». Проблематике терапевтического выбора сегодня уделяется



большое внимание [15]. Философское осмысление «терапевтического выбора» представляется также необходимым. Очевидно, однако, что речь не должна идти о каком-то догматическом учении. Скорее, здесь надо иметь в виду некую разновидность философской практики. Данное направление, исповедующее сократовский стиль философствования, возродилось в Германии и некоторых других странах Запада в самом конце XX в. В рамках философской практики философы выступают консультантами для людей, нуждающихся именно в философском совете. В отличие от психотерапевтов, юристов и тренеров философы не предлагают своим клиентам готовых решений. Тем, кто нуждается в философском совете, предлагается самостоятельный выбор между различными сценариями развития ситуации, но эти сценарии осмысливаются вместе с клиентом [16]. Очень часто в таких консультативных услугах нуждаются люди с хроническими заболеваниями и их родственники. Философия терапевтического выбора превращается в важное средство для осмысления ими своей жизненной ситуации и своего выбора, лежащего в основе предстоящего медицинского решения. Хорошо понятно, что практикующие врачи в таких консультациях не нуждаются. Тем не менее философская осведомленность в этом вопросе будет полезной и врачам тоже. Этому выводу созвучны слова Дж. Сейферта: «Если медицинская теория и практика основывается на ошибочных целях, то медицина страдает от “философских болезней” различной степени тяжести. Их лечение заключается в критике философских ошибок, влияющих на ее теорию и практику, и в осмыслении и практическом осуществлении этически релевантных целей» [17, р. 44].

Представляется, что в современной ситуации, когда вопросы, касающиеся здоровья, приобрели столь ощутимую злободневность, а качество принимаемых медицинских решений подвергается постоянной оценке со стороны не только профессионалов, но и всего общества, философское осмысление принятия медицинских решений должно стать для нас еще одной зоной ответственности.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта «Индивидуальный опыт болезни и страдания в контексте социокультурных трансформаций: философские проблемы медико-антропологических исследований» (грант № 15-03-00348).

Список литературы

1. *Bynum W. F., Hardy A., Jacyna S., Lawrence C., Tansey E. M.* The western medical tradition 1800 to 2000. Cambridge, 2006. 614 p.
2. *Михель Д. В.* Медикализация как социальный феномен // Вестн. Саратов. гос. техн. ун-та. 2011. № 4. С. 256–263.
3. *Parsons T.* The social system : the major exposition of the author's conceptual scheme for the analysis of the dynamics of the social system. N.Y., 1951. 575 p.
4. *Jewson N.* The Disappearance of the sick-man from medical cosmology, 1770–1870 // International journal of epidemiology. 2009. Vol. 38, № 3. P. 622–633.
5. *Михель Д. В.* Социальная история медицины : становление и проблематика // Журн. исследований социальной политики. 2009. Т. 7, № 3. С. 295–312.
6. *Михель Д. В.* Изучая культуру, здоровье и болезнь : медицинская антропология как область знания // Вестн. Саратов. гос. техн. ун-та. 2013. № 2. С. 205–217.
7. *Eisenberg L.* Disease and illness : distinctions between professional and popular ideas of sickness // Culture, medicine, and psychiatry. 1977. Vol. 1, № 1. P. 9–23.
8. *Kleinman A.* Patients and healers in the context of culture : an exploration of the borderland between anthropology, medicine, and psychiatry. Berkeley, Ca., 1980. 427 p.
9. *Pellegrino E. D.* The Caring Ethic: The Relation of Physician to Patient // Caring, Curing, Coping / eds. A. H. Bishop, Jr. J. R. Scudder. Lynchburg, Va., 1985. P. 8–30.
10. *Rothman D. J.* Strangers at the bedside : a history of how law and bioethics transformed medical decision making. N.Y., 1991. 303 p.
11. *Reich W. T.* The Care-based ethic of nazi medicine and the moral importance of what we care about // American Journal of Bioethics. 2001. Vol. 1, № 1. P. 64–74.
12. *Михель Д. В.* Развитие философии медицины на Западе : основные эпизоды // Философские проблемы биологии и медицины. Вып. 6. Свобода и ответственность : сб. ст. М., 2012. С. 339–342.
13. *Pellegrino E. D., Thomasma D. C.* Helping and healing : religious commitment in health care. Washington D.C., 1997. 167 p.
14. *Дернер К.* Хороший врач : учебник основной позиции врача. М., 2006. 543 с.
15. *Sargent C. F.* The Cultural Context of Therapeutic Choice : Obstetrical Care Decisions Among the Bariba of Benin. Dordrecht, 1982. 192 p.
16. *Schuster S. C.* Philosophy practice : an alternative to counseling and psychotherapy. Westport, CT., 1999. 224 p.
17. *Seifert J.* The Philosophical diseases of medicine and their cure: philosophy and ethics of medicine. Vol. 1. Foundations (Philosophy and Medicine). Dordrecht, 2004. 399 p.

Philosophy of Therapeutic Choice: Medical Decision Making in the Context of Social and Cultural Transformations

D. V. Mikhel

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov
77, Politekhnikeskaya str., Saratov, 410054, Russia
E-mail: dmitrymikhel@mail.ru

The article is devoted to the understanding of discussions in medical humanities about such a multidimensional issue as the relationship of doctor and patient. Sequential reconstruction of sociological, an-



thropological and ethical aspects of this problem can also detect its philosophical core that is concentrated around the issues of medical decision making. Contemporary studies in medical humanities reveal an interactive structure of the processes involved in it medical professionals and individuals who do not have professional knowledge. Attempted analysis allows us to conclude, that the practice of medical decision making opens the field for the development of specific philosophy of therapeutic choice that is relevant to the condition of contemporary social and cultural transformations.

Key words: medical humanities, relationship of doctor and patient, medical decision making, therapeutic choice, philosophy practice.

References

1. Bynum W. F., Hardy A., Jacyna S., Lawrence C., Tansey E. M. *The western medical tradition 1800 to 2000*. Cambridge, 2006. 614 p.
2. Mikhel D. V. Medikalizatsiya kak social'nyiy fenomen (Medicalization as a social phenomenon). *Vestnik Sarat. gos. tekhn. un-ta* (Vestnik Saratov State Technical University), 2011, no. 4, pp. 256–263.
3. Parsons T. *The social system: the major exposition of the author's conceptual scheme for the analysis of the dynamics of the social system*. New York, 1951. 575 p.
4. Jewson N. The Disappearance of the sick-man from medical cosmology, 1770–1870. *International journal of epidemiology*, 2009, vol. 38, no. 3, pp. 622–633.
5. Mikhel D. V. Sotsial'naya istoriya meditsiny: stanovlenie i problematika (Social history of medicine: development and problemacy). *Zhurnal issledovaniy sotsial'noy politiki* (The journal of social policy studies), 2009, vol. 7, no. 3, pp. 295–312.
6. Mikhel D. V. Izuchaya kul'turu, zdorov'e i bolezni' (Studying the culture, health and illness: medical anthropology as a field of knowledge). *Vestn. Sarat. gos. tekhn. un-ta* (Vestnik Saratov State Technical University), 2013, no. 2, pp. 205–217.
7. Eisenberg L. Disease and illness: distinctions between professional and popular ideas of sickness. *Culture, medicine, and psychiatry*, 1977. vol. 1, no. 1, pp. 9–23.
8. Kleinman A. *Patients and healers in the context of culture: an exploration of the borderland between anthropology, medicine, and psychiatry*. Berkeley, Ca., 1980. 427 p.
9. Pellegrino E. D. The caring ethic: the relation of physician to patient. *Caring, curing, coping*. Eds. A. H. Bishop, J. R. Jr. Scudder Lynchburg, Va., 1985. pp. 8–30.
10. Rothman D. J. *Strangers at the bedside: a history of how law and bioethics transformed medical decision making*. New York, 1991. 303 p.
11. Reich W. T. The care-based ethic of nazi medicine and the moral importance of what we care about. *American Journal of Bioethics*, 2001, vol. 1, no. 1, pp. 64–74.
12. Mikhel D. V. Razvitiye filozofii meditsiny na Zapade: osnovnye epizody (Development of medical philosophy in the West: the main stages). *Filozofskie problemy biologii i meditsiny. Vyp. 6. Svoboda i otvetstvennost': sbornik statey* (Philosophical problems of biology and medicine. Iss. 6. Freedom and responsibility: a collection of essays). Moscow, 2012, pp. 339–342.
13. Pellegrino E. D., Thomasma D. C. *Helping and healing: religious commitment in health care*. Washington D.C., 1997. 167 p.
14. Derner K. *Khoroshiy vrach: uchebnyy posobie dlya vrachey* (Good physician. A handbook of main position for a physician). Moscow, 2006. 543 p.
15. Sargent C. F. *The cultural context of therapeutic choice: obstetrical care decisions among the Bariba of Benin*. Dordrecht, 1982. 192 p.
16. Schuster S. C. *Philosophy practice: an alternative to counseling and psychotherapy*. Westport, CT., 1999. 224 p.
17. Seifert J. *The philosophical diseases of medicine and their cure: philosophy and ethics of medicine. Vol. 1. Foundations (philosophy and medicine)*. Dordrecht, 2004. 406 p.

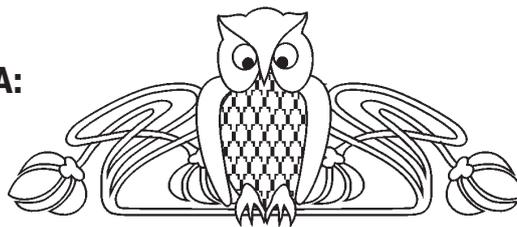
УДК 101.1:316

ПРОБЛЕМЫ ДЕФИНИЦИИ ПОНЯТИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ

Трунёв Сергей Игоревич — доктор философских наук, профессор кафедры философии, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А. E-mail: si_trounev@mail.ru

Палькова Валентина Сергеевна — кандидат философских наук, ассистент кафедры государственного и муниципального управления, магистрант, Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. E-mail: valentinakz@list.ru

В статье затронуты вопросы операционализации понятий, определяющих специфику как современного зарубежного, так и оте-



чественного общества. Дан обзор дискуссионных положений употребления в российской научной литературе таких понятий, как постмодернизм, общество потребления, постиндустриальное общество и т.д., а также делается попытка операционализации этих понятий для изучения российского общества. Современное российское общество обозначается в терминах постисторического, сетевого либо информационного, общества постмодерна и т.п. Такой разброс различных понятий в представлении единого образа российского общества вносит определенный беспорядок в четкое определение современного состояния российского общества. Применение к современному обществу перечисленных



выше дефиниций должно быть всякий раз обусловлено областью их применения. Используя то или иное понятие при анализе российского общества, исследователи должны ясно представлять объект, по отношению к которому оно употребляется, точнее, знания, закрепленные за понятием и вкладываемые в него, не должны противоречить знаниям о называемом объекте. Исходя из этой презумпции, наиболее распространенные социально-философские понятия в определении современного российского общества должны быть операционализированы.

Ключевые слова: культура, постмодернизм, операционализация понятия, информационное общество, постиндустриализм, общество потребления, постиндустриальное общество, сетевое общество, философия культуры, консюмеризм.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-161-165

Все чаще и чаще приходится слышать о том, что современное общество и соответствующая ему культура вышли далеко за рамки известных определений. Действительно, мы можем обозначать современную культуру понятиями постисторического общества, постиндустриального общества, информационного или сетевого общества, индивидуализированного общества, постмодернистского общества, общества избытия или близким к нему понятием общества потребления. Подобное разнообразие дефиниций не только вносит определенную путаницу при анализе феномена современной культуры, но всякий раз заставляет нас заново определять границы используемых понятий.

Применяя то или иное понятие в научной литературе, мы должны ясно представлять себе объект, по отношению к которому оно употребляется, точнее, наши знания, закрепленные за понятием и вкладываемые в него, не должны противоречить нашим знаниям о называемом объекте. Исходя из этой презумпции, критически рассмотрим наиболее распространенные определения современного общества и соответствующей ему культуры.

Понятие «*постиндустриализм*» впервые упоминается в книге «Эссе в постиндустриализме: симпозиум пророчества относительно общества будущего» [1], изданной в 1914 г. под редакцией А. Кумарасвами (A. Coomaraswamy) и А. Пенти (A. Penty). Позднее А. Пенти использовал этот термин в заглавии своей работы «Постиндустриализм» (1921) [2], в которой он отмечал, что автором данного термина является специалист по доиндустриальному развитию азиатских стран доктор Кумарасвами. Так, он пишет: «С одной стороны, постиндустриализм ассоциируется с медиэвистикой, с другой, он может быть определен как “перевернутый марксизм”. Но в любом случае он обозначает состояние общества, которое приведет к распаду индустриализма, и

поэтому он может быть использован для обозначения всех теорий, объявляющих индустриализм обреченным. Нужда в таком термине обоснована тем, что он охватывает идеи приверженцев идеалам социализма и имеющим разное отношение к индустриализму; с моей точки зрения, уже давно понятно, что термин постиндустриализм, которым я обязан доктору А. Кумарасвами, хорошо подходит для этого» [2, с. 14].

В 1917 г., когда Россия претерпела известные драматические трансформации (знаменующие собой начало модернизации), выходит в свет работа А. Пенти «Старые миры за новых: исследование постиндустриального государства» (1917) [3], затем, в 1958 г., появляется исследование Д. Рисмана (D. Riesman) «Досуг и работа в постиндустриальном обществе» [4, с. 363–364] и, наконец, лишь в 1973 г. появляется работа Д. Белла «Грядущее постиндустриальное общество» [5], на которую, собственно, и ссылается большинство отечественных гуманитариев. Очевидно, что в 1914 г. постиндустриального общества, в том смысле, каковой мы вкладываем в это понятие, просто не существовало и существовать не могло. Но также и в 1973 г. данный тип общества не рассматривался в качестве реально существующего, но именно в качестве «грядущего». Так когда же оно все-таки наступило? Соответствует ли понятие постиндустриального общества какой-либо эмпирической реальности?

В 1971 г. специфика постиндустриального общества определилась в работах Ю. Хаяши «Японское *информационное общество*: темы и подходы» (*курсив наш*. – С.Т., В.П.), «План информационного общества». В дальнейшем термин «информационное общество» стал использоваться такими современными классиками, как А. Турен, Э. Тоффлер, Р. Дарендорф, Ф. Феррароти, Э. Гидденс, Ю. Хабермас. Это понятие еще более конкретизировалось в работах Дж. Мартина «Общество проводов» (1978) и М. Кастельса «Сетевое общество» (1996). По-видимому, лишь с этого времени заявленный в 1914 г. постиндустриализм становится реальностью **развитых** стран, окончательно объединенных по сетевому принципу (информационными, экономическими и т.п. сетями).

Не все так просто и с понятием *постмодернизма*. Так, первое употребление данного понятия восходит к 1917 г. и работе З. Панвица «Кризис европейской культуры». Затем в порядке очередности следуют работы Ф. де Онис «Антология испанской и латиноамериканской поэзии» (1934) и А. Тойнби «Постижение истории» (1947). Однако большинство исследователей сходятся на том, что постмодернистская стадия



развития общества и культуры начинается в 1950-х гг. По-видимому, постмодернистская стадия на Западе продолжалась примерно до 1970-х гг., с начала которых западное общество и его культура вступают в стабильную стадию, именуемую обществом потребления и продолжившуюся вплоть до кризиса 2008 г. Косвенным подтверждением тому, что к 1970-м гг. западное общество вступило в новую стадию, представляется более или менее систематическое осмысление феномена постмодерна в таких работах, как «Общество потребления. Его мифы и структуры» (Ж. Бодрийяра, 1970), «Состояние постмодерна» (Ж.-Ф. Лиотара, 1979), «Ответ на вопрос: что такое постмодерн» (Ж.-Ф. Лиотара, 1983) [6]. Наконец, понятие *открытого общества*, развиваемое в работе К. Поппера «Открытое общество и его враги» (1945 г.), было в последний раз реанимировано в 1992 г. для открытия (или, лучше сказать, вскрытия) советского общества и ряда социалистических стран. Вместе с окончанием перестройки данная языковая конструкция практически перестала употребляться.

Здесь открывается тонкость, которую необходимо учитывать. Суть ее состоит в том, что введение всех отмеченных выше дефиниций **опережало развитие развитых стран**, длительное время оставаясь идеологическими (мифологическими, в терминах Р. Барта [7]) конструктами. Соответственно примененные к современному российскому обществу, они соответствуют ему лишь в той мере, в какой оно само выстраивается по западному образцу. Поскольку же факт совпадения западного и российского обществ не является очевидным, мы вправе утверждать, что западные определения, прилагаемые к реалиям российского общества, также содержат определенную долю мифологии.

Так, сформулированное Ф. Фукуямой в 1989 г. определение постисторического общества включает два основных компонента: демократию и либерализм в политике, а также рыночные отношения в экономике. Культура предстает здесь как инструмент удовлетворения все более и более изощренных запросов потребителя. В последнем Ф. Фукуяма смыкается с теоретиками общества потребления, и здесь важно поставить вопрос: чем является общество потребления – реальностью или очередной идеологией? Проблема состоит в том, что если кто-то что-то потребляет, значит, есть и кто-то, кто это производит. Иначе говоря, массовому обществу потребления должно противостоять элитарное «общество производства». Принимая это во внимание, отметим, что сама концепция общества потребления видится не научной, но

идеологической концепцией, согласно которой массам не остается никакой иной судьбы помимо непрерывного потребления. Ярчайшим примером практического воплощения данной идеологии является реклама, не оставляющая потребителю возможности «не выбирать». Кроме того, следует ответить и на вопрос: до какой степени современный россиянин вмещается в стандарты общества потребления?

Отвечая на этот вопрос, необходимо учесть несколько моментов: 1) в традиционной российской культуре избыточное **потребление** скорее порицалось, нежели считалось ценностью; 2) основным носителем **конsumerистских ценностей** на Западе является так называемый «средний класс», который в современной России отнюдь не доминирует, составляя приблизительно 20% от общей численности населения. Центр стратегических исследований (ЦИ) компании РОСГОССТРАХ опубликовал исследование, посвященное оценке численности среднего класса в России и его распределения по уровню доходов. Сегодня доля среднего класса в общей численности населения страны составляет 15%. Еще 27% россиян намерены стать средним классом через 5 лет или менее того [8]; 3) из-за относительно низкого уровня доходов россиян, в сравнении с европейцами и американцами, изобилие общества потребления является для большинства из них визуальным изобилием (в супермаркеты значительная часть россиян ходит «смотреть», а не приобретать). Кабельное и спутниковое телевидение, равно как и сеть Интернет, также переводят российского потребителя с потребления реальных материальных благ на потребление зрелища, доступного с экрана монитора. Визуальное поле Интернета создаёт визуальное присутствие потребительских желаний пользователя. Речь в данном случае, разумеется, идет о тех населенных пунктах, где перечисленные блага цивилизации являются частью повседневной жизни.

В связи с последним еще более значительные проблемы возникают в том случае, когда мы пытаемся «натянуть» на российские реалии идеалы описанного Э. Тоффлером и другими классиками *постиндустриального* или *информационного общества*: 1) российское общество во многом еще остается даже не индустриальным, а доиндустриальным (аграрным). Здесь, с одной стороны, наблюдается явное техническое и технологическое отставание и, с другой, очередной, обусловленный кризисом, откат к натуральному хозяйству; 2) российская экономика во многом является сырьевой экономикой, что также не вписывается в определение; 3) наконец, на до-



индустриальный характер российской культуры указывает низкая распространенность (или полное отсутствие) в сельской местности сферы услуг, и особенно услуг информационных. При наличии богатой фантазии представить себе сельскую парикмахерскую еще как-то возможно, но понятие «сельское интернет-кафе» балансирует на грани иронии и бессмыслицы.

Российское общество, как и его культура, также не являются *индивидуализированными* в тех терминах, какие использовал для описания данного типа общества З. Бауман. Для Баумана определяющими характеристиками современного общества являются, прежде всего, установка на краткосрочные экономические, социальные и культурные связи, жесткое разделение социума на пространственно свободную элиту и пространственно привязанную массу и, наконец, всеобщее стремление к абсолютной самостоятельности и свободе от любых обязательств. «Если что в нашем обществе и неправильно, – говорил Корнелиус Касториadis, – так это то, что оно перестало задавать вопросы самому себе. Это общество уже не видит себе альтернативы и потому не чувствует потребности изучать, демонстрировать, оправдывать (не говоря уж о том, чтобы доказывать) обоснованность объявленных и подразумеваемых своих обязательств. Это общество не сдерживает критических мыслей как таковых и позволяет своим членам без всякого страха их озвучивать» [9, с. 124]. Очевидно, что для современной России по-прежнему характерен «стайный» образ жизни подростков и/или малоимущих и семейно-клановый, практикуемый сформировавшейся к 2002 г. отечественной элитой.

Препятствием для распространения западного типа индивидуализма в России являются: 1) традиционный, кланово-семейный способ ведения хозяйственной деятельности; 2) эффективность работы такого адаптивного механизма, как сети взаимоподдержки, включающие развитый бюрократический аппарат, функционирующий по тому же принципу; 3) циклический характер российской истории, не позволяющий до конца отключать механизмы «стайного» взаимодействия: когда в стране кризис, люди сбиваются в группы, возобновляют потерянные за годы относительного благополучия дружеские и родственные связи и т.п.

Постмодерн, включая постмодернистское искусство, к 1990-м гг. оккупировал обе российские столицы, однако вглубь страны практически не продвинулся. И хотя феномен провинциального постмодерна в качестве определенного набора художественных практик, а также ряда их материализованных воплощений существует,

словосочетание: «Саратовский (Рязанский, Новокузнецкий, Челябинский и т.п.) постмодерн» звучит на редкость нелепо. Это означает, что исследователи, оперирующие понятием постмодерна для анализа современной культуры в целом, как минимум, ошибаются в отношении большей части России. В этой связи понятие постмодерна следует признать не соответствующим реальности.

Наконец, с «лихих 1990-х», оставаясь преимущественно *открытым для Запада*, российское общество стремительно закрывается. По меньшей мере, этот процесс наблюдается на уровне официальной идеологии. То, что догматические основы православия крайне слабо сочетаются с идеологией любого из описанных выше обществ, не подлежит сомнению. Примером этого может служить недавнее столкновение двух ценностных систем вокруг акции группы «Pussy Riot», действия которой, с одной стороны, вполне укладываются в определение искусства постмодерна, а с другой, выглядят как намеренное осквернение святыни.

Из сказанного следует сделать несколько выводов. Из-за слабого соответствия западных дефиниций современной культуры российским реалиям современная отечественная культура до сих пор требует разработки адекватного ей определения. Употребляя западные дефиниции в отношении российского общества, отечественные исследователи должны всякий раз операционализировать используемые понятия, т.е. указывать на конкретную локальную область их применения. В противном случае мы будем говорить ни о чем. Будущее российской культуры, скорее всего, станет развиваться по какому-то особому сценарию, соответствующему западным мифологиям лишь отчасти. И здесь отечественным интеллектуалам, на наш взгляд, есть о чем задуматься.

Список литературы

1. Coomaraswamy A. K., Penty A. J. Essays in post-industrialism : a symposium of prophecy concerning the future of society. L. ; N.Y., 1914. 283 p.
2. Penty A. Post-industrialism. L., 1922. 88 p.
3. Penty A. Old worlds for new : a study of post-industrial state. L., 1917. 195 p.
4. Riesman D. Leisure and work in post-industrial society // *Mass leisure : in 3 vol.* / eds. E. Larrabee, R. Meyerson. Clencoe, 1958. 111 p.
5. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М., 2004. 788 с.
6. Трунев С. И., Палькова В. С. Динамика элит и периодизация российского постмодерна // *Обсерватория культуры*. 2009. № 2. С. 92–96.
7. Барт Р. Мифологии. М., 2000. 320 с.



8. Росгосстрах. Численность среднего класса. URL: http://www.rgs.ru/media/Analitika/Middle_class_2012_2013.pdf (дата обращения: 19.02.2015).
9. Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2005. 390 с.

Contemporary Russian Society and Social-philosophical Analysis of its Definition

S. I. Trounev

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov
77, Politekhnikeskaya str., Saratov, 410054, Russia
E-mail: si_trounev@mail.ru

V. S. Palkova

Stolypin Volga Region Institute of Administration the Russian President Academy of National Economy and Public Administration
23/25, Sobornaya str., Saratov, 410031, Russia
E-mail: valentinakz@list.ru

This paper explores an operationalization of the concepts for contemporary Russian society. Drawing on theoretical frameworks of some concepts such as postmodernism, consumer society, post-industrial society the authors operationalize them. Our findings suggest that contemporary Russian society has a wide range of definitions. It is defined as post-historic, network or information society, postmodern society, etc. The set of different concepts represents Russian society and makes a definitions confusion. Such definitions should be applicable to modern Russian society. Using a particular concept for analysis of Russian society, it is important to compare the concept with our knowledge about society. The concept should not contradict our knowledge of about the society. Based on this presumption, some social-philosophical concepts should be operationalized.

УДК 001.3

КОНЦЕПТ РИСКА В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

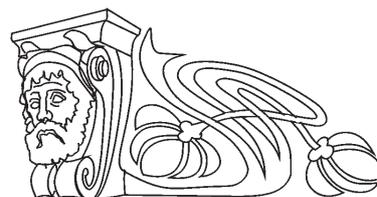
Устьянцев Владимир Борисович — доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической и социальной философии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: ystvb@list.ru

В статье обсуждаются методологические проблемы исследования рисков в социальных науках и пути концептуализации в социальной философии, ставится и решается вопрос об общих методологических принципах исследования социальных рисков. Особое внимание уделяется анализу онтологических начал рисков, связанных с состояниями рискогенной реальности и структурой рискогенного пространства. Антропологические основания рисков представлены в статье концептом «амбивалентный человек». Выясняются особенности социально-философского и социологического дискурсов рисков. Философский горизонт представлен анализом системных рисков. Выражая меру социального, системные риски проявляются как субстанциональные, институциональные и коммуникативные, образуя динамичные структуры общества риска.

Key words: culture, postmodernism, operationalization of a concept, information society, post-industrialism, consumer society, post-industrial society, network society, philosophy of culture, consumerism.

References

1. Coomaraswamy A. K., Penty A. J. *Essays in post-industrialism: a symposium of prophecy concerning the future of society*. London; New York, 1914. 283 p.
2. Penty A. *Post-industrialism*. London, 1922. 88 p.
3. Penty A. *Old worlds for new: a study of post-industrial state*. London, 1917. 195 p.
4. Riesman D. Leisure and work in post-industrial society. *Mass leisure : in 3 vol*. Eds. E. Larrabee, R. Meyerson. Clencoe, 1958. 111 p.
5. Bell D. *The coming post-industrial society*. New York, 1974. 499 p. (Russ. ed.: Bell D. *Gryadushchee postyudustrialnoe obshchestvo. Opyt sotsialnogo prognozirovaniya*. Moscow, 2004. 788 p.).
6. Trunev S. I., Palkova V. S. Dinamika elit i periodizatsiya rossiyskogo postmoderna (The dynamics of elites and periodization of the postmodern culture). *Observatoriya kultury* (Observatory of Culture), 2009, no. 2, pp. 92–96.
7. Barthes R. *Mythologies*. Paris, 1957. 242 p. (Russ. ed.: Bart R. *Mifologii*. Moscow, 2000. 320 p.).
8. *Rosgosstrakh. Chislennost srednego klassa* (Rosgosstrakh. The number of middle-class people in Russia). Available at: http://www.rgs.ru/media/Analitika/Middle_class_2012_2013.pdf (accessed 19 February 2015).
9. Bauman Z. *The individualized society*. Cambridge, 2001. 259 p. (Russ. ed.: Bauman Z. *Individualizirovannoe obshchestvo*. Moscow, 2005. 390 p.).



Ключевые слова: амбивалентность, рискогенная реальность, концепт, субстанциональный риск, институциональный риск, коммуникативный риск, неопределенность, общество риска.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-165-170

Современное общество, вовлеченное в процессы глобализации, оказывается под прессом общемировых и национальных проблем развития, не поддающихся однозначным решениям. Вызовы современности, зарождающиеся в глобальной среде, в уплотненном пространстве городских агломераций, в непрерывно нарастающих миграционных потоках, захлестнувших



Западную Европу, все четче очерчивают границы многомерного общества риска. Феномены глобальных и локальных рисков, не имеющие аналогов в предшествующей истории человечества, становятся объектами самых различных междисциплинарных подходов. Среди новых проблемных полей в социальных науках особую эвристическую значимость приобретает концепт «социальный риск».

Дисциплинарные революции конца XIX – первой четверти XX в. не только способствовали распространению неклассической и постнеклассической рациональности в социально-гуманитарных науках, но и заложили основу для научного подхода к социальным рискам. Благодаря развитию предпринимательской деятельности в постиндустриальном пространстве формируется понимание риска как экономической категории. Нарастание зон экологического риска в крупных городах, сопровождающееся загрязнением городской среды, привело к возникновению междисциплинарной концепции урборисков. В социальных науках стали обсуждаться проблемы социальной калькуляции, оценки, прогнозирования рисков. Проводится разграничение понятий риск/надежность, риск/безопасность, риск/полезность. В этой связи Н. Луман справедливо утверждает, что «в качестве противоположного ему (*риск*у. – В. У.) понятия мы думаем о “безопасности”, однако тотчас же добавляем, что безопасность в строгом, свободном от риска смысле, вообще не существует» [1, с. 530]. Думается, что в таком же контексте рискогенную направленность совместной деятельности социальных субъектов содержат понятия «угроза», «вызов», «опасность», «неопределенность». Проявляясь через семейство социальных понятий, риск оказывается весьма эффективным познавательным средством для исследования современного общества.

Предметное оформление дисциплинарных концепций социальных рисков начинается с 1980-х гг. На первом этапе научного обоснования риска заметно влияние математического аппарата, в проблемном поле зарождающейся социальной рискологии первоначально оказывается экономический риск как возможная потеря прибыли или недополучение доходов. Бурное развитие менеджмента сопровождается исследованием социальных механизмов управленческих рисков, помимо рассмотрения риска как возможности потерь в деятельности компаний и как опасности утраты высокого имиджа организации, более пристальному анализу подвергают феномены «неадекватной рискованности» и «неадекватной осторожности» предпринимателей. На пересечении экологических, социальных и психо-

логических проблем риска появляются новые направления социально-экологического и социально-психологического знания. Рефлексия риска как деятельности заставила ученых-рискологов обратить внимание на субъектов рискогенной деятельности. Социальные и личностные проблемы субъектов рисков, рассматриваемые с позиций нелинейной социальности, широко используемой представителями постмодерна, значительно расширили взгляд социологов и психологов на субъективные факторы и субъектные конструкты социальных рисков. В научном пространстве появилось множество дисциплинарных определений рисков, выражающих предметные области социального знания. На фоне уже полученных результатов можно определить общие принципы дисциплинарных подходов к социальным рискам, где каждый дисциплинарный дискурс:

во-первых, выражает социальные потребности и научные интересы конкретного научного сообщества в изучении рисков с позиций разработанной дисциплинарной матрицы. Социальные интересы и потребности в получении профессиональных знаний о рисках продиктованы непрерывным увеличением состояний неопределенности в рыночной экономике, в деятельности различных организаций, институтов, в межличностном общении агентов рискогенной деятельности. Исследуя меру неопределенности (вероятности, неустойчивости) в рискогенных сферах социума, научные сообщества стремятся найти и категориально выразить инновационные средства для преодоления рискогенных ситуаций, поэтому в дисциплинарных подходах особое значение приобретает вопрос о профессиональной дифференциации рисков, т.е. распределении знаний о рисках в наиболее конструктивной для субъектов последовательности, обосновании институциональных средств, которые могут способствовать выходу из ситуации риска с положительным результатом;

во-вторых, предметом дисциплинарного исследования выступают риски, выраженные в понятийных рядах конкретных научных дисциплин. С одной стороны, знания о рисках в виде метафор и символов, содержащееся в словах «рок», «судьба», «фатальная неизбежность», выражают безропотное принятие человеком хода событий; с другой стороны, подталкивают науку на протест против «позорного» благоразумия, заставляет ученых разрабатывать научные понятия, методологические программы управления рисками, противостоящие безысходности и пассивности повседневному сознанию;

в-третьих, дисциплинарные подходы отличаются прагматическими установками и четко



заданными параметрами проектирования социальных рисков. Социальное проектирование фиксирует меру неопределенности в проектной идее, определяет возможную направленность развития рискогенной ситуации в проектом замысле, обосновывает необходимые средства разрешения рискогенной ситуации в разработанном проекте. Проектные идеи обращены к миру еще нереализованных возможностей. В этой связи основная социальная цель проектирования – создать условия для безопасности и надежности в функционировании сложных многоуровневых социальных систем, обеспечить безопасность человека и окружающей его среды в приближающемся будущем;

в-четвертых, в теориях социальных рисков усиливается потребность в междисциплинарных методах, происходит осмысление социальных, экономических и социокультурных последствий действия конкретных рисков, при учете этих факторов усиливается эффективность принимаемых управленческих решений, происходит «экспертизация риска» [2, с. 182].

Продолжающийся процесс интеграции знаний о социальных рисках обусловлен объективным фактором расширения их пространства за счет появления все новых довольно устойчивых видов в рыночной экономике, креативной политике, книжной и посткнижной культурах. Глобальными социальными интеграторами рисков становятся выходящие за границы национальных пространств отношения собственности и власти, сетевые структуры, где не только интегрируются наиболее существенные для жизнедеятельности социума рискогенные ситуации, но и воспроизводятся все новые риски, персонифицируемые в разных макросоциальных, корпоративных общностях. Одни из них представляют функциональные группы в бизнесе, в управлении, другие – институтированные группы законодательной и исполнительной власти, различные общественные организации, третьи – творческие элиты, где интегрируются интеллектуальные ресурсы, знания, духовные традиции. Правильно принятые решения по минимизации рисков могут иметь мощный политический и социокультурный резонанс в обществе, а негативные результаты выхода из рискогенных ситуаций – привести к длительной стагнации, свертыванию инновационных программ и проектов регионального, национального, глобального масштабов.

Помимо расширения рискогенного пространства и его реструктурирования происходит непрерывный прирост социальных знаний о рискогенных территориях, обновляется категориальный аппарат, анализируется поведение

региональных и глобальных игроков на национальных и глобальных площадках социальных рисков. Значительно повышается социальный резонанс стратегий управления рисками, основанных на междисциплинарных методологических программах и системных знаниях о рисках. Четко обозначившиеся тенденции непрерывного расширения рискогенных территорий и бурное развитие дисциплинарных знаний о рисках порождают потребность в осмыслении рискогенной реальности как онтологического основания рисков.

Думается, что к важнейшим свойствам рискогенной реальности можно отнести: неопределенность, ситуативность, амбивалентность. Неопределенность – это вероятность наступления событий, содержащая благоприятные или неблагоприятные последствия для социума в целом или его отдельных субъектов. Ситуативность – пограничное состояние между устойчивостью и изменчивостью социальных процессов, содержащее вариативность взаимодействия объективных и субъективных факторов, не имеющих однозначных последствий для участников событий. Амбивалентность (*ambivalenz* от лат. *ambo* – оба и *valentia* – сила) выражает двойственность существования социальных субъектов, влияние противоположных сил, объединенных в одну систему с общими основаниями. Амбивалентность как состояние двойственности человеческой природы раскрывается во взаимоисключаемых действиях, имеющих глубинные истоки в человеческой телесности, в сознании, в структуре социальной среды. Амбивалентный человек эпохи модернизации структурирует мир, наполненный рисками. Выделенные свойства рискогенной реальности раскрываются в деятельности «риск-субъектов» – субъектов формальных или анонимных институтов и социальных систем, дополняющих друг друга, создающих подвижную «вероятностную структуру» общественной жизни и интегрирующихся в общество риска.

В настоящее время синтез знаний о социальных рисках идет двумя путями: первый связан с распространением социологических методов на все познавательное пространство изучения рисков; второй – путь философской рефлексии, выраженный в формировании макротеоретической картины общества риска и проведении компаративистского анализа этой модели с позиций цивилизационного подхода и методов глобалистики.

При всей взаимодополняемости социологических и философских конструкторов социальных рисков сохраняется различие двух подходов и категориальных рядов, раскрывающих разные



предметные области знаний. Философское осмысление рисков обусловлено истолкованием многомерности социального. Одним из существенных свойств социального выступает системность. В этой связи социально-философское видение рисков направлено на выяснение их системной природы. Концепт «системный риск» разворачивается, прежде всего, в многоуровневых социальных объектах, отличающихся высоким уровнем неопределенности, может находить применение при анализе макросоциальных факторов глобализации в постиндустриальных обществах, в сетевых революциях.

Системные риски, выражая разную меру социального, могут проявляться как **субстанциональные, институциональные и коммуникативные**. В общей теории рисков эти виды приобретают функции концептов, применяются как методы исследования, конкретизируемые в различных гипотетических установках. В объективной реальности они взаимосвязаны и образуют самостоятельный дискурс общества риска.

Особое место в рискогенном обществе занимают **субстанциональные риски**. Они возникают повсеместно в процессе воспроизводства фундаментальных социальных связей и организационных структур в различных сферах общества, где социальные субъекты в условиях полной или частичной неопределенности (регулятивной, информационной) принимают решения, имеющие существенные последствия для развития системы, в которой субъекты реализуют свои цели. По своим объективным основаниям субстанциональные риски чаще всего появляются в централизованных высококонтролируемых системах или объектах, где сконцентрированы человеческие, материальные, информационные ресурсы. Они широко распространены в индустриальных обществах и связаны с действиями больших социальных групп.

В начале XXI в. под влиянием новых факторов наблюдается смещение оси субстанциональных рисков. С одной стороны, снижение роли централизации в национальных экономиках постиндустриального мира ослабило влияние рисков в поливариативных социальных системах, с другой стороны, глобализация создает новые центры концентрации знаний, капиталов, информационных ресурсов, где обозначается новая ось субстанциональных рисков. Глобальные экономические, финансовые, сетевые риски изменяют представления о субстанциональных началах общества, приобретающих нелинейную направленность и усложняющих бытийственность социума и человека.

Институциональные риски приносят новые черты в общую картину системных рисков. В теоретическом плане они являются логическим продолжением субстанциональных, их инобытием. В онтологическом контексте институциональные риски выражают предпосылки нормативного кризиса, усиление неопределенности в тех отношениях и социальных связях, которые казались незыблемыми до этого. Феномены институализации проясняют предназначение рисков. Формализуя стихийно складывающиеся виды деятельности и социальные отношения посредством установленных норм, принятых в обществе, договорных процедур, институализация выводит стихийно сформировавшийся жизненный мир индивида или сообщества за границы повседневного бытия в плоскость общественного порядка, а в более широком плане – в плоскость нормативной культуры и цивилизационного порядка. В стадии перехода от стихийного самоуправления к формализованной и управляемой нормативной системе осуществляется институализация рисков. Такие риски имеют социальную направленность, раскрывают одну из сложных форм перехода индивидуальных свойств индивида в коллективные нормы. В свою очередь, чрезмерная нормализация действий личности, жесткая регламентация статуса и поведенческих практик снижает уровень личной свободы, расширяет горизонты амбивалентности [3, с. 76].

Новые свойства субстанциональности и системности обнаруживаются в **коммуникативных рисках**. Термин «коммуникативный риск» определяет его положение среди других видов системных рисков, охватывает общие свойства риска в социальном пространстве, содержит возможности для теоретического конструирования общества риска. Этот вид следует отличать от коммуникации риска. «Термин коммуникация риска, – как утверждают И. А. Афанасьев и С. В. Тихонова, – отражает определенный набор связей, отношений и действий, возникающих в обществе в результате восприятия риска, оценок его людьми и необходимости действия с целью уменьшения риска или негативных последствий его воздействия» [4, с. 123]. Представленный теоретический горизонт дает возможность установить обмен информацией о рисках и методологии их исследований в различных социальных науках, подготовить информационную базу для междисциплинарной теории рисков. В свою очередь, термин «коммуникативный риск» выражает иную методологическую направленность, раскрывает онтологию рискогенной деятельности человека в сетевом обществе,



аккумулирует все новые знания о рисках в сетевых коммуникациях. Коммуникативные риски «имплантируются в ткань других социальных организмов, внедряются в их информационное пространство, взаимно переходят друг в друга, вызывают кумулятивные эффекты» [5, с. 228]. Следует добавить, что обсуждаемый вид рисков в полной мере раскрывается в коммуникативном пространстве. В нём ментальные структуры и ценностные установки социальных субъектов вступают в сложное взаимодействие с «информационной» институализацией, выражая: симбиоз величайших достижений науки и страх человека за свою судьбу; жизнь в пространстве постиндустриального мира, порожденного противоречивым синтезом компьютерных технологий, стихии рыночных отношений и внедрением электронных форм демократии. Приобретая многофункциональную направленность, коммуникативные риски особым образом связаны с субстанцией общества и ее основными атрибутами, активизируют деятельность самых различных коллективных партнеров по коммуникации. Направляемые сетевой коммуникацией, коммуникативные риски могут интегрироваться в ресурсные риски и как емкие интеграторы побуждают корпоративных индивидов находить инновационные подходы к управлению рискогенными зонами коммуникативного пространства в условиях нарастающей глобализации.

В общем методологическом плане – коммуникативные, шире – социальные риски во многом определяются рискогенной реальностью, где действуют центростремительные и центробежные силы. В сложном переплетении рискогенных факторов рождаются новые общественные структуры, «оседающие» в зонах постоянного и временного рисков. Философская рефлексия вновь образуемых общественных структур наиболее полно раскрывается в концепте «общество риска». На фоне уже разработанных конструктов общества риска в работах отечественных и зарубежных социологов и философов (А. П. Альгина, З. Баумана, У. Бека, Э. Гидденса, О. Н. Яницкого) возможно предложить авторский концепт, где учитывается системная природа социальных рисков. В предельно общем виде общество риска представляет собой особый тип организации современных обществ с высоким уровнем сложности, неопределенности и ситуативности общественных процессов, социальных структур, вызванных распространением новых технологий, наукоемких процессов и достижений посткнижной культуры. Устойчивыми феноменами в таких обществах становятся **системные риски**, персонифицированные в социальных группах («риск-субъектах»), отличающихся амбивалентностью, рискогенным образом жизни, альтернативностью поведенческих стандартов и форм социального мышления. Раскрывая объективное социальное содержание всего многообразия техногенных, экономических, политических информационных рисков, концепт общества риска позволяет учитывать сложную природу социального начала рискогенных процессов, где обнаруживается многообразие факторов рискогенной деятельности людей.

Философская концептуализация общества риска находится на этапе перехода от «слабого» к «сильному» методологическому синтезу. Преодолевая обыденное или узкодисциплинарное понимание общества риска, философский дискурс дает возможность выявить природу рисков с позиций амбивалентности социального, установить связь между концептами экологических, ресурсных, экономических, институциональных, интеллектуальных рисков в масштабах изменяющегося социума.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект «Россия в 1917 году: институциональный ресурс, социальные риски и цивилизационный коллапс» (№ 15-33-12009).

Список литературы

1. Луман Н. Общество общества : в 2 т. М., 2011. Т. 1. 640 с.
2. Социальный риск : ментальные, ценностные, коммуникативные основания. Саратов, 2012. 288 с.
3. Гидденс Э. Устройство общества : очерк теории структуры. М., 2003. 528 с.
4. Общество риска и человек в XXI веке : альтернативы и сценарии развития. М. ; Саратов, 2006. 402 с.
5. Социальное : истоки, структурные профили, современные вызовы / под общ. ред. П. К. Гречко, Е. М. Курмелевой. М., 2009. 435 с.

The Concept of Risk in the Problem Field of Social Sciences

V. B. Ustyantsev

Saratov State University

83, Astrakhanskaya str., 410012, Saratov, Russia

E-mail: ystvb@list.ru

The article discusses the methodological problems of researching risks in the social sciences and the ways of conceptualizing in social philosophy, posed and solved the question of the general methodological principles of researching social risks. Particular attention is paid to the analysis of ontological started risks associated with states of risk-taking reality and the structure of risk-taking



space. Anthropological foundation of risks presented in the article with concept «ambivalent people». Investigates features of socio-philosophical and sociological discourses risks. The philosophical horizon is represented by the analysis of systemic risk. Expressing measure of the social, systemic risks appear as the substantial, institutional and communication, forming a dynamic structure of the risk society.

Key words: ambivalence, risk-taking reality, concept, substantial risk, institutional risk, communicative risk, uncertainty, risk society.

References

1. Luman N. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*: in 10 vol. Vol. 1. Front Cover. Suhrkamp, 1997. 1164 p. (Russ. ed.: Luman N. *Obshchestvo obshchestva* : v 2 t. Moscow, 2011. Vol. 1. 640 p.)
2. *Sotsialnyy risk: mentalnye, tsennostnyye, kommunikativnyye osnovaniya* (Social risk: mental, values, communication base). Saratov, 2012. 288 p.
3. Giddens A. *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge, 1984. 402 p. (Russ. ed.: *Ustroenie obshchestva: ocherk teorii strukturatsii*. Moscow, 2003. 528 p.)
4. *Obshchestvo riska I chelovek v XXI veke: alternativny I stsenarii razvitiya* (Risk Society and the man in XXI century: Alternatives and scenarios). Moscow; Saratov, 2006. 402 p.
5. *Sotsyalnoe: istoki, strukturnye profili, sovremennyye vyzovy*. Pod obshch. red. P. K. Grechko, E. M. Kurmelevoy (Social: origins, structural profiles, current challenges. Eds. P. K. Grechko, E. M. Kurmeleva). Moscow, 2009. 435 p.

УДК 141.7

УРБАНИЗМ И КОСМОПОЛИТИЗМ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ УГОЛ ЗРЕНИЯ

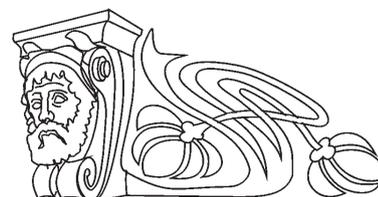
Филимонова Ольга Федоровна – доктор философских наук, профессор кафедры философии, Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А. E-mail: filmon-2006@yandex.ru

Теоретическая применимость идеи космополитизма, её связь с самыми существенными проблемами глобализации – миграцией, гражданством, локальной национальной политикой – сделали ее актуальной темой для теоретических подходов и авторов, стремящихся в своих космополитических программах узаконить ее в качестве идеологической универсалии. В статье исследуются теоретические ориентации и эффекты трансграничного действия космополитизации на урбанизм. Рассмотренные проблемы – намеренная оппозиционность и всевластие права человека – указывают на то, что космополитическое воззрение слишком далеко от того, чтобы обеспечить общемировое единодушие. Практическая реализация, или «насаждение» космополитизации, воплощает новый риторический подход к идее космополитизма или частное мнение западного мира и является правовой диверсией, разрушающей повсеместно преимущественные права и образ жизни городского населения, историческую природу общественного и политического университета государств.

Ключевые слова: урбанизм, глобализация, космополитизация, всевластие права человека.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-170-175

Есть идеи, интерес к которым в быстротечном движении лет человеческой истории не исчезает, но становится в отдельные ее периоды более значительным. Реставрация и продвижение космополитических воззрений и практик в наше время – хороший пример этой тенденции. Унифицирующую силу городского образа жизни сегодня также трудно преувеличить, поскольку



ареал урбанизации неотвратимо расширяется. Что же связывает два столь заметных явления современности?

В своей работе хотелось бы обратить внимание на два обстоятельства: первое – привлечь внимание к возросшему интересу к идее космополитизма и провести поиск объяснения смысла теоретических разработок в этом направлении; второе – поставить ряд проблем, которые социально-философской теорией обычно излагаются как трансформации городского образа жизни, и рассмотреть их в перспективе так называемой космополитизации.

Мир без границ (?)

Знаменательный ответ Диогена «Я гражданин мира» стал основанием не только для создания самого термина «космополитизм», дальнейшего его переосмысления и идеологической ассимиляции к изменяющимся социально-историческим условиям, но и посылом к дискурсу, центрированному на известный фразеологический оборот «Ubi bene, ibi patria» – смысловую квинтэссенцию космополитической установки. При современном взгляде эти выразительные афористические максимы в совокупности образуют убедительный довод для тех, кто, измеряя собственную жизнь в формате безопасности или волеизъявления, направленного на лучшие условия индивидуального существования, нис-



проверяет смысл всяких ограничений. А если принять во внимание тот самый непатриотичный акцент, что характерен для космополитической риторики, то он представляется выражением изменений в значении правовой сопричастности гражданской и территориальной общности как следствия изгнания или эмиграции, трансграничной профессиональной деятельности или банального бродяжничества. Обозревая подобные стратегии под видом гибких средств достижения лучшей жизни, можно поверить в то, что сегодня некоторые люди живут в большей мере без границ, нежели другие.

Глобализация и космополитизация

Реставрация идей космополитического учения небезосновательна, поскольку связана с процессом глобализации, который в широком размахе его современного понимания отражает планетарный подход. Но как понятие глобализация возвращает нас к исходному функциональному течению мысли, утверждающему, что сегодня социальные взаимодействия протекают в режиме продолжающейся модернизации и международной взаимозависимости. Эффекты известны: снижение роли национальных государств и правительств, соединение национальных экономик в общемировую систему посредством инструментов управления, коммуникации и обмена (внешней торговли, инвестиций транснациональных корпораций, миграций, технологий, неправительственных организаций, моделей образа жизни и т.п.) – и отражают в целом неукротимый дух современности. Более того, глобализация означает, что различные типы интеграции, возникающие благодаря распространению и расширению разного рода сетей, выстраиваются всеохватно на основе ценностных универсалий – правил, принципов, процедур, регулирующих трансграничную деятельность. Именно в таком формализующем тренде вновь стали популярными те классические космополитические идеи, которые отводили ограниченную роль государству, местному праву и нормам жизни (кинники, стоики, И. Кант и другие просветители и правозащитники). Сегодня они продолжают пленять воображение наших современников, и здесь интересен не только сам факт преданности учению, но то, как оно толкуется в ассимилировавших его концептах и инициативных проектах.

Современные глобализующие миссии, такие как глобальная этика (Г. Кюнг, М. Нуссбаум), общая «этика ответственности» (Г. Йонас), «коммуникативная» этика (Ю. Хабермас, К.-О. Апель), глобальное гражданство (Д. Урри), декларации религиозного экуменизма, Всеобщая декларация прав человека, здесь же пикантная идея мировой

конституции (Р. М. Хатчинс) и мирового правительства (М. Адлер, Ж. Маритен) и др., в сущности, образуют корпус программ космополитической направленности. Так или иначе все они пытаются убедить, что человечество должно или уже готово принять эту идеологическую универсалию. Исчерпывающе в этом смысле высказался У. Бек, в его работе «Космополитическое мировоззрение», написанной с большим воодушевлением, можно встретить знакомые черты вышеупомянутых программ [1]. Оставаясь в духе этих манифестаций, он привлекает внимание к тому обстоятельству, что выбор статуса чужака (негражданина) не бывает добровольным, и потому предлагает исходить из практического уровня космополитизма – космополитизации, определяя ее как «насаждение» космополитизма. Ему важно убедить в очевидности того, что космополитизация обладает той же степенью реальности, что и глобализация, более того, что обе они представляют собой два имплицитующих друг друга взаимосвязанных принципа, чье соответствие намечено повседневной действительностью. Такое схождение Бек усмотрел, с одной стороны, в процессе «между де- и ренационализацией, между де- и ретнизацией, между де- и релокализацией общества и политики», с другой – в проблемах глобального уровня (угрозах и рисках), которые как бы являются частью нашего каждодневного опыта и имеют место уже здесь и сейчас [1, с. 142]. Для него это становится основанием объяснения, почему ключевые понятия и вопросы образа жизни (питание, производство, память, страх, власть и т.д.) больше нельзя осмысливать и сводить к локальному уровню, и именно это позволяет ему позиционировать космополитизацию в значении «внутренней глобализации». Как неопровержимый довод в пользу того, что «космополитическими стали сами обстоятельства человеческого бытия», профессор Бек приводит опыт Мюнхена, на территориях которого сосредоточилось местное и неместное, свое и чуждое, национальное и смешанное, самым ощутимым образом демонстрируя известный принцип «и то, и другое» [1, с. 15].

Сегодня уже очевидно, что закономерным следствием такой внутренней глобализации становится возникновение многоликих обществ и гражданств смешанной культуры. Для хода жизни города проблема оборачивается тем, что, развиваясь изнутри, космополитизация переопределяет историческую природу его общественного и политического универсума, трансформирует повседневное сознание и идентичность. Если брать суть дела, то под всем этим комплексом индикаторов мыслится радикальное перефор-



матирование городского мира, где границы продолжают не только формировать человеческие судьбы, но раз за разом их расформировывать. Приходится задаваться вопросом, не является ли этот процесс пограничной неустойчивости уже необратимым, потому что симптомы, отмеченные У. Бекком, кажется, так явственны, что невольно возникает чувство сомнения: не наступило ли то состояние, когда человечество (или его европейская часть) действительно готово жить в космополитическом универсуме?

*Урбанизм и космополитизация:
стратегия универсализма*

Итак, если вопросы *modus vivendi* проникли в язык дискуссий по глобальным проектам, то, как мы могли видеть, это не случайно. Кроме того, если принять во внимание европоцентристские наклонности, то в ориентации на космополитизацию просматривается, скорее, политический проект, нежели реальное положение дел, и для этого есть основания. Космополитизм – давняя философская идея и постоянная идеологическая составляющая европейской истории государственности, права и этики, а город – с преимущественными правами и образом жизни населения – его порождающая и подпитывающая среда. Нет необходимости доказывать, что современный урбанизм (прежде всего способ жизни городского населения западного мира) не равнозначен своему традиционному или индустриальному типу, систему известных показателей которого обозначил в 1940-е гг. Л. Вирт. Как неотъемлемая черта модернизации и развивающееся в своем унифицирующем воздействии явление, урбанизированное общество демонстрирует на контрасте далеко идущих изменений новые грани своих специфических характеристик. Сегодня его модель отличается глобальным распространением, представляет собой новый тип организации пространства и времени, людей и вещей.

В своих способностях к метаморфозам урбанизм не тождествен сам себе: одновременно универсальный и варибельный, он является очевидной частью структуры различных культур (истории, идеологии, институциональных норм, ценностей) и в этом смысле выступает выразителем мировоззренческих состояний. Именно через идею города находит свое воплощение универсалистское кредо всеобщности, всемирности – *urbi et orbi*. Именно через понятие *modus vivendi*, которое означает не только образ жизни или условия существования, но также временное соглашение (спорящих сторон), обрели своеобразную форму европейское правовое сознание и система городского права. Скрупулезное со-

блюдение и уважение его норм распространялось как на членов одной общины, или города, так и на peregrinos (иностранцев). Этот принцип «гражданского права» (*jus gentium*) наиболее полно раскрылся в идее *humanitas*. В дальнейшем «гуманистические» ориентации XVIII и XIX вв. «лишь восприняли и развили под лозунгом десакрализации древнюю концепцию римского *pietas*» – чувства социальной связанности, солидарности, уважения [2, с. 101].

В такой перспективе космополитизм – идея равного масштаба. Ее резонанс в истории оказался весьма значительным. Доктрины киников были признаны во всех городах эллинистической цивилизации, они вдохновляли философов и христианских монахов, реформаторов, просветителей и революционных мыслителей нового и новейшего времени. Вне христианского космополитизма и его унифицирующей ориентации на вселенскую семью народов появление европейских городов также труднопредставимо. Вот и сегодня, настаивая на пиетете идеи *humanitas*, т.е. признании единства человеческого рода, космополитическая идиома несет образ человечества, который призван стать регулятивным принципом в повсеместном распространении социальных феноменов модерна – защита идеи плюрализма, следование одинаковым, считающимся рациональными, правилам жизни, абстрагирование от особенностей ценностно-нормативной культуры традиционных модальностей существования. И это, без сомнения, уже имеет место.

Попробуем идентифицировать эффекты космополитизации, практическая реализация (или, по Беку, «насаждение») которой, на наш взгляд, выражает новый риторический подход к идее космополитизма и, в сущности, является правовой диверсией, разрушающей повсеместно преимущественные права и образ жизни городского населения.

Намеренная оппозиционность. Беглый взгляд на историю философии показывает, что космополитические идеи всегда выступали в качестве революционирующего фермента радикальных социальных сдвигов. Уже в киническом космополитизме нет ни оправдания действительности, ни примирения с ней, но есть особо сильная ненависть и враждебность по отношению к полису, смелость и бунтарский дух. Это отчасти можно понять: ведь киники были негреки (неполноправные рабы, изгнанники, иностранцы), а, как известно, не своего не жаль. Их мечтания о лучшем мироустройстве были зыбкой социальной утопией, но своим сокрушающим отрицанием законов, обычаев, государственных форм и структур они расша-



тывали существующие устои, расчищали дорогу неизвестному будущему. С другой стороны, идеи их стали наиболее ранним указанием на то, как в моменты глубоких общественных кризисов человеческий разум, преодолевая местную ограниченность взглядов (политес), стремится стать универсальным (космополитес).

Вопрос заключается в том, не фланкирует ли космополитес принцип *humanitas*, неприкрыто демонстрируя свой «взрывной» потенциал, когда он протестует преимущественно «против апроприации индивидуализации» (А. Турэн) или, например, во имя благополучия и счастья индивида, его права выбирать тот способ существования, который для него более всего пригоден (Эпикур)? Примеров много – от ораторствующих интеллектуалов и диссидентов до индивидуального жеста несогласия и циничной аффектации бунтаря-одиночки (журналиста, актёра, политика, бизнесмена, бездомного или бродяги), т.е. всего того, что само по себе либо непривычно, радикально, либо неприлично, грубо и нагло, но совершается публично. Антисифен говорил о себе: «Я борец» [3, с. 122], но если припомнить, то киники призывали не к реальной политической свободе, а к независимости от всего того, что порабощает человека, того, что не есть подлинная свобода (богатство, слава, удовольствия, страх смерти и т. д.). И все же, будучи мощным в разрушении, интеллектуальный вызов киников был немощен в созидании, а если это и было созидание, то созидание разрушения. В наши дни, как и прежде, публичные интеллектуалы тоже занимают позиции борцов, нередко становясь лидерами модных ныне протестных движений или правозащитниками, т.е. адаптаторами космополитизма. Любопытно мнение Р. Коллинза, который считает, что наиболее распространенным является тип внесистемного мыслителя-оппозиционера, рассчитывающего на общественную популярность своих идей. Он рассматривает подобную деятельность как ритуализированную демонстрацию моральной вовлеченности в жизнь общества, которая в большей степени выражает собственную идентичность интеллектуала в пределах его языка и манеры мировосприятия, чем является актом практической политики [4, с. 109].

Несмотря на типологические различия, судя по всему, любая форма оппозиционности сегодня твердо стремится заявить, что время единогласия и единодушия (*homonoia*) миновало. Без сомнения, подобные эксцессы мятежного сознания требуют непреклонной энергии, фанатичной последовательности ума, большой власти над собою, ибо всякое уклонение от общей нормы нуждается в известной решимости, внутренней

силе (а город всегда уважал силу). В этой борьбе идей имеется большое количество смысла и явная направленность, значение которых вполне может прояснить теза американского историка права Г. Дж. Бермана. Отмечая, что важным элементом всех великих успешных революций западной истории является апокалиптическое видение будущего, он обращает внимание на то обстоятельство, что цели и послышки этих революций были одновременно безграничны и конечны, их задачи не только универсальны и неограниченны, но в то же время определены и ограничены. Но главное, все они были хорошо организованы и политически изошрённы [5, с. 41]. О том, что концентрация сознания общественных масс на радикальном способе решения проблем принадлежит умственным усилиям умелых ораторов, лишней раз упоминать излишне. И все же, сравнивая, к примеру, общее состояние коллективного сознания предреволюционной России, как оно отражено русской религиозно-философской и литературной критикой, с общим ходом развития западных революций, нельзя не понимать, что ведь были те, кто потрудился над тем, чтобы «ни одной-то собственной идеи не осталось ни у кого в голове» (Ф. Достоевский). Тогда следует еще спросить, не выходит ли индивидуальная воля за границы своего права в таком случае? Например, в качестве незаконной (ангажированной извне) силы, применяемой против власти, для отрицания существующего государственного порядка, для искажения ценностей и норм образа жизни народа. Ведь, как отмечает Берман, термин «революция» используется не только применительно к начальным насильственным действиям, с помощью которых вводится новая система. Он применяется ко всему периоду, необходимому для укоренения этой системы – новые формы правления, общественно-экономические и правовые структуры, новые воззрения на историю и новые системы универсальных ценностей и убеждений [5, с. 36]. Следовательно, оппозиционная борьба идей не может быть изолирована от представлений о полном изменении общества, однако именно политическое проявление этой борьбы, в которой совпадают власть и убеждения, материальное и духовное, придает ей особую силу и направленность. Не потому ли подобные акты подпадают под разные оценочные критерии граждан и даже имеют негативный рейтинг у народа, воспринимаются как вызов общественному или политическому укладу?

Принципиальный характер отмеченных явлений и поставленных вопросов в немалой степени связан с гигантской миграционной волной, спровоцированной глобальной экономической



мотивацией и политикой. Ментальный шок, переживаемый ныне в тесном пространстве европейского города, требует какого-то убедительного идеологического оправдания, и здесь, видимо, будет прав У. Бек, предупреждая, что «космополитическое мировоззрение должно учитывать дилеммы – как мечты, так и кошмары» [1, с. 66]. Тогда вновь возникает вопрос: насколько широким будет интервал между мечтой и кошмаром? Надо полагать, что их пограничное стояние открывает ходы для весьма опасных композиций. Исходя из своего идеала о благополучной жизни индивида, западный город исторически выработал общий знаменатель своего устройства, и не является откровением то, что его правовая модель слишком далека от урбанистического опыта, скажем, азиатских или африканских народов. Сегодня эту жесткую дихотомию усугубляет реальная возможность экспорта образа жизни, который со временем может стать определяющим на территориях европейских городов, поскольку переселенцы всегда оказывали воздействие на облик тех мест, куда они прибывали. Городской мир западной ойкумены оказался перед угрозой существенного сокращения достигнутого благоденствия, приблизившись к черте, когда гуманистический пафос правового самосознания может собрать под революционные лозунги самые разнообразные формы и средства неудовлетворенности существованием. Ведь «крик киника» – не только желание быть услышанным, «не только глас возмущения и протеста, но и вопль бессилия и отчаяния» [3, с. 39]. В этой связи возникают определенные ассоциации. Возможно, что эти конфликты могут стать настоящим эквивалентом очередной крупномасштабной войны – кровопролитной и с большим количеством жертв. Однако беря во внимание их национальный характер, мысль больше склоняется к тому, что они могут облечься в иные убийственные или самоубийственные формы. Было время, когда в Римской империи пленников и опасных врагов не казнили сразу, а отправляли для участия в гладиаторских играх. Прагматическая ценность подобной тактики в том, что она «доставляла людям радость тем, что оптом уничтожала их врагов – и какой триумф мог быть более утонченным?» [6, с. 94].

Всевластие права человека. Печатью всех великих революций западной истории является то, что они облачают свои концепции радикальной новизны в одежды отдаленного прошлого, например, старинного юридического авторитета, древнего религиозного текста, образца древней цивилизации и т.п. Иначе говоря, идея реставрации, положенная в основу этих переворотов, есть возврат, поворот (и в этом смысле – революция), с одной стороны, к более раннему начальному

моменту, с другой – к динамичной концепции будущего. Более того, этот идеологический упор на традицию предполагает технологию сокрытия ближайшего прошлого и возврата к прошлому более раннему, идеи которого интерпретируются таким образом, чтобы они соответствовали новой политической программе, однако если отдельные моменты прошлого, текстов, юридических правил встают на пути нового проекта, их исключают [5, с. 117]. Именно в этой прагматике идеологической комбинаторики иллюстративна концепция космополитического мировоззрения У. Бека: возврат к давней идее, что все люди – космополиты, граждане одной цитадели (Космоса) независимо от их социального происхождения и географического местонахождения – есть лишь одно из подтверждений предыдущей тезы. Старое понятие «космополис» У. Бек сливает с обновленной идеей права человека, желая представить этот симбиоз ценностью высшего порядка. По аналогии с декларацией стоиков об однородности города и Вселенной он призывает видеть в человечестве и отдельных обществах (государствах) неразрывную пару (полис), придающую друг другу устойчивость через универсалию – всеобщую декларацию прав человека. Этот концепт правового всевластия человека, по всей видимости, и следует понимать как мощную защиту, цитадель. Немецкий профессор жестко настаивает на максиме: космополитизация, т.е. «программа принудительного обучения открытости миру» есть единственный путь, способный обеспечить возможность всем жить индивидуально и коллективно одновременно [1, с. 152]. Какую систематическую форму может принять такой «экстаз человечности», это «сведение небес на землю» (Ф. Достоевский), это санкционированное «обучение»? Каков эффект адаптации подобного потенциала воображения к реальности?

Разумеется, город все еще остается местом действия политики гражданства, давая нам понимание, что мы принадлежим тому, что именуется государством. Однако пробы «обучать» космополитизации явственно создали немало проблем, прежде всего, уничтожив наши представления о легитимности границ. Размыт политико-юридический статус национальной принадлежности, что обеспечило различным субъектам право получения нового и дополнительного гражданства (двойного, тройного), тем самым увеличивая для подобных космополитов возможности гибких маневров, уклоняющихся от локальных ограничений. Подвергнуто переоценке право на труд: деление национального «космоса» в антитезе «свой–чужой» происходит по критерию социальной благонадежности и экономической успешно-



сти (отказ от «своего», пусть даже недостойного). Космополитизация подорвала наиндивидуалистический пафос государства-нации: из разряда всеобщих целей исключены задача «полной занятости» и идеал неуклонного роста благосостояния граждан; индивиду предоставлена свобода самому определять свои жизненные приоритеты (видимо, по-кинически – «жизнь по природе»). Например, продвигая идею разделения государства и общества, П. Козловски твердо уверен и пытается убедить всех в том, что узаконенное стремление к коллективной защищенности, принципиальный отказ от образа жизни, чреватого риском, не отвечает моральным критериям и ведет к разрушению индивидуальной свободы [7, с. 291–292]. Наконец, сведение концепции национальной уникальности культуры (неоднородность по духу) к общему знаменателю биологической однородности (человечество) походит на попытку упростить существующую во всей своей сложности экзистенциальную картину обществ и, в частности, урбанизированной общности. Такой биологический фокус пробуждает внутривидовую борьбу, которая по известным мотивам всегда носила истребительный характер. Поэтому в космополитизации отчетливо просматривается насильственная, действующая под прессом надуманной необходимости технология, не пренебрегающая грубой деформацией и унификацией: с одной стороны, дробление на уровне тел, индивидуальных волей, с другой – всесмешение (blend). Такая телесно-душевная суммарность даже не «плавильный тигель», но, как хорошо подмечено, *salat bowl*, *multitude*, или еще более точно – скрепленный плюрализмом сугубо внешних атрибутов «космополитический гомункул» (С. Булгаков). Соответственно, предпочтение абстракции универсальности праву локальности создает ограничения, обещающие быть непреодолимыми. Не лучше ли жить хотя бы с чуть большей патриотичностью – *Ubi patria, vita bene* – в границах смысла, предложенного Джеймсом Джойсом.

Список литературы

1. Бек У. Космополитическое мировоззрение. М., 2008. 336 с.
2. Элиаде М. История веры и религиозных идей : в 3 т. Т. 2. От Гаутамы Будды до триумфа христианства. М., 2002. 512 с.
3. Нахов И. М. Философия киников. М., 1982. 224 с.
4. Коллинз Р. Кто являлся успешным публичным интеллектуалом? // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11. Социология : реферативный журнал. М., 2012. № 3. С. 104–109.
5. Берман Г. Дж. Западная традиция права : эпоха формирования. М., 1998. 624 с.
6. Кифер О. Сексуальная жизнь в Древнем Риме. М., 2003. 431 с.
7. Козловски П. Общество и государство : неизбежный дуализм. М., 1998. 368 с.

Urbanism and Cosmopolitanism: Social and Philosophical Point of View

O. F. Filimonova

Yuri Gagarin State Technical University of Saratov
77, Politekhnikeskaya str., Saratov, 410054, Russia
E-mail: filmon-2006@yandex.ru

Theoretical applicability of the idea of cosmopolitanism, its connection with the most significant problems of globalization, such as migration, citizenship, local national policy, have made it an actual theme for theoretical approaches and authors striving to legitimate it as an ideological universalium in their cosmopolitical programmes. This article studies theoretical orientation and effects of transverse influence of cosmopolitization upon urbanism. The discussed problems viz. premeditated opposition and absolute power of the human's right, indicate that cosmopolitical view is too far from providing of the whole world unanimity. Practical realization or propagation of cosmopolitization incarnates a new rhetorical approach to the idea of cosmopolitanism or the private opinion of the western world and is a legal diversion that everywhere ruins the primary rights and lifestyle of the urban population, historical nature of social and political universum of States.

Key words: urbanism, globalization, cosmopolitization, absolute power of the human's right.

References

1. Beck U. *Cosmopolitan vision*. Cambridge, 2006. 311 p. (Russ. ed.: Beck U. *Kosmopoliticheskoye mirovozzreniye*. Moscow, 2008. 336 p.)
2. Eliade M. *Histoire des croyances et des idées religieuses: in 3 vol. Vol. 2. De Gautama Bouddha au triomphe du christianisme*. Paris, 1978. 512 s. (Russ. ed.: Eliade M. *Istoriya very i religioznykh idey: v 3 t. T. 2. Ot Gautamy Buddhy do triumfa khristianstva*. Moscow, 2002. 512 p.)
3. Nakhov I. M. *Filosofiya kinikov* (Philosophy of cynics). Moscow, 1982. 224 p.
4. Collins R. *Who has been a successful public intellectual?* European Journal of Social Theory, November 2011, vol. 14, no. 4, pp. 437–452 (Russ. ed.: Collins R. *Kto yavlyalc'a uspešnym publichnym intellektualom? Sotsial'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Ser. 11. Sotsiologiya: referativniy jurnal*. 2012, no. 3, pp. 105–110).
5. Berman H. J. *Law and Revolution. The Formation of the Western Legal Tradition*. Cambridge; Massachusetts; London, 1993. 624 p. (Russ. ed.: Berman H. J. *Zapadnaya traditsiya prava: epokha formirovaniya*. Moscow, 1998. 624 p.)
6. Kiefer O. *Sexual life in Ancient Rome*. Routledge; London, 2001. 400 p. (Russ. ed.: Kiefer O. *Sexualnaya zhizn v Drevnem Rime*. Moscow, 2003. 431 p.)
7. Koslowski P. *Gesellschaft und Staat: ein unvermeidlicher Dualismus*. Stuttgart, 1982. 368 S. (Russ. ed.: Kozlowski P. *Obschestvo i gosudarstvo: neizbezhniy dualizm*. Moscow, 1998. 368 p.)



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

ВЗАИМОСООТВЕТВИЕ БАЗОВЫХ СТРУКТУР ЛИТЕРАТУРНЫХ РОДОВ И СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОНТЕКСТЕ ОРДЕРНОГО ПОДХОДА К СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ИЗУЧЕНИЮ КУЛЬТУРЫ

Аксеновская Людмила Николаевна — доктор психологических наук, доцент, декан факультета психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: liudmila_aksenovskaya@mail.ru

Прозоров Валерий Владимирович — доктор филологических наук, профессор, научный руководитель Института филологии и журналистики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: prozorov@sgu.ru

В статье на основе сравнительного анализа теоретических моделей ордерного подхода и теории антропологических доминант представлены и обоснованы данные о существовании взаимосответствия (симметрии) базовых структур трех литературных родов (эпос, драма, лирика) и трех субордеров в ордерной модели организационной культуры («семья», «армия», «церковь»). Дан теоретический анализ взаимосответствий базовых структур и содержательных характеристик литературных родов и ордерных типов социального (управленческого) взаимодействия. Установлены соответствия между эпосом и семейным типом социальной организации, между драмой и армейским типом социальной организации, между лирикой и церковным типом социальной организации. Сформулирована задача дальнейшего теоретического и эмпирического исследования выявленных закономерностей и взаимосответствий.

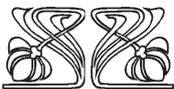
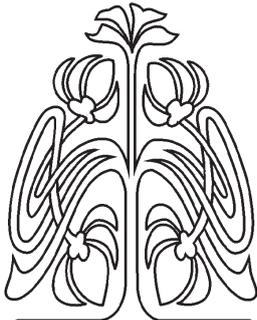
Ключевые слова: организационная культура, литературные роды, ордерный подход, теория антропологических доминант, взаимосответствие.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-176-181

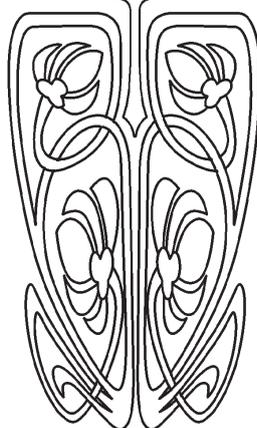
Введение

Несмотря на то, что со времени написания Г. Бейтсоном статьи «The science of mind and order» (1971) прошло 45 лет, исследования, проливающие свет на природу и проявления порядка как универсального феномена (физического, психического, культурного), по-прежнему немногочисленны. Вместе с тем именно с возможностью описательных и структурных исследований порядка выдающийся мыслитель, оказавший в XX в. большое влияние на развитие психологии, связывал возможность раскрытия самых сложных тайн, возникающих в точке взаимопереходов природы и культуры, психики и речи [1].

Одним из научных прецедентов, дающих обоснованный ответ на вопрос о социально-психологической сущности феномена порядка, является ордерный подход к изучению организационной культуры — частного случая более масштабного феномена человеческой культуры. В ордерном подходе культура понимается как этико-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





детерминированный порядок. Организационная культура рассматривается как социально-психологический порядок взаимодействий, регулируемый системами этических смыслов их участников, а «этическим» компонентом выступают процесс и результат сортировки информации по критерию «правильно/не правильно», «хорошо/плохо», «добро/зло». Релятивизм определения степени этичности/неэтичности компенсируется положением о наличии структуры базовых этических смыслов (жизнь–смерть, сотрудничество–борьба, улучшение–ухудшение, ответственность–безответственность) [2].

Известно, что гуманитарный по своей природе ордерный подход к безграничной сфере организационной культуры, к определению базовых функциональных типов личности лидера принципиально открыт для диалога с другими методологическими подходами и теориями. Так, в 2004 г. была опубликована теория антропологических доминант В. В. Прозорова [3], в которой автор зафиксировал связи и соответствия, наблюдаемые между четырьмя феноменами: *литературными родами* (эпос, лирика, драма), *функциями языка* (репрезентативная, апелляционная, экспрессивная), *видами СМИ* (газета, ТВ, радио) [4] и *этапами психологического развития человека* (детство, отрочество, юность). Троичная структура и содержательное наполнение каждого из элементов обнаружили неожиданное сходство с ордерной моделью организационной культуры.

Легко осознаваемые образы – семья, армия, церковь – метафоры, маркирующие основные субордеры культурного порядка, основные типы управленческих команд. Соответствующие им метафорические модели, которые фиксируют в эмоционально-образной форме смысловую доминанту поведения лидеров, «родитель» – «командир» – «пастырь». Отсюда и три типа управленческого взаимодействия – родительский, командирский, пасторский. Культурная доминанта отражает специфику психического склада лидера. Очевидно, что речь, в первую очередь, надо вести именно о доминанте, поскольку в реальной практике мы наблюдаем явные приметы функционального синкретизма, т.е. исходной предрасположенности и способности ко всем трём видам деятельности: воспроизведению – агрессии – литургии. Перечисленные базовые виды деятельности архаичного человека (в эпоху дописьменной культуры) вызывают ассоциации с известными теориями протоязыка – лексического протоязыка (изолированных значимых слов – языка «семейной» жизни), жестового протоязыка (жестов, движений рук – языка «военной» жи-

ни) и музыкального протоязыка (основанного на сложной вокализации – языке общения как с миром, так и с иномирной реальностью) [5].

В этом смысле может представлять специальный интерес непосредственное исследование на соответствие трёх базовых типов социокультурного взаимодействия и трёх типов личности лидеров, прежде всего, известному со времен Аристотеля подразделению всего огромного массива словесного искусства на три рода: эпос, драму и лирику.

В статье впервые проблематизируется структурное и содержательное соответствие между моделями социального (управленческого) взаимодействия, порождающими культуру (организационную культуру), и литературными родами, репрезентирующими типы когнитивно-лингвистической деятельности человека и порождающими речевую культуру.

Целью статьи является междисциплинарный сравнительный анализ взаимосоответствия базовых структур и смысловых содержаний социального (управленческого) взаимодействия и литературных родов в контексте ордерного подхода к социально-психологическому изучению феномена организационной культуры.

Для достижения поставленной цели будут решаться следующие задачи:

- 1) анализ представлений Аристотеля о трех родах словесного искусства;
- 2) анализ взаимосоответствия литературных родов с этапами психологического развития и социализации личности;
- 3) анализ взаимосоответствия литературных родов и базовых типов социальной организации в ордерном подходе;
- 4) оценка перспектив междисциплинарного теоретического и эмпирического исследования взаимосоответствий базовых структур и смысловых характеристик (наполнений) ордерных типов управленческого взаимодействия и литературных родов.

Характеристика представлений Аристотеля о родах словесного искусства

Мы знаем: *эпос*, по Аристотелю, – «рассказ о событии, как о чём-то отдельном от себя». *Драма* представляет «всех изображаемых лиц как действующих и деятельных». В *лирике* автор «остаётся сам собою, не изменяя своего лица» [6, с. 45].

По мысли Гегеля, высказанной спустя 22 века после Аристотеля, **эпический род**, эпический характер высказывания отмечен стремлением, преимущественно придерживаясь формы объективности, представить весь спектр многообразных индивидуальных событий. Эти события



связаны с внешними обстоятельствами жизни, с явлениями природы, с отношениями в нравственной сфере, с семейными устоями, с судьбой народа как целой нации-семьи в период войны и мира, в период бурных всплесков и спокойного течения бытия.

Драматический род «всегда покоится на обстоятельствах, страстях и характерах, вступающих в коллизии» [7, с. 422], в напряжённые диалоги. В драме индивид «оказывается в конфликте и борьбе с другими индивидами» [7, с. 423]. Публика – «присутствующая общность» [7, с. 463] драматического произведения, которое самой природой своей предназначено для театральной сцены и «должно быть воспринято с живым участием здесь, на этом месте, и сейчас, в эту минуту» [7, с. 497].

Лирический род передаёт «настроение, индивидуальное состояние души, горячность, кипение, неугомонное перескакивание от темы к теме или же спокойствие души и мирный ход неторопливого раздумья» [7, с. 517]. Лирика «призвана воздействовать внутренней глубиной выражения» [7, с. 518]. Лирическое произведение постоянно использует «в качестве материала для своего сообщения прежде всего звучание и звук» [7, с. 540]. Слово в лирике «становится настоящей мелодией, пением» [7, с. 555].

Мы убеждены, что три литературных рода, которые вслед за Аристотелем осмысляло и развивало огромное множество философов, эстетиков, культурологов, искусствоведов, филологов, коммуникативистов, это нечто большее, чем только системные «различители» обширного поля словесно-художественных текстов. Три литературных рода – это поистине универсальная триада, способная объяснить и особенности огромного словесно-текстового рельефа, и основные, ведущие речевые функции, и природу возрастной, постепенно «возрастающей» и усложняющейся психологии.

Эпическая доминанта – это главным образом сосредоточение человеческого познания на окружающей и постепенно открывающейся нам реальности, на её внешних очертаниях и глубинных явлениях, на мире натуральном и мифологическом.

Драматическая доминанта – прежде всего, переключение нашего внимания на изначально обремененные конфликтами процессы взаимодействия, процессы диалогического контакта моего «Я» с любым другим «Я» этого многоголосого и многополярного мира.

Лирическая доминанта – более или менее стойкое фокусирование интереса на определенных и неожиданных объемах своего бесконечно-

го «Я», своего трудно поддающегося осознанию душевного пространства, которое способно завораживающе воздействовать на вероятного читателя-друга.

Каждое из универсальных составляющих мироотношения позволяет получать жизненно необходимую информацию о мире *вне меня*, о мире *между мной и другими* субъектами жизни, о мире *во мне*.

Взаимосоответствие литературных родов с этапами психологического развития и социализации личности

Три литературных рода сопоставимы с процессами постепенной активизации саморазвития и социализации личности. Рубежи развития человека в детстве, отрочестве и юности относительно подвижны. Что образует, говоря словами С. Л. Франка, «основной *внутренний* фонд нашей личности», «состав душевной жизни», «стихию нашей душевной жизни»? Чем определяется непрерывность и каковы формирующие начала душевной эволюции?

Вступающий в жизнь человек шаг за шагом осваивает мир, окружающий его и проникающий в него со всех сторон, мир самых близких и новых, знакомых и незнакомых предметов, привычных и загадочных существ, уже известных и до поры до времени непонятных явлений, мир таинственный и огромный, холодный и теплый, вкусный и противный, нежный и злой, доставляющий удовольствие и вызывающий тревогу и неприязнь. Под влиянием взрослых малыш постепенно обретает всё большую самостоятельность. Он обживает этот мир. С полным на то правом мы можем назвать *эпическим* сложный (и с годами не прерывающийся, сопутствующий нам всю жизнь) процесс освоения окружающей реальности.

Обживая мир, ребенок обогащается внутренним опытом. «С детства, – вспоминал Н. А. Бердяев, – я жил в своём особом мире, никогда не сливался с миром окружающим, который мне всегда казался не моим. У меня было острое чувство своей особенности, непохожести на других <...> Меня интересовало выразить себя и крикнуть миру то, что мне открывает внутренний голос, как истину» [8, с. 21, 31]. К. -Г. Юнг вспоминал о пережитом «состоянии кризиса одиночества», о «наслаждении уединением» в отрочестве. Психологи разных стран и эпох отмечают в школьном возрасте испытываемые подростками ощущения утраты любви окружающих, переживания, связанные с разного рода неудачами на всевозможных жизненных фронтах: это и неуспех в школе, в спорте, среди ровесников, в отношении со сверстниками



противоположного пола, и беззащитность перед лицом чьей-то преднамеренной, а подчас и невольной агрессии, неприязнь, исходящая от тех, к кому подросток испытывает положительные эмоции, и т.п. Отсюда – уход в себя, в собственное, защищающее от постороннего вторжения «Я». В процессе перехода из мира детства в тревожное подростковое состояние начинает развиваться то, что К.-Г. Юнг называл «Я сознанием» или «индивидуальной психикой». Известно, что подросток начинает остро ощущать внутреннее право на самостоятельность. В нём отчетливо обнаруживаются максималистский подход к окружающим и повышенная ранимость от соприкосновения с отлаженным миром взрослых. Его новая стихия – самоуглубленная рефлексия, стремление понять и согласить себя с неизбежными «окружающими» обстоятельствами. Известно, что частые спутники этих процессов – внешне не мотивированная вспыльчивость, резкость, обидчивость и т.п. В этот период взросления верх берет *лирическая* составляющая человеческого саморазвития. Лирическая характеристика так же, как и эпическая, остаётся с нами и в нас навсегда. С годами, с переменной жизненных обстоятельств и по многим другим причинам она может видоизменяться, приходиться в умаление или, напротив, выражаться в гипертрофированной форме. Но присутствие лирической составляющей в личностном самоопределении человека ощутимо постоянно.

Каждый из нас усердно осваивает собственное душевное пространство, но всё чаще посещают нас открытия и откровения, связанные с тем, что, оказывается, в этом мире рядом с нами и поодаль от нас живут, учатся, работают, страдают, радуются, пробуют найти себя *другие*. И каждый другой тоже имеет право на своё «Я». И таких «Я» много, не я один, каждый, без исключения. Наступает пора острого проявления *драматической* доминанты в развитии личности. Обнаруживаются первые ростки диалогического сознания. Другие «Я» – это и сверстники обоего пола, и взрослые, и младшие: родители, друзья семьи, учителя, соученики, соседи... Естественное сближение с другими «Я» – частые поводы для многочисленных конфликтов – выяснения отношений, острых споров, ссор и т.д. Источник конфликтов не всегда понятен подростку. Главное, что *их* «Я» во многих отношениях не похоже на *моё* «Я». И даже когда они правы, мне очень трудно даётся признание их правоты... Пройдут годы, но драматическая составляющая тоже всегда будет с нами и в нас, по-разному сопутствуя всю оставшуюся жизнь.

Речь не идет о спокойной, линейно-последовательной смене основных фаз психологического

становления личности. Мы настойчиво говорим об их активном и властном *взаимопроникновении*.

Эпическая, лирическая и драматическая доминанты, последовательно формируясь в ребёнке и формируя существенные нравственные, эмоционально-интеллектуальные, психофизические характеристики человека, остаются (в разных соотношениях и пропорциях!) важнейшими параметрами свободно развивающейся личности. Давно замечено, что дитя, вырастая, в спрессованном темпе повторяет многие из важнейших метаморфоз человечества. В психике взрослого человека эпические, лирические и драматические начала – тернарная система контактов человеческой души с сущим – реализуются постоянно и непременно.

По-видимому, мы имеем право говорить о трёх взаимосвязанных ключевых параметрах, объясняющих наши всеобъемлющие возможности и готовности освоения действительности. Мы вправе говорить о *трёх антропологических доминантах*, которые в сложной совокупности способствуют формированию и развитию человеческих субъектно-объектных отношений в нашем мире, конституирующих основ человеческой психики, базовых функциональных видов человеческой деятельности.

Взаимосоответствие литературных родов и базовых типов социальной организации в ордере подходе

Эпос, напоминал Г. Д. Гачев, возник на бескрайней границе фольклора (патриархального сознания) и литературы и «носит на себе печать перехода от непосредственного, народного общежития “миром” к собственно общественной жизни, в государстве» [9, с. 82]. Один из ствольных эпических жанров – роман. Роман – это, прежде всего, история семьи, семейного рода, семейных преданий и отношений, пронизанных токами исторического времени. Эпос, обращаясь к самым разным ценностным характеристикам человека и человеческого общежития, словно бы завораживает своей объективностью [9, с. 98]. Для типично эпопейного мышления «характерна равновеликость героев: нельзя сказать, кто главный герой “Войны и мира” – Николай ли Ростов, Пьер Безухов, Наташа Ростова, Анатолий Курагин, Андрей Болконский, Наполеон, Кутузов, Платон Каратаев и т.д.? Так же в “Илиаде” равновелики Ахилл, Агамемнон, Одиссей, Гектор, Аякс Теламонид, Диомед, Патрокл, Нестор, Приам, Афина, Гера, Арес, Зевс, Терсит, Аполлон и т.д. Эпический певец обо всех говорит в превосходной степени» [9, с. 141].

Эпическая универсалия способна отчетливо соответствовать такому базовому типу социаль-



ной организации (и субордеру организационной культуры), как **семья** и объяснять главные её особенности и характеристики: **лидер** (в контексте наших размышлений о природе организационной культуры – автор эпоса, авторитетный и в высшей степени чуткий к воссоздаваемому им миру его творец – создатель – «конструктор») – **родитель**, функциональный смысл жизни которого – забота о семье, о её росте и развитии; многочисленные эпические герои в их сложной связи и субординации – сама, объединённая общими целями и задачами командная корпоративная семья в определённых жизненных и житейских обстоятельствах.

Что касается драмы, то ведущие её свойства – это неперенная органичная пронизанность разного рода конфликтными коллизиями – от трагических до смешных; это монологи и диалоги действующих лиц, подчинённые основному конфликту, так или иначе к нему восходящие; это краткие, но функционально очень важные, самим драматургом заданные целеуказания-ремарки («приказы»), помогающие исполнителям жить на театральной сцене в условиях чрезвычайной настороженности и напряжённости; и это всё разрешающий победный (даже при самом печальном исходе драматического действия, как правило, просветлённый, исполненный высокой всеразрешающей мудрости) финал.

И все эти и другие свойства прямо или косвенно соотносятся с таким типом социокультурной практики, как «война» и базовым типом социальной организации (а также субордером организационной культуры), как армия. При этом сам драматург выступает в роли яркого, талантливого **«командира»** того подчинённого общему замыслу войска, состоящего из (положительных, отрицательных, внятно не выявленных, всяких) «действующих лиц», «персонажей», что последовательно и целенаправленно создало его творческое воображение.

В лирике превыше всего ценится естественная полнота и обжигающая искренность переживаний автора-творца, его способность к трепетной душевной и духовной медитации, его завораживающая поэтическая интонация, очень трудно рационально осознаваемая внутренняя текстовая артикуляция. Здесь более всего важна автором заданная исповедальная глубина и острота, внезапно и пронзительно откликающаяся на внутренний спрос вероятных адресатов. Из трёх типов социального (управленческого) взаимодействия к лирике ближе всего, разумеется, пасторский тип.

Эпическая, лирическая и драматическая составляющие миропознания и мироотноше-

ния – по сути дела, три мощнейших взаимодополняющих друг друга информационных канала, постепенное (последовательное и одновременное) подсоединение к которым и освоение которых является залогом индивидуально-личностного и общественного самодвижения и самостояния человека.

Сопоставление трёх типов социального (управленческого) взаимодействия с тремя основными типами творческого созидания словесно-художественных текстов (эпика, драматурга, лирика) может способствовать более отчётливому пониманию природы и назначения (миссии) лидеров-управленцев в реальных практико-ориентированных контекстах.

Перспективы междисциплинарного эмпирического исследования взаимосоответствий базовых структур и содержательных характеристик литературных родов и ордерных типов управленческого взаимодействия

Представленный выше теоретический анализ взаимосоответствий базовых структур и содержательных характеристик литературных родов и ордерных типов социального (управленческого) взаимодействия является достаточной основой для постановки задачи дальнейшего как теоретического, так эмпирического исследования выявленных закономерностей и взаимосоответствий.

С теоретической точки зрения, перспективными проблемами и направлениями исследования представляются: а) построение многомерной системной модели на базе теории антропологических доминант и ордерной концепции организационной культуры; б) изучение связей между социально-психологическими и речевыми паттернами на уровнях: *личности лидера* (литературный персонаж и реальный руководитель СМИ), *команды/группы* (литературные герои и реальный коллектив), *общности/организации* (литературный материал и реальная организация); в) изучение личности лидеров трех видов СМИ (газета, ТВ, радио); г) ордерная диагностика организационных культур СМИ (газета, ТВ, радио); д) изучение эффективности команд СМИ в условиях конкуренции (связь с организационной культурой с типом и уровнем развития личности лидера).

Комплекс методов исследования вышеназванных проблем и направлений может включать: а) структурный анализ литературных текстов различных литературных родов на базе ордерной модели. Это потребует разработки специальной ордерной методики структурного анализа литературного текста; б) контент- и дискурс-анализ литературных, газетных, радиальных и иных



текстов с помощью специально разработанной либо модифицированной для целей ордерной диагностики методики; в) ордерная диагностика организационной культуры СМИ-команд; г) наблюдение и включенное наблюдение.

Таким образом, программа междисциплинарного исследования включает в себя два основных эмпирических объекта: *текст* (художественный, документальный, реальный) и *реальные организации* (СМИ-команды).

Заключение

Лавинообразный темп развития современной науки и, в частности, гуманитаристики, привел ее к состоянию контрпродуктивной дезинтегрированности, когда данные, полученные в смежных областях знания, подолгу не сопоставляются и не обобщаются. Несомненно, это препятствует получению комплексных, взаимоподтвержденных знаний, способных обеспечить успешное решение задач, а порой и проблем, вызывающих напряжение как в общественной жизни, так и в жизни отдельных людей.

Положительной тенденцией стала организация и осуществление исследований междисциплинарного типа. Обнаружение в поле зрения нового собеседника и движение в сторону начала диалога с ним, по свидетельству теории антропологических доминант, является признаком перехода на новый уровень развития не только для отдельного человека, но и для отдельной научной дисциплины. Диалог и полилог, развертывающиеся в междисциплинарном пространстве, всегда обещают новые идеи, новые решения. Эмпирические исследования темы структурных и содержательных взаимосоответствий между литературными родами и моделями управленческого взаимодействия, несомненно, это подтвердят.

Список литературы

1. Бейтсон Г. Введение : наука о разуме и порядке // Экология разума. М., 2000. С. 24–34.
2. Аксеновская Л. Н. Ордерная модель организационной культуры. М., 2007. 303 с.
3. Прозоров В. В. Власть современной журналистики, или СМИ наяву. Саратов, 2004. 210 с.
4. Прозоров В. В. Власть и свобода журналистики. М., 2012. 238 с.
5. Фитч У. Т. Эволюция языка. М., 2013. 768 с.
6. Аристотель. Об искусстве поэзии. М., 1957. 184 с.
7. Гегель Г. В. Ф. Эстетика : в 4 т. Т. 3. М., 1971. 621 с.
8. Бердяев Н. А. Самопознание. М., 1991. 608 с.
9. Гачев Г. Д. Содержательность художественных форм : Эпос. Лирика. Театр. М., 1968. 302 с.

Correlation of Basic Structures of Literary Genres and Social Interaction Within the Framework of the Order Approach to the Social-Psychological Research of Organizational Culture

L. N. Aksenovskaya

Saratov State University

83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: liudmila_aksenovskaya@mail.ru

V. V. Prozorov

Saratov State University

83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: prozorov@sgu.ru

According to the comparative analysis of the order approach theoretical models and theory of anthropological dominants, the article presents and proves correlation (symmetry) between basic structures of three literary genres (epos, drama, lyrics) and three suborders («family», «army», «church»). There is a theoretical analysis of correlation between basic structures and content characteristics of literary genres and order models of social (managerial) interaction. Correspondence between epos and family type of social organization, between drama and army type of social organization, between lyrics and church type is established. The task for the future theoretical and empirical researches of the revealed regularities and correlations is stated.

Key words: organizational culture, literary genres, order approach, theory of anthropological dominants, correlation.

References

1. Bateson G. *Introduction: The science of mind and order. Steps to an ecology of mind*. Chicago, 1972. 542 p. (Russ. ed.: Bateson G. Введение: наука о разуме и порядке. *Экология разума*. Moscow, 2000, pp.24–34).
2. Aksenovskaya L. N. *Ordernaya model organizatsionnoy kultury* (The order model of organizational culture). Moscow, 2007. 303 p.
3. Prozorov V. V. *Vlast sovremennoy zhurnalistiki, ili SMI nayavu* (Power of modern journalism or mass media in reality). Saratov, 2004. 240 p.
4. Prozorov V. V. *Vlast i svoboda zhurnalistiki* (Power and free journalism). Moscow, 2012. 238 p.
5. Fitch W. T. *The evolution of language*. Cambridge, 2010. 622 p. (Russ. ed.: Fitch W. T. *Evolutsiya yazyka*. Moscow, 2013. 768 p.).
6. Aristotel. *Ob iskusstve poezii* (About the art of poetry). Moscow, 1957. 184 p.
7. Hegel G. W. F. *Vorlesungen über die Ästhetik*: iv 4 vol. Vol. III. Available at: <http://ru.bookzz.org/book/1354399/16eada> (accessed 23 March 2016). (Russ. ed.: Gegel G. W. F. *Estetika*: v 4 t. Moscow, 1971, vol. 3. 621 p.).
8. Berdyaev N. A. *Samopoznanie* (Self-cognition). Moscow, 1991. 608 p.
9. Gachev G. D. *Soderzhatelnost khudozhestvennykh form: Epos. Lirika. Teatr* (Meatiness of art forms: Epos. Lyrics. Theatre). Moscow, 1968. 302 p.



УДК 159.923.2

ПСИХОДИНАМИЧЕСКАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ПЛАСТИЧНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА ОБЩЕНИЯ

Белых Татьяна Викторовна — доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой консультативной психологии, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: tvbelih@mail.ru

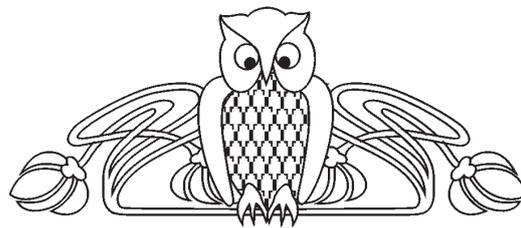
В статье представлены результаты эмпирического исследования, целью которого является изучение взаимосвязи коммуникативной пластичности как свойства темперамента с разноуровневыми показателями в структуре интегральной индивидуальности студентов, в зависимости от выраженности убежденности в собственной эффективности в общении и учебной деятельности. Обнаружено, что коммуникативная пластичность как свойство индивида определяет особенности актуализации коммуникативных навыков в зависимости от уровня выраженности самооффективности. Выявление влияния психодинамических детерминант на эффективность коммуникации позволяет определить степень воздействия целенаправленных развивающих программ на формирование коммуникативной компетентности личности как субъекта общения.

Ключевые слова: интегральная индивидуальность, высокая и низкая самооффективность, коммуникативная социальная компетентность, коммуникативная пластичность, субъект общения

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-182-185

Исследование биологически детерминированных характеристик личности, определяющих индивидуальные особенности осуществления коммуникации, является важной задачей для социальной и педагогической психологии, так как позволяет обнаружить границы социально-психологического или психолого-педагогического воздействия при организации развивающего обучения.

Изучение структуры интегральной индивидуальности в зависимости от сформированных убеждений относительно собственной успешности в коммуникации и характер влияния формально-динамических свойств на особенности реализации процесса общения — актуальные задачи для общей психологии и психологии личности, решение которых влечет за собой выявление характера «внешней» и «внутренней» детерминации при анализе сформированности субъектных свойств личности. В предпринятом исследовании были поставлены две указанные задачи, позволившие обнаружить специфику структуры интегральной индивидуальности у студентов с разной степенью убежденности в эффективности собственной коммуникации.



Проблема соотношения «внешних» и «внутренних» условий развития индивидуальности связана как с исследованием генотип-средового взаимодействия, так и с изучением всей совокупности «внутренних» особенностей индивидуальности и влияния среды. Многочисленные исследования, посвященные этой проблеме, были осуществлены в работах В. С. Мерлина и его последователей. При этом существует разное понимание взаимодействия «внешней» и «внутренней» детерминации. По мнению В. С. Мерлина, С. Л. Рубинштейн рассматривал внешнюю и внутреннюю обусловленность деятельности как два последовательных звена в кольцевой зависимости, разграниченные во времени. С точки зрения В. С. Мерлина, соотношение «внешнего» и «внутреннего» изменяется в процессе самой деятельности: «В действительности обе детерминанты слиты во времени и всегда действуют совместно» [1, с. 149].

Также, по мнению В. Э. Чудновского, «человеческий индивид в процессе своей жизнедеятельности приобретает такие свойства, которые не предопределены однозначно ни внешними воздействиями, ни внутренними природными данными. Они результат их взаимодействия, деятельности индивида как единого саморегулирующегося целого» [2, с. 7]. К таким феноменам относятся, с его точки зрения, убеждения: они представляют собой сплав «внутреннего» и «внешнего» и образуют «ядро субъективности».

Субъектные свойства личности, сформированные рефлексией всего предшествующего жизненного опыта, также отражают процесс взаимодействия «внешнего» и «внутреннего». В. В. Селиванов, выделивший стадии развития субъектности в онтогенезе, считает, что для студенческого возраста (от 17–18 до 25 лет) характерна стадия личностной субъектности, которая проявляется в ориентации человека на собственное духовное, личностное развитие, достижение внутренней определенности, цельности [3]. В этом возрасте становится возможным яркое



проявление «субъектной позиции». По мнению Ю. А. Поссель, субъектная позиция представляет собой определенную совокупность психологических черт, которые в той или иной степени способствуют проявлению самостоятельного начала в человеке. Субъектная позиция личности может проявляться в двух видах: латентной субъектности, характеризующейся подчиненностью, консерватизмом, конформизмом и экстернальностью, и реализующейся субъектности, характеризующейся доминантностью, радикализмом, нонконформизмом и интернальностью [4].

В одном из предыдущих наших исследований было выявлено, что интеллектуальная пластичность как формально-динамическая характеристика индивида вносит значительный вклад в специфическое сочетание межуровневых связей в структуре индивидуальности, в свою очередь, их вариативность зависит от наличия убеждений личности относительно собственной успешности или неуспешности в достижении поставленных целей (о чем свидетельствовал высокий или низкий уровень общей самооффективности личности) [5].

На данном этапе исследования важно выяснить, каким образом коммуникативная пластичность взаимосвязана с показателями психодинамических свойств, свойствами характера и копинг-стратегиями, которые определяют особенности преодоления личностью стрессовых ситуаций, а также то, как убеждение в собственной

коммуникативной эффективности может преобразовывать взаимосвязь психодинамических и личностных показателей в структуре интегральной индивидуальности и способствовать тем самым становлению субъектных свойств, проявляющихся в общении.

Исследование проводилось на базе Северо-Кавказского федерального университета. В нем приняли участие юноши и девушки 1–5 курсов в возрасте от 17 до 22 лет, 126 человек. Были использованы следующие методы: «Тест-опросник самооффективности» (Дж. Маддукса и М. Шера, адаптация А. В. Бояринцевой), опросник «Формально-динамические свойства индивидуальности» В. М. Русалова, многоуровневый личностный опросник (МЛЮ) «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, опросник «Стратегии и модели преодолевающего поведения» Г. С. Никифорова; «Самоактуализационный тест» (САТ) Э. Шострома в адаптации Ю. Е. Алешиной, «Тест социально-коммуникативной компетентности» (Н. П. Фетискина, В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова). Применялся корреляционный анализ, позволивший выявить взаимосвязи разноразрядных свойств – формально-динамических, социально детерминированных и степени убежденности в собственной коммуникативной эффективности в структуре индивидуальности у студентов. Рассмотрим данные корреляционного анализа (табл. 1, 2).

Таблица 1

Взаимосвязь коммуникативной пластичности и показателей структуры интегральной индивидуальности у студентов с высокой убежденностью в собственной эффективности

Уровень интегральной индивидуальности	Показатель в структуре интегральной индивидуальности	Коммуникативная пластичность
Психодинамический	Индекс коммуникативной активности	0,49
	Эмоциональность психомоторная	0,44
Личностный	Волевой	-0,99
	Моральная нормативность	-0,63
	Принятие агрессии	0,60
	Познавательные потребности	0,52
	Личностный адаптационный потенциал	-0,49
	Поведенческая регуляция	-0,47
	Межличностная самооффективность	0,45
	Предметная самооффективность	-0,44
	Эмоционально устойчивый	-0,43
	Чувствительный	0,41
Социально-психологический (копинг-стратегии)	Осторожные действия	-0,73
	Импульсивные действия	0,55
	Агрессивные действия	0,47



У студентов со сформированным убеждением в собственной эффективности коммуникативная пластичность как свойство темперамента связана с выраженностью психодинамической коммуникативной активности (сумма коммуникативной эргичности, пластичности и скорости) и проявлением эмоциональности при выполнении предметных действий (см. табл. 1).

Коммуникативная пластичность связана с комплексом характерологических особенностей, а именно, чем выше ее выраженность, тем сильнее проявляются такие качества, как: принятие агрессии, более развитые познавательные потребности, уверенность в собственной коммуникативной эффективности, а также чувствительность. Обратная корреляционная связь обнаруживается с такими характерологическими особенностями, как: проявление волевых усилий, моральная нормативность поведения, личностный адаптационный потенциал, поведенческая

регуляция, эмоциональная устойчивость, самоэффективность в предметной деятельности.

Чем выше коммуникативная пластичность, тем меньше выражена предпочтительность осторожных действий в качестве копинг-стратегий и, напротив, более предпочтительными оказываются импульсивные и агрессивные действия, т.е. студенты со сформированным убеждением в собственной коммуникативной эффективности демонстрируют на уровне психодинамики коммуникативную выносливость, пластичность, высокий темп. При этом им свойственны такие особенности характера, как эмоциональная неустойчивость, чувствительность, ярко выраженные познавательные потребности, но при этом есть нежелание прилагать волевые усилия, осуществлять эффективно саморегуляцию, низкая моральная нормативность поведения и использование импульсивных и агрессивных действий в качестве стратегий совладания со стрессом.

Таблица 2

Взаимосвязь коммуникативной пластичности и показателей структуры интегральной индивидуальности у студентов с низкой выраженностью убежденности в собственной эффективности

Уровень интегральной индивидуальности	Показатель в структуре интегральной индивидуальности	Коммуникативная пластичность
Психодинамический	Индекс общей активности	0,75
	Индекс коммуникативной активности	0,69
	Эргичность психомоторная	0,67
	Скорость психомоторная	0,67
	Индекс общей адаптивности	0,62
	Пластичность психомоторная	0,47
	Индекс психомоторной активности	0,42
Личностный	Чувствительный	-0,48
	Волевой	0,42
Социально-психологический (копинг-стратегии)	Поиск социальной поддержки	-0,48
	Непрямые действия	-0,44

У студентов с низкой выраженностью убежденности в собственной эффективности на уровне психодинамических особенностей коммуникативная пластичность связана с общей и коммуникативной активностью, эргичностью, пластичностью и психомоторной скоростью, а также адаптивностью (см. табл. 2).

В отличие от первой группы, высокие показатели коммуникативной пластичности в этой группе студентов оказываются связанными с волевыми качествами и низкой эмоциональной чувствительностью. При этом чем выше показатели коммуникативной пластичности, тем меньше выражена тенденция к использованию таких стратегий совладания со стрессом, как

поиск социальной поддержки и применение непрямых действий.

Таким образом, в предпринятом исследовании было выявлено, что в зависимости от уровня убежденности в собственной коммуникативной эффективности характер межуровневых связей в структуре индивидуальности претерпевает изменения. Коммуникативная пластичность как свойство темперамента оказывается связанной с различными, а на уровне характерологических свойств с диаметрально противоположными качествами личности. Это подтверждает тезис В. С. Мерлина о наличии стохастических, равновероятных связей между разноуровневыми показателями в структуре индивидуальности.



Обнаружено, что когда коммуникативная пластичность выражена на уровне психодинамики и есть убежденность в собственной эффективности, такие субъектные свойства, как волевая и поведенческая регуляция, моральная нормативность поведения оказываются слабо выраженными. Напротив, при наличии коммуникативной пластичности как формально-динамического свойства и низкой выраженности убежденности в собственной коммуникативной эффективности значимость волевой регуляции увеличивается и проявляется большая рациональность в поведении.

Также наличие убежденности как «ядра субъективности», определяющей специфику «внутренних» условий, с одной стороны, и комплекс биологически детерминированных свойств, с другой, формирует уникальное сочетание разноуровневых взаимосвязей в структуре индивидуальности человека, определяющих не только степень сформированности субъектной организации личности и проявления ее в процессе общения и реализации предметной (учебной) деятельности, но и вектор ее развития – созидательный или деструктивный. Субъектность личности может проявляться в способности к инициированию деятельности и принятию ответственности за ее реализацию на основе этических эталонов поведения (созидательная субъектность). Деструктивный характер субъектности может принимать, когда человек способен быть инициатором деятельности, может осуществлять контроль за ее реализацией, но у него оказываются не сформированными этические эталоны поведения или они носят асоциальный характер (мораль деструктивных субкультур).

Создание развивающих психолого-педагогических средств воздействия может опираться на полученные данные с целью развития субъектных свойств личности, с учетом выраженности как психодинамических, так и индивидуально выработанных и, в этом смысле, «внутренних» детерминант, определяющих тип и вектор проявления субъектности – латентной или реализующейся, созидательной или деструктивной.

Список литературы

1. Мерлин В. С. Психология индивидуальности : избр. психол. тр. / под ред. Е. А. Климова. Воронеж, 1996. 448 с.
2. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психол. журнал. 1993. № 5. С. 3–11.
3. Селиванов В. В. Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 2002. 368 с.
4. Поссель Ю. А. Субъектная индетерминированность социальной направленности личности : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2000. 142 с.
5. Бельх Т. В. Интеллектуальная пластичность в структуре интегральной индивидуальности у студентов с разным уровнем общей самооэффективности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 3. С. 48–57.

Psychodynamic Communicative Plasticity in the Structure of Integral Individuality of the Subject of Communication

T. V. Belykh

Saratov State University

83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: tvbelih@mail.ru

The article presents the results of an empirical study whose aim is to study the relationship of communicative plasticity as properties of temperament with multi-level indicators in the structure of integral individuality of students, depending on the severity of the conviction in their own effectiveness in communication and training activities. Found that the communicative plasticity as a property of the individual determines the updating of communication skills depending on the level of severity of self-efficacy. The effect of psychodynamic determinants on the effectiveness of communication, to determine the impact of targeted educational programs on the formation of communicative competence of the individual as a subject of communication.

Key words: integral individuality, high and low self-efficacy, social communicative competence, communicative plasticity, subject of communication.

References

1. Merlin V. S. *Psikhologiya individualnosti: izbr. psikhol. tr.* (Psychology of personality: Selected psychological works). Ed. by E. A. Klimova. Voronezh, 1996. 448 p.
2. Chudnovskiy V. E. K probleme sootnosheniya «vneshnego» i «vnutrennego» v psikhologii (The issue of «external» and «internal» in psychology). *Psikhol. zhurn.* (Psychological journal), 1993, no. 5, pp. 3–11.
3. Selivanov V. V. Svoystva subekta i ego zhiznennyi tsykl (The properties of the subject and its life cycle). *Psikhologiya individualnogo i gruppovogo subekta* (Psychology of individual and group subject). Eds. A. V. Brushlinskiy, M. I. Volovikova. Moscow, 2002, 368 p.
4. Possel Yu. A. *Subektnaya indeterminirovannost sotsialnoy napravlenosti lichnosti: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Subject indeterminateness social orientation of the individual: dissertation of the candidate of psychological sciences). St.-Petersburg, 2000. 142 p.
5. Belykh T. V. *Intellektualnaya plastichnost v strukture integralnoy individualnosti u studentov s raznyim urovnem obshchey samoeffektivnosti* (Intellectual plasticity in the structure of integral individuality of students with different levels of General self-efficacy). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, iss. 3, pp. 48–57.



УДК 316.613:159.922.4

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

Власова Наталья Валериевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: natali-viola@mail.ru

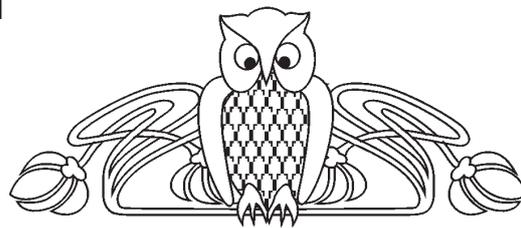
В статье представлены результаты пилотажного исследования типов этнического самосознания и показателей социального самочувствия жителей Юго-Востока Украины (г. Луганска). Исследована взаимосвязь между ценностно-смысловой сферой личности и типами этнического самосознания, анализируются представления респондентов относительно их жизненной ситуации. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в условиях трансформации социокультурной среды наблюдается кризис ценностно-смысловой сферы личности, снижается уровень социального самочувствия. Этническая идентичность остается сбалансированной и непротиворечивой структурой, в которой наиболее выраженной выступает ее позитивная составляющая.

Ключевые слова: этническая идентичность, кризис идентичности, социальное самочувствие, ценностно-смысловая сфера личности.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-186-191

На фоне атмосферы эмоциональной напряженности и утраты доверия к власти вооруженный конфликт на Юго-Востоке Украины повлек за собой процессы социально-экономической нестабильности, социокультурной трансформации и гуманитарной катастрофы. В период обострения общественно-политических кризисов усиливается и роль этнических признаков в общей картине идентичности личности.

Идентичность является базовой потребностью личности принадлежать группе, обусловленной мотивами привязанности, безопасности, самоуважения и уважения других [1, с. 22]. Этническая идентичность – неотъемлемая часть социальной идентичности, характеризующей принадлежность человека к определенной национальности, этносу, классу, полу. Дифференцирующими признаками этноидентичности выступают язык, историческая память, религия, национальный характер, народная культура, миф про общих предков. Поэтому в ситуациях обострения межгруппового взаимодействия (особенно национальных отношений) этническая идентичность (этничность) становится наиболее уязвимой как на уровне личности, так и на уровне группы. О кризисе идентичности свидетельствует потеря личностью прежних социальных ориенти-



ров, «когда большинство социальных категорий, посредством которых человек определяет себя и свое место в обществе, кажутся утратившими свои границы и свою ценность» [2].

Как отмечает И. А. Климов, «Быстрые, неожиданные и радикальные социальные изменения могут привести к тому, что в идентификационной матрице будут накапливаться аномалии – неурегулированное сосуществование противоречивых “Я” – образов, оказывающихся равно релевантных действительности» [3, с. 74]. Это может детерминировать деградиционные процессы, раскалывающие общество, например, взаимоотображение «Я-образов» у жителей Украины происходит через категории «укроп», «колорад», «сепаратист».

И. А. Климов рассматривает механизмы развития кризиса идентичности личности с учетом социальных условий. Первым ключевым параметром выступает кризис самореферентности – потеря устойчивого позитивного представления о себе (статусе, позиции, роли), сложившегося у человека на основе предшествующего опыта и резко изменившегося за короткий промежуток времени. Вторым параметром является утрата существующими «референтными группами» своей социальной значимости. Привычные референтные группы перестают быть для человека объектом идентификационного выбора, не являются образцами социокультурных норм и правил поведения в силу потери их социальной значимости и несогласования ценностно-смысловых установок с субъектом. Казалось бы, в условиях социальной нестабильности должна усиливаться идентификация со значимыми людьми с целью поддержки, потребности в ощущении безопасности и повышении чувства собственной значимости. Жители изучаемых нами регионов, наоборот, отмечают обострение конфликтов со значимыми людьми на фоне рассогласования взглядов относительно понимания ситуации в их регионе и стране, невозможности разрешить противоречия в образе врага: кто – «свой», а кто – «чужой». В ситуации социальной и экономической напряженности



усиливается процесс формирования образа врага как виновника обострившихся противоречий [1, с. 9]. Нахождение такого образа, с одной стороны, консолидирует разнородные социальные группы на основе формирования образа врага в структуре индивидуального и группового сознания, а с другой – укрепляет власть существующей элиты в государстве, позволяет формировать управляемое общество.

В теориях социальной идентичности Г. Тешфела и концепции самокатегоризации Дж. Тернера указывается, что индивид стремится к достижению или к сохранению позитивной социальной идентичности. Она формирует определенное социальное самочувствие человека, которое актуализирует ощущение комфорта и собственной значимости в окружающей его социальной реальности [4]. Социальное самочувствие является многоаспектной и вариативной социологической категорией, а критерии ее оценки могут касаться различных субъективных и объективных характеристик жизнедеятельности человека. Обобщающий индекс социального самочувствия в целом определяет степень удовлетворенности/неудовлетворенности жизнью в данном социуме [5].

Таким образом, изменение ценностно-смысловых установок личности в условиях социокультурных трансформаций и неопределенности обуславливает кризис идентичности, изменяет ее социальное самочувствие, приводит к нарушению привычных интерпретационных схем, которые ориентировали субъекта в его картине мира, к дезориентации и активизации защит от непредсказуемой, разбалансированной реальности. Данное положение определило *цель и задачи* нашего исследования: изучить взаимосвязь типов этнической идентичности и ценностно-смысловой сферы личности вынужденных мигрантов и жителей Юго-Востока Украины, а также их социальное самочувствие в условиях трансформации социокультурной среды.

Задачи исследования: 1) изучить особенности и взаимосвязь этнического самосознания и ценностно-смысловой сферы личности; 2) определить индекс социального самочувствия жителей Юго-Востока Украины (г. Луганска); 3) изучить представления жителей Юго-Востока Украины (г. Луганска) относительно их жизненной ситуации.

Методики исследования были выбраны в соответствии с поставленными задачами:

а) методика «Типы этнической идентичности» (Г. У. Солдатовой, С. В. Рыжовой). Она позволяет диагностировать этническое самосознание и его трансформации в условиях межэтнической напряженности. Суждения-индикаторы,

интерпретирующие конец фразы: «Я – человек, который...», отражают отношение респондента к референтной и другим этническим группам в различных ситуациях межэтнического взаимодействия. Методика состоит из пяти шкал, характеризующих различные типы этнической идентичности: этнический нигилизм, этническая индифферентность, позитивная этническая идентичность, этноэгоцентризм, этноизоляция и этнофанатизм [6];

б) тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева представляет собой набор из 20 шкал, в каждой из которых 7 градаций с противоположными полюсами ответов на окончаниях. Тест содержит пять субшкал, которые изучают три аспекта смысловых ориентаций (цели в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля – Я и локус контроля – жизнь) [7];

в) особенности представлений относительно жизненной ситуации респондентов изучались с помощью разработанной авторской анкеты, в которой оценивались обстоятельства жизни человека, профессиональная и личностная сферы самореализации, рефлексия трудностей и ресурс личности в их преодолении;

г) опросник «Интегральный индекс социального самочувствия» (ИИСС-44) (Е. И. Головаха, Н. В. Панина). Он позволяет определить обобщенный индекс социального самочувствия на основании оценок объективных показателей современных общественных условий и субъективных оценок возможности удовлетворения в нем социальных потребностей индивида [8].

Статистическая обработка данных эмпирического исследования проводилась с помощью статистического пакета SPSS-22 методами подсчета сравнения средних, таблицы сопряженности на основе изучения показателей χ^2 , коэффициента Тау-с Кендалла, t -критерия Стьюдента. Проверка данных на нормальность распределения проводилась при помощи одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова (λ) [9].

Организация исследования. Выборка пилотажного исследования составила 26 человек, жителей Юго-Востока Украины, г. Луганска, среди которых женщины составляют 65,4%, мужчины – 34,6%. Демографические характеристики выборки представлены показателями возраста, образования, семейного положения: среднее значение возраста респондентов 43,6 лет ($\sigma = 12,3$); высшее образование у 84,5% респондентов, среднее специальное – 15,4%; семейное положение: замужем (женаты) – 61,5%, разведены – 11,5%, холосты – 27% человек.



По результатам анкетирования выявлено, что 46,2% респондентов остались дома и никуда не уезжали в период ведения антитеррористической организации; 11,5% уехали в Россию (либо в другие регионы Украины) и в настоящий момент вернулись домой. Оказались разбросанными члены семьи по различным регионам России (или Украины) 6,4% исследуемой выборки, а 34,6% уехали в Россию и в настоящее время планируют там остаться на постоянное место жительства.

Проверка эмпирического распределения общего показателя СЖО соответствует нормальному ($\lambda = 0,200$). Сравним показатели по шкалам СЖО в исследуемой выборке ($N = 26$) с результатами Е. А. Петровой и А. А. Шестакова (2002), полученными в работе с группой лиц в возрасте от 30 до 55 лет обоего пола (табл. 1) [10].

Таблица 1

Сравнение средних значений и стандартного отклонения субшкал и общего показателя СЖО

Шкалы СЖО	$X \pm \sigma$ ($N = 26$)	$X \pm \sigma$ ($N = 75$) (по данным Е. А. Петровой, А. А. Шестакова, 2002)
Цель жизни	32,69±7,16	38,91±3,20
Процесс жизни	28,0±7,89	35,95±4,06
Результативность жизни	24,03±5,42	29,83±3,00
Локус контроль – Я	20,15±4,49	24,65±2,39
Локус контроль – жизнь	28,65±6,91	34,79±4,44
Общий показатель	100,0±19,74	120,36±10,21

Полученные данные показывают, что общий показатель осмысленности жизни у лиц, проживающих в г. Луганске, ниже по сравнению со стандартизированным показателем теста СЖО. Низкие значения по субшкалам «цель» и «процесс жизни» свидетельствуют о наличии кризиса в системе ценностей, установок и устремлений личности, обуславливающих направленность жизни в целом. Респонденты выборки не удовлетворены настоящим процессом жизни, воспринимают его как малоосмысленный и малоценный. Жизнь переходит в экзистенциальное измерение поиска новых смыслов, актуализируется свобода выбора и ответственности в отношении человека с миром. Осмысленность жизни может придавать нацеленность на будущее, однако низкие значения по шкале «локус контроль – жизнь» указывают на то, что существует внутренняя неопределенность личности в планировании своего будущего. Теряется уверенность в том, что «Я – хозяин жизни» и что есть возможность повлиять на собственную жизнь.

В концепции Г. У. Солдатовой и С. В. Рыжовой рассматриваются типы этнического самосознания и его трансформации в условиях поликультурного взаимодействия и межэтнической напряженности [1]. Одним из показателей трансформации этнической идентичности выступает степень выраженности этнической толерантности (интолерантности), которая может проявляться по типам этнической индифферентности, гиподентичности (этнонигилизма) и гиперидентичности (этноэгоизма, этноизоляция и национального фанатизма). Средние значения типов этнической идентичности, а также стандартное отклонение, мода и медиана представлены в табл. 2.

Деструктивные типы идентичности – «этноэгоизм» (88,4%), «этноизоляция» (80,7%), «этнофанатизм» (88,4%) – у респондентов имеют низкие значения, что свидетельствует о функционировании принципа толерантности в межкультурной коммуникации и взаимодействии. Высокие показатели по данным типам идентичности наблюдаются у 11,5% респондентов выборки.

Таблица 2

Статистика частотных показателей по шкалам этнической идентичности

Типы этнической идентичности	$X_{ср.}$	σ	Md	Mod
Этнический нигилизм	7,0385	6,04305	6,5000	1,00
Этническая индифферентность	10,1923	4,01018	10,0000	8,00
Позитивная этническая идентичность	15,0385	5,48803	16,5000	20,00
Этноэгоцентризм	5,0385	4,88656	4,0000	2,00
Этноизоляция	5,9231	6,04598	5,0000	0,00
Этнофанатизм	6,07	5,1374	5,0000	5,0000

Идентичность по типу этнической индифферентности в зоне средних значений отмечается у 42,3% респондентов; в зоне низких значений – у 42,3% и лишь у 15,4% исследуемой выборки выявлены высокие показатели. Это значит, что этнический фактор в определении собственной этнической принадлежности для данных респондентов становится неактуальным. Низкие значения идентичности по типу этнического нигилизма имеют 80% обследуемых, что указывает на желание поддерживать этнические ценности и традиции. Респонденты с высокими показателями испытывают чувство ущемленности, а возможно, и стыда за представителей своего этноса и могут проявлять негативизм в отношении и в общении с ними. Таким образом, в настоящий момент национальные проблемы не волнуют респондентов



в полной мере, на первый план выступают вопросы ценностно-смыслового существования и социального самочувствия.

Проверка эмпирического распределения общего показателя шкалы позитивной идентичности не соответствует нормальному распределению ($\lambda = 0,002$). Данный тип идентичности характеризует возможность бесконфликтного межэтнического развития на основе межкультурного диалога и толерантности. В исследуемой выборке 65,3% респондентов имеют высокие показатели, а 11,2% отмечают низкие значения по этому типу позитивной идентичности.

Использование χ^2 Пирсона позволило выявить статистически значимую взаимосвязь между шкалами теста СЖО «локус контроль – Я» и позитивной этнической идентичностью ($\chi^2 = 165,8$; $p = 0,025$). Позитивное отношение к собственной этничности влияет на представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, способной управлять собственной жизнью. Статистически значимая взаимосвязь позитивной идентичности с другими шкалами теста СЖО не выявлена (χ^2 , коэффициент Тау-с Кендалла).

Результаты исследования позволяют предполагать, что этническая идентичность предстает как устойчивый феномен, обуславливающий чувство принадлежности к своей общности, она поддерживает целостность и аутентичность личности в период кризисов и социальных трансформаций. На фоне размывания систем социальной идентификации, нарушения привычных интерпретационных схем картины мира этническая идентичность сохраняется и является для личности связывающим звеном настоящего с прошлым. Наибольшим изменениям в такие периоды развития общества подвергается ценностно-смысловая сфера личности.

Проверка эмпирического распределения общего показателя ИСС (индекса социального самочувствия) соответствует нормальному ($\lambda = 0,198$). Среднее значение по общему индексу ИСС – 85,03, стандартное отклонение – $\sigma = 15,6$. В исследуемой выборке у 42% респондентов социальное самочувствие находится в диапазоне средних значений (от 76 до 86 баллов), т.е. их ответы касаются варианта «затрудняюсь ответить». Социальное самочувствие у 38,4% респондентов характеризуется повышенными и высокими значениями, а 19,6% констатируют его низкий уровень. Сравнивая две группы респондентов – выезжавших в Россию ($X_{ср.} = 94$) в период ведения АТО и оставшихся в г. Луганске ($X_{ср.} = 81$), мы можем констатировать, что различие в ИСС является статистически значимым

($F = 5,99$; $sig = 0,04$). Качественный анализ показателей социального самочувствия позволил выявить, что в настоящих условиях развития региона социальное самочувствие жителей сопряжено с чувством острой недостаточности стабильности, безопасности и правовых социальных гарантий. На вопрос «Чего вам не хватает?» респонденты чаще всего указывали: «Руководителей, способных управлять государством», «Соблюдения в стране прав человека», «Уверенности, что не будет межнациональных конфликтов», «Возможности полноценно проводить отпуск», «Стабильности в государстве и обществе», «Государственной защиты от снижения уровня жизни», «Возможности питаться в соответствии со своими вкусами» и «Здоровья».

Изучение особенностей представлений респондентов относительно их жизненной ситуации проводилось при помощи авторской анкеты. Так, 77,8% исследуемой выборки определяют настоящую жизненную ситуацию как неопределенную, 16,7% считают ее кризисной, но разрешимой и лишь 5,5% указывают на то, что ситуация катастрофическая и трудно разрешимая. Наибольшие трудности в данной ситуации вызваны материальным положением (55,6%), отсутствием четкого понимания того, что и как нужно делать (66,7%), и плохим самочувствием (44,4%). О кризисе профессиональной идентичности свидетельствуют результаты анкетирования, согласно которым 39% исследуемой выборки потеряли работу или не могут работать на прежней должности либо частично реализовываются в своей профессиональной роли (37,8%).

Преодоление жизненных трудностей обуславливается возможностью проживания собственных переживаний в контакте со значимым «Другим». Ответы на вопрос анкеты «Как вы считаете, что вам помогает справляться с трудностями в данной ситуации вашей жизни?» распределились следующим образом: поддержка в семье (83,3%), помощь других людей (83,4%), сила воли (50%), религия (50%) и профессиональная реализация (16,7%). Очевидно, что необходимыми условиями в разрешении личностью трудной жизненной ситуации выступают социальная поддержка и родственные связи.

На вопрос «Какие существенные изменения произошли в вашей жизни с момента начала и ведения военных действий на территории, где вы проживаете?» ответы респондентов таковы: 55,6% отмечают, что ухудшилось здоровье; 83,6% указали, что испытывают материальные трудности; 33,4% отмечают, что отношения с родственниками стали более напряженными из-за разногласий по поводу событий на Украине, а



50% констатируют тот факт, что у них прервались отношения с коллегами и друзьями. В ходе ведения военных действий в данном регионе 27,8% респондентов потеряли близких и знакомых, у 38,9% пострадало жилье или недвижимость. Появление нового смысла и возможностей в жизни, а также интересных людей отмечают 27,8% и 50% респондентов соответственно.

Таким образом, нарушение взаимосвязей с референтными группами и трансформация устойчивого позитивного представления о себе в силу невозможности дальнейшей социальной и профессиональной самореализации свидетельствуют также о наличии кризиса личностной идентичности у респондентов исследуемой выборки.

В заключение можно сказать, что ситуация вооруженного конфликта на Юго-Востоке Украины, условия социальной неопределенности и напряженности обусловили трансформацию ценностно-смысловой сферы личности. Этническое самосознание у представителей данного региона выступает достаточно сбалансированной и непроторечивой структурой, в которой наиболее выражена ее позитивная этническая идентичность. Жители данного региона склонны позитивно относиться к собственному народу, ориентированы поддерживать его культуру, традиции и язык, а также толерантно относиться к другим народам. Этничность сохранила свою устойчивость в силу сходства славянской культуры русского и украинского народов, традиций, общности языка и исторического прошлого. Можно отметить, что внутренний локус контроля и представление о себе как «Я – хозяин жизни» у респондентов исследуемой выборки взаимосвязаны с позитивной этнической идентичностью.

Социальное самочувствие жителей исследуемого региона в большей мере определяется способностью государства обеспечить безопасность, разрешить гражданский конфликт, стабилизировать и повысить уровень жизни населения. Жители данного региона не удовлетворены настоящим, фиксированы на событиях прошлого и настоящего, испытывают затруднения в определении осмысленности и направленности жизни. Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением гендерных особенностей этнического самосознания у представителей различных регионов России и жителей Юго-Востока Украины.

Список литературы

1. *Солдатова Г. У.* Психология межэтнической напряженности М., 1998. 389 с.
2. *Андреева Г. М.* К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психологические исследования : электр. психол. журн. 2011. № 6 (20). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.09.2015).
3. *Климов И. А.* Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности // Трансформация идентификационных структур в современной России. М., 2001. С. 54–81.
4. *Андреева Г. М.* Социальная психология и социальные изменения // Психол. журн. 2005. № 5. С. 5–15.
5. *Асланова О. А.* Социальное самочувствие : измерительный инструментарий, показатели и социальные критерии // Теория и практика общественного развития. 2012. № 2. С. 59–63.
6. *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология : практикум : учеб. пособие для студентов вузов. М., 2006. 208 с.
7. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М., 2000. 18 с.
8. *Головаха Е. И., Панина Н. В.* Интегральный индекс социального самочувствия (ИИСС) : конструирование и применение социологического теста в массовых опросах. Киев, 1997. URL: <http://www.smolsoc.ru/index.php/> (дата обращения: 25.09.2015).
9. *Сленко Ю. Н., Ледовская Т. В.* Обработка и интерпретация результатов психологического исследования : учеб. пособие. Ярославль, 2013. 135 с.
10. *Петрова Е. А., Шестакова А. А.* Социально-психологические основы ассесмента руководителей банковских структур. Новомосковск, 2002. 120 с.

Ethnic Identity and Social Well-being of the Person in the Conditions of Transformation of Socio-cultural Environment

N. V. Vlasova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya, Saratov, 410002, Russia
E-mail: natali-viola@mail.ru

The article presents the results of the pilot study types of ethnic identity, and indicators of social well-being of residents of South-East of Ukraine (Lugansk). We investigated the relationship between the value-semantic sphere of the person and the type of ethnic identity, analyzed the respondents' ideas about their situation. The results indicate that in the transformation of social and cultural environment there is a crisis of values and the semantic sphere of the person, reduced the level of social well-being. Ethnic identity is balanced and consistent structure in which most pronounced in favor of its positive component.

Key words: ethnic identity, crisis of identity, social well-being, value-semantic sphere of personality.

References

1. *Soldatova G. U.* *Psikhologiya mezhetnicheskoy napryazhennosti* (Psychology of ethnic tensions). Moscow, 1998. 389 p.
2. *Andreeva G. M.* K voprosu o krizise identichnosti v usloviyakh sotsialnykh transformatsiy (To a question about the crisis of identity in terms of social transformations). *Psikhologicheskie issledovaniya* (Psychological research). 2011, no. 6 (20). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 10 September 2015).



3. Klimov I. A. Psichosotsial'nye mekhanizmy vzniknoveniya krizisa identichnosti (Psychosocial mechanisms of identity crisis). *Transformatsiya identifikatsionnykh struktur v sovremennoi Rossii* (Transformation of identity structures in modern Russia). Moscow, 2001, pp. 54–81.
4. Andreeva G. M. Sotsial'naya psikhologiya i sotsial'nye izmeneniya (Social Psychology and Social Change). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological Journal), 2005, no. 5, pp. 5–15.
5. Aslanova O. A. Sotsialnoe samochuvstvie: izmeritel'nyi instrumentarii, pokazateli i sotsial'nye kriterii (Social well-being: measuring tools, indicators and social criteria). *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* (Theory and Practice of Community Development), 2012, no. 2, pp. 59–63.
6. Stefanenko T. G. *Etnopsikhologiya: praktikum: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov* (Ethnopsychology: Workshop: Textbook for students of universities). Moscow, 2006. 208 p.
7. Leont'ev D. A. *Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO)* (Test life orientations). 2nd ed. Moscow, 2000. 18 p.
8. Golovakha E. I., Panina N. V. *Integralnyi indeks sotsialnogo samochuvstviya (IISS): konstruirovaniye i primeneniye sotsiologicheskogo testa v massovykh oprosakh* (The integral index of social well-being {IISS}: design and implementation of the test in mass sociological surveys). Kiev, 1997. Available at: <http://www.smolsoc.ru/index.php/> (accessed 10 September 2015).
9. Slepko Yu. N., Ledovskaya T. V. *Obrabotka i interpretatsiya rezul'tatov psikhologicheskogo issledovaniya* (Processing and interpretation of the results of psychological research). Yaroslavl, 2013. 135 p.
10. Petrova E. A., Shestakova A. A. *Sotsialno-psikhologicheskie osnovy assesmenta rukovoditeley bankovskikh struktur* (Socio-psychological based of assessment of banking institutions leaders). Novomoskovsk, 2002. 120 p.

УДК 159. 99

СТРЕССПРЕОДОЛЕВАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

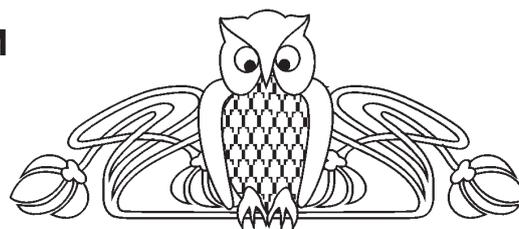
Одинцова Марина Антоновна – кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, Московский городской психолого-педагогический университет. E-mail: Mari505@mail.ru

В статье показано, что группы старшеклассников ($N = 107$) с разным уровнем жизнестойкости (жизнестойкие, виктимные, среднежизнестойкие) по-разному используют стресспреодолевающие стратегии поведения. Деструктивная направленность копинг-стратегий характерна для группы виктимных лиц, которые избегают активных действий и при столкновении со стрессами руководствуются игровой или социальной ролью жертвы. Для виктимной группы и группы со средним уровнем жизнестойкости избегание становится доминирующей стратегией. Возникает необходимость выстраивания психологической работы со всеми группами старшеклассников с учетом выявленных особенностей стресспреодолевающего поведения. Для жизнестойких актуальной является тема развития нравственного начала при выборе тех или иных копинг-стратегий, для среднежизнестойких – проблема собственной активности, для виктимных – преодоление эгоцентризма, фиксации на страданиях, развитие смысловой сферы личности.

Ключевые слова: жизнестойкость, резильентность, жизнеспособность, старшеклассники, стресспреодолевающее поведение.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-191-198

Стресспреодолевающее поведение старшеклассников всегда привлекало внимание исследователей в связи с особой уязвимостью и подверженностью стрессу данной возрастной категории (А. Г. Амбрумова, А. Е. Личко, Н. А. Сирота и др.).



Современная ситуация развития нашей страны, сопровождающаяся постоянными трансформациями не только в общественной, политической и экономической жизни, но и сфере образования (введение новых образовательных стандартов, укрупнение школ и создание комплексов, изменения в сфере сдачи единого государственного экзамена и многое другое), предъявляющая повышенные требования к возможностям детей и подростков, вновь обращает нас к данной тематике. Уже сегодня количество исследований, связанных со стрессами, стремительно растет, вводятся в научный оборот такие понятия, как жизнестойкость, жизнеспособность и резильентность, что дает возможность расширительного анализа стресспреодолевающего поведения личности.

Понятие резильентности понимается как способность «гнутья, но не ломаться, прийти в норму, и возможно даже расти в условиях негативного жизненного опыта» [1, с. 22], т.е. это своеобразная, довольно стабильная траектория здорового функционирования личности даже после весьма неблагоприятного события. Важным для анализа стресспреодолевающих стратегий поведения старшеклассников является мнение



зарубежных коллег о том, что преимущественное использование только одной копинг-стратегии (даже конструктивной) изнурительно для человека, а гибкое разворачивание процесса преодоления, т.е. использование всего арсенала необходимых стратегий (даже традиционно неконструктивных) становится наиболее эффективным [2]. Например, переоценка меняет ситуацию, что приводит к снижению эмоционального воздействия; подавление ингибирует (от лат. *inhibere* – задерживать) выражение эмоций; отвлечение блокирует эмоциональную обработку на ранней стадии переживания стресса, что во многом способствует защите личности от разрушительного воздействия стрессоров. Данные стратегии могут и должны быть использованы человеком наряду с другими преодолевающими механизмами.

В современной отечественной психологии резильентность часто приравнивается к понятию жизнеспособности (А. И. Лактионова, 2010; А. А. Нестерова, 2011) и нередко изучается в контексте адаптации/дезадаптации (О. В. Вовденко, 2011; А. И. Лактионова, 2010; Л. К. Фортова, 2002), психологического, физического и социального здоровья подростков (А. В. Вахмистрова, 2009; Р. О. Дружинин, 2013). Анализируются возможности формирования морального выбора, нравственных установок и ценностей у подростков и юношества (Н. И. Алексеева, 2009; Л. П. Бразговка, 2009; С. С. Гасанова, 2005; Т. В. Михайлова, 2008), изучаются вопросы потенциала патриотического воспитания (Т. В. Левкина, 2009), гражданской активности (А. В. Богданов, 2009), формирования субъектной позиции старшеклассников (С. Х. Кадырова, 2009; Т. В. Попова, 2008), ответственности (А. И. Папанов, 2007), культуры отношений (А. И. Сеницына, 2006), что во многом определяет развитие жизнеспособного молодого поколения в современных условиях.

Таким образом, жизнеспособность можно рассматривать как системное качество личности, определяющее способность человека к адаптации, саморегуляции, саморазвитию в современных быстро меняющихся условиях. Жизнеспособность – более широкое понятие, вбирающее в себя резильентность как гибкость при выборе потенциально полезных копинг-стратегий, их смену в зависимости от требований ситуации, использование возможностей, которые дает ситуация, и своих собственных возможностей преодоления, регулирования, упорядочивания и, по необходимости, отказа от неэффективных стратегий.

Что касается жизнестойкости, отметим, что интерес к данной психологической категории усилился в последние несколько десятков лет и связан он с именем С. Мадди, который впервые

рассмотрел жизнестойкость в контексте преодоления повседневных стрессоров, требующих неустанного мужества, самоуправления, настойчивости, выносливости. С. Мадди утверждал, что жизнестойкость, состоящая из вовлеченности в противовес отчуждению, контроля в противовес бессилию и вызова в противовес безопасности, по сути, является практической реализацией экзистенциального мужества [3]. Экзистенциальное мужество – это наша повседневная смелость не только в защите себя от разрушения при столкновении со стрессами, но и в **преобразовании** себя и мира вокруг в процессе преодоления, поэтому жизнестойкость автор называет трансформационным совладанием, включающим в себя процесс **творческого преобразования** стрессовых обстоятельств через вовлеченность, контроль и вызов.

Таким образом, жизнестойкость может содержать жизнеспособность как системное личностное качество, определяющее способность человека к адаптации на основе резильентности. Однако жизнестойкость предполагает не столько адаптацию, сколько трансадаптацию. Трансадаптация – это выход за пределы адаптации, созидание, конструирование новой реальности при актуализации потенциальных способностей, это адаптация, связанная с самореализацией, самоутверждением и самотрансценденцией личности.

В современной научной литературе проблематика жизнестойкости представлена в основном в изучении степени воздействия трудных жизненных ситуаций, выходящих за грань повседневности: анализируются индивидуально-психологические особенности суицидентов и возможности предупреждения суицидальных рисков среди подростков (А. Е. Персидская, 2006; Е. В. Шварева, 2012), личностные особенности участников буллинга в образовательной среде (В. Ю. Лаптева, 2010; В. Р. Петросянц, 2011), проявления различных девиаций у подростков (А. И. Лактионова, 2010; Л. И. Колесникова, 2009; А. А. Ощепков, 2012) и многое другое. В данных исследованиях подчеркивается, что одной из важнейших причин тех или иных девиаций является низкий уровень жизнестойкости, и ставятся задачи формирования, развития этого личностного качества у старшеклассников. Обнаружены исследования психологической культуры как условия развития жизнестойкости личности (Н. М. Волобуева, 2012), связи временной перспективы и жизнестойкости (А. Сырцова, 2008), нравственных ресурсов жизнестойкости (Р. Ю. Ветров, 2012), стратегий преодоления и жизнестойкости (М. Ю. Кузьмин, 2012; Ю. И. Сова, 2009), большинство из которых посвящены студенчеству. Преодолевающее поведение старшеклассников во



взаимосвязи с жизнестойкостью рассматривается в контексте детерминанты личностной успешности (В. О. Левченко, 2010), готовности к единому государственному экзамену по различным предметам (Г. И. Сафонова, 2010; Н. Г. Ощепкова, 2011).

Как видим, вопросы специфики стресспреодолевающего поведения старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости отражены в научных исследованиях лишь частично. Более глубокое и всестороннее изучение данного аспекта проблемы позволит:

1) проанализировать выбор стратегий преодоления группами старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости;

2) определить взаимосвязь между стратегиями преодоления, жизнестойкостью и ролевой виктимностью в разных группах старшеклассников;

3) выявить особенности стресспреодолевающих стратегий поведения и жизнестойкости в группах юношей и девушек.

В исследовании, проведенном в середине учебного (2014–2015) года, приняли участие старшеклассники ($N = 107$) в возрасте от 15 до 18 лет, среди них 58 девушек и 49 юношей, средний возраст 15,7 лет. Все они являются учащимися 9–11-х классов общеобразовательных школ г. Москвы. Были использованы следующие методики:

1) тест жизнестойкости (Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой, 2006) [4], позволивший выявить степень выраженности вовлеченности (наличия целей и интереса к жизни), контроля (убежденности в возможности влияния на свое

окружение и мир вокруг), принятия риска как готовности к постоянным изменениям;

2) опросник ролевой виктимности (М. А. Одинцовой, Н. П. Радчиковой, 2012) [5], выявляющий степень проявления в поведении старшеклассников игровой или социальной ролей жертвы (виктимизации личности);

3) методика выявления стратегий преодоления стрессовых ситуаций (СПСС) (Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой, 2009) [6], позволившая изучить направленность стресспреодолевающего поведения старшеклассников.

Результаты исследования

Для изучения выборов стратегий преодоления группами старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости был проведен кластерный анализ методом k -средних, позволивший выделить три группы, значимо различающиеся между собой по большинству исследуемых характеристик.

1-я группа ($N = 30$) – с высокими показателями (среднее значение 93,63) по всем параметрам жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) и низкими значениями ролевой виктимности. Данную группу мы обозначили условным наименованием «жизнестойкие».

2-я группа ($N = 34$) – с низким уровнем жизнестойкости (среднее значение 52,65) и высокими значениями ролевой виктимности – «виктимные».

3-я группа ($N = 43$) – со средним уровнем жизнестойкости (среднее значение 75,81) и, соответственно, средними показателями ролевой виктимности – «среднежизнестойкие» (рис. 1).

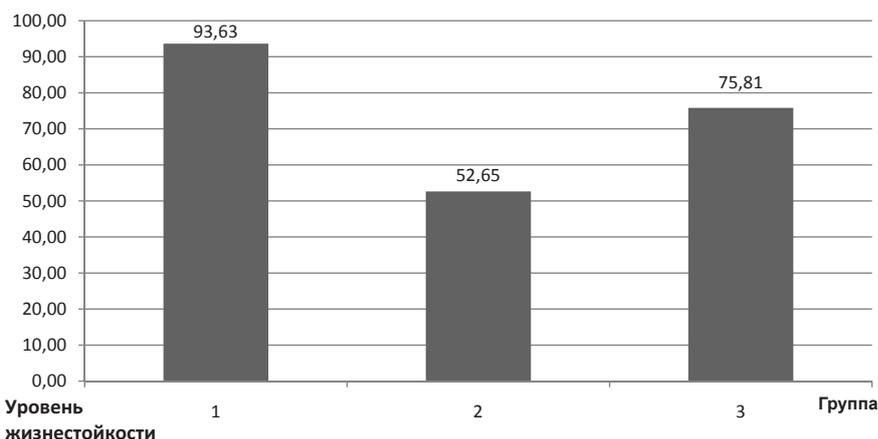


Рис. 1. Группы старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости (среднее значение)

В группу жизнестойких лиц вошли 20 юношей (67%) и 10 девушек (33%). Это старшеклассники, отличающиеся хорошо сформированными целями в жизни, вовлеченностью в происходящее, убежденностью в возможностях собственного влияния на окружающий мир, толерантностью

к постоянным изменениям. В группу виктимных старшеклассников попало 15 юношей (44%) и 19 девушек (56%), транслирующих в моделях поведения виктимные роли (игровую или социальную). Часто такие люди ориентируются на прошлый неудачный опыт, не уверены в себе, беспомощны



перед трудностями. В группу со средними значениями жизнестойкости вошли 14 юношей (32,5%) и 29 девушек (67,5%), по-разному реагирующих

на жизненные трудности: не столь упорны и настойчивы в достижении целей, как первая группа, но и не беспомощны, как вторая (рис. 2).

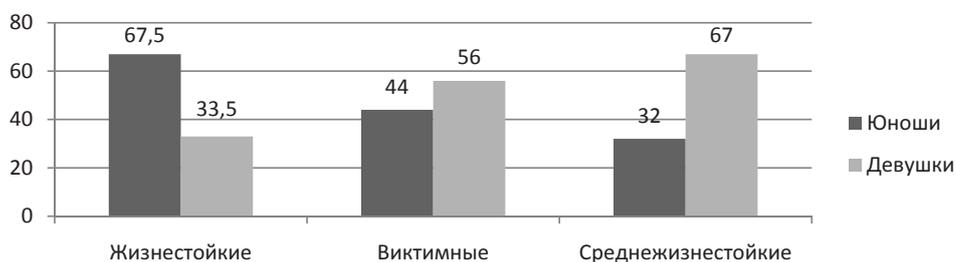


Рис. 2. Распределение юношей и девушек по группам (%)

Как видим, довольно большое количество старшеклассников (43 человека) входят в группу со средними показателями жизнестойкости, при этом девушек в данной группе значительно больше (29 человек).

Проведенный анализ различий между тремя группами с использованием критериев Краскала–Уоллеса и Манна–Уитни (для различий внутри групп) показал, что кроме характеристик жизнестойкости данные группы значительно различаются между собой в применении тех или иных стратегий преодоления (ассертивные действия, избегание), а также в использовании ролей жертвы (игровой или социальной) для преодоления стрессовых ситуаций. Обнаружено, что ассертивные стратегии значительно чаще используются старшеклассниками с высоким уровнем жизнестойкости, по сравнению с виктимными ($p = 0,000$), и группой со средним уровнем жизнестойкости ($p = 0,002$). При столкновении со стрессовой ситуацией такие юноши и девушки ориентируются, скорее, на личностные ресурсы, признают собственную ответственность за решение возникающих проблем, уверены в своих способностях эффективно справляться со стрессами. Стратегия избегания значительно чаще используется виктимными старшеклассниками, в сравнении с жизнестойкими ($p = 0,009$) и с группой со средним уровнем жизнестойкости ($p = 0,051$).

Избегание предполагает попытки преодоления негативных переживаний за счет реагирования по типу уклонения (отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п.). При отчетливом предпочтении стратегии избегания могут наблюдаться неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях: отрицание либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность с целью снижения эмоционального напряжения. Большинство исследователей данная стратегия

рассматривается как неадаптивная, однако это обстоятельство не исключает ее пользы в отдельных ситуациях, особенно в краткосрочной перспективе и при острых стрессовых ситуациях. Положительной стороной избегания является возможность быстрого снижения эмоционального напряжения в ситуации стресса. Отрицательными – невозможность разрешения проблемы, вероятность накопления трудностей, краткосрочный эффект предпринимаемых действий по снижению эмоционального дискомфорта.

Кроме этого, были обнаружены различия между двумя группами старшеклассников в использовании асоциальных действий и поступков при преодолении стрессовых ситуаций. Асоциальные действия в большей степени характерны для жизнестойких старшеклассников, в отличие от группы виктимных ($p = 0,022$). Считается, что асоциальные действия в наибольшей степени обусловлены экспрессивностью, смелостью, конкретным мышлением, ассертивными и агрессивными действиями, эгоизмом, что, с одной стороны, повышает жизнестойкость, с другой – подрывает нравственную основу поведения взрослеющей личности.

Далее был подсчитан индекс конструктивности/деструктивности копинг-стратегий в разных группах старшеклассников. Конструктивная направленность стратегий или «здоровое» преодоление, включая активные и просоциальные стратегии, в большей степени характерна для жизнестойких юношей и девушек, в отличие от виктимных ($p = 0,000$) и старшеклассников со средним уровнем жизнестойкости ($p = 0,006$), что значительно повышает стрессоустойчивость личности. И наоборот, деструктивная направленность стратегий преодоления может подрывать ресурсы и виктимизировать личность: это наглядно демонстрирует дальнейший анализ проявления ролевой виктимности в разных группах старшеклассников.



Игровую роль жертвы как стратегию, выстроенную на манипуляциях в отношении ближайшего окружения, значительно чаще используют старшеклассники с низким уровнем жизнестойкости (виктимные), в отличие от жизнестойких ($p = 0,000$) и старшеклассников со средним уровнем жизнестойкости ($p = 0,000$). Игровая роль жертвы способствует «удобной» адаптации, позволяет получить ту поддержку, в которой, по собственным предположениям, виктимные юноши и девушки нуждаются, предохраняет от опасностей окружающего мира. С другой стороны, постоянная ориентация на поддержку извне лишает виктимных юношей и девушек внутренних ресурсов, способствует развитию беспомощности, препятствует приобретению опыта конструктивного преодоления стрессов [7].

Социальную роль жертвы как стратегию поведения аутсайдера значительно чаще используют старшеклассники с низким уровнем жизнестойкости (виктимные), в отличие от жизнестойких ($p = 0,000$) и старшеклассников со средним уровнем жизнестойкости ($p = 0,000$). Старшеклассники с социальной ролью жертвы эмоционально погружаются в переживания своей проблемы, пессимистично оценивают будущее и не стремятся укрепить самооценку. Кроме этого их тяготит необходимость взаимодействовать с другими, поэтому к социальной поддержке они прибегают крайне редко, в то же время глубоко переживают свое одиночество.

Далее определим взаимосвязи между стратегиями преодоления, жизнестойкостью и ролевой виктимностью в группах старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости. Корреляционный анализ с использованием критерия Спирмена показал, что в группе жизнестойких старшеклассников наблюдаются слабые единичные положительные связи между жизнестойкостью, импульсивными ($r = 0,393^*$) и асоциальными действиями ($r = 0,371^*$). Здесь и далее * – слабые связи между характеристиками ($p \leq 0,05$), ** – сильные связи между характеристиками ($p \leq 0,001$). Вовлеченность как один из компонентов жизнестойкости связан с просоциальной стратегией вступления в социальный контакт ($r = 0,370^*$). Иными словами, импульсивность, асоциальность, вступление в социальный контакт – те стратегии, которые могут повышать жизнестойкость молодых людей. Однако данный вывод делать преждевременно: обнаруженные единичные слабые связи могут быть случайными и требуют подтверждений в дальнейших исследованиях. Можно лишь предположить, что при более высоком уровне личностного развития, а речь идет о жизнестойкой личности, выделяемые

нами переменные (жизнестойкость, копинг-стратегии, ролевая виктимность) не предопределяют друг друга однозначно, а выступают лишь как предпосылки.

В группе виктимных старшеклассников получено большее количество взаимосвязей, и все отрицательные. Жизнестойкость и ее некоторые компоненты отрицательно связаны с избеганием ($r = -0,355^*$), агрессивными действиями ($r = -0,496^{**}$). В данной группе повышение жизнестойкости происходит за счет снижения интенсивности избегания и агрессии. Больше всего отрицательных связей наблюдается между таким компонентом жизнестойкости, как вовлеченность и импульсивные ($r = -0,390^*$), непрямыми ($r = -0,432^*$), агрессивными действиями ($r = -0,524^{**}$), социальная роль жертвы ($r = -0,396^*$), ролевая виктимность ($r = -0,401^*$). Контроль отрицательно связан с избеганием ($r = -0,489^{**}$). Иными словами, чем реже используются группой виктимных старшеклассников неконструктивные стратегии преодоления, тем выше их жизнестойкость. Особую роль в развитии жизнестойкости виктимных старшеклассников играет вовлеченность как открытость и интерес к миру и опыту, который он предоставляет, направленность на других людей, а не на самого себя, преодоление эгоцентризма и фиксации на своих страданиях, наличие целей, смыслов.

Удивительно противоречивую корреляционную матрицу мы обнаружили при анализе взаимосвязей жизнестойкости, копинг-стратегий и ролевой виктимности в группе старшеклассников со средним уровнем жизнестойкости. Перечислим их: жизнестойкость **положительно** связана со стратегией поиска социальной поддержки ($r = 0,331^*$) и со всеми характеристиками виктимности: игровой ($r = 0,394^{**}$) и социальной ($r = 0,378^{**}$) ролями жертвы, ролевой виктимностью ($r = 0,478^{**}$). Вовлеченность как один из компонентов жизнестойкости связана с поиском социальной поддержки ($r = 0,534^{**}$). Контроль отрицательно связан с избеганием ($r = -0,420^{**}$), но положительно с социальной ролью жертвы ($r = 0,320^*$), ролевой виктимностью ($r = 0,312^*$). Принятие риска положительно связано с игровой ($r = 0,354^*$) и социальной ролями жертвы ($r = 0,526^{**}$), ролевой виктимностью ($r = 0,523^{**}$). Обнаружено, что индекс деструктивности положительно коррелирует с жизнестойкостью ($r = 0,514^{**}$), контролем ($r = 0,337^*$), принятием риска ($r = 0,430^{**}$).

Как видим, жизнестойкость данной группы старшеклассников совершенствуется исключительно через деструктивные копинг-стратегии и использование в своем поведении тех или иных



ролей жертвы. Подобные данные были получены впервые на данной выборке старшеклассников и заставили нас задуматься над их причинами. Для прояснения ситуации было решено провести корреляционный анализ в подгруппах девушек и юношей, набравших средние баллы по жизнестойкости. Как мы помним, в данную группу попало большинство девушек.

Оказалось, что в группе девушек такой компонент жизнестойкости, как «принятие риска», тесно связан с игровой ($r = 0,370^*$) социальной ($r = 0,498^{**}$), ролевой виктимностью ($r = 0,528^{**}$). Принятие риска (вызова) предполагает толерантность к постоянным изменениям, готовность действовать в опасных ситуациях, что возможно для девушек данной группы только при хорошо развитой ролевой виктимности. Игровая роль жертвы положительно связана с жизнестойкостью ($r = 0,535^{**}$), вовлеченностью ($r = 0,490^{**}$), принятием риска ($r = 0,370^*$). Девушки с выраженной игровой ролью жертвы более эффективно обманывают других, в межличностных отношениях чаще используют лесть и в целом более успешно влияют на других людей. Не случайны в этом плане взаимосвязи между поиском социальной поддержки, жизнестойкостью ($r = 0,395^*$) и вовлеченностью ($r = 0,523^{**}$). Целью манипуляций может быть привлечение моральной и материальной помощи (поиск социальной поддержки). Одновременно манипуляции помогают девушкам сохранить самооценку, предотвратить утрату самоуважения, повысить жизнестойкость. Вместе с тем избегание по-прежнему подрывает жизнестойкость девушек данной группы: избегание отрицательно связано с жизнестойкостью ($r = -0,481^{**}$) и контролем ($r = -0,689^{**}$). Индекс деструктивности копинг-стратегий в группе девушек со средним уровнем жизнестойкости тесно положительно связан со всеми компонентами жизнестойкости ($r = 0,604^{**}$), вовлеченностью ($r = 0,444^*$), контролем ($r = 0,408^*$), принятием риска ($r = 0,407^*$). Как видим, жизнестойкость девушек данной группы может развиваться через деструктивные копинг-стратегии и использование в своем поведении игровой роли жертвы (манипуляций).

Что касается группы юношей со средними показателями жизнестойкости, корреляционные положительные, но слабые связи были обнаружены только между социальной ролью жертвы и жизнестойкостью ($r = 0,556^*$), контролем ($r = 0,554^*$) и принятием риска ($r = 0,585^*$). Можно предположить, что выделяемая нами характеристика – «социальная роль жертвы» – выступает как предпосылка развития жизнестойкости юношей данной группы, тем более что переживание своего аутсайдерства может стимулировать лич-

ностное развитие. Примеров подобного рода мы можем привести немало: бывшие гадкие утята, козлы отпущения, белые вороны, пройдя через череду трудностей, приобретают опыт и достигают хорошего уровня личностного развития.

Далее проанализируем особенности стресс-преодолевающих стратегий поведения в группах юношей и девушек вне зависимости от уровня жизнестойкости. Для этого нами был использован критерий Стьюдента (предварительно полученные данные были проверены на нормальность распределения).

Анализ показал, что стресспреодолевающее поведение юношей характеризуется умениями контролировать трудные (стрессовые) ситуации. Юноши склонны использовать наряду с асертивными асоциальные действия для преодоления стрессов, в отличие от девушек, которые чаще прибегают к манипуляциям (игровой роли жертвы) с целью привлечь внимание и поддержку ближайшего окружения. Старшеклассники-юноши более самостоятельны, уверены в себе и своих силах при совладании со стрессами.

Корреляционный анализ жизнестойкости, ролевой виктимности и копинг-стратегий в группах девушек и юношей, вне зависимости от уровня их жизнестойкости, показал следующее. Избегание как одна из неконструктивных стратегий преодоления отрицательно связана со всеми компонентами жизнестойкости ($r = -0,521^{**}$): вовлеченностью ($r = -0,376^{**}$), контролем ($r = -0,618^{**}$), принятием риска ($r = -0,402^{**}$) и может отрицательно влиять на развитие жизнестойкости девушек. Точно так же, как и социальная роль жертвы, которая отрицательно связана с жизнестойкостью ($r = -0,460^{**}$), вовлеченностью ($r = -0,513^{**}$), контролем ($r = -0,423^{**}$), ролевая виктимность, отрицательно связанная с жизнестойкостью ($r = -0,391^{**}$), вовлеченностью ($r = -0,402^{**}$), контролем ($r = -0,395^{**}$), негативно воздействует на развитие жизнестойкости старшеклассниц.

В группе юношей были получены несколько иные взаимосвязи. Сильным детерминирующим фактором развития жизнестойкости старшеклассников-юношей является такая конструктивная копинг-стратегия, как асертивные действия, которая тесно положительно связана с жизнестойкостью ($r = 0,552^{**}$), вовлеченностью ($r = 0,435^{**}$), контролем ($r = 0,625^{**}$), принятием риска ($r = 0,289^*$). Ролевая виктимность (игровая и социальная роли жертвы) отрицательно связана со всеми компонентами жизнестойкости ($r = -0,566^{**}$) – вовлеченностью ($r = -0,647^{**}$), контролем ($r = -0,527^{**}$) – за исключением принятия риска, что может негативно сказываться на развитии жизнестойкости юношей.



Таким образом, всесторонний анализ специфики стресспреодолевающего поведения старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости показал следующее.

Группы старшеклассников с разным уровнем жизнестойкости (жизнестойкие, виктимные, среднежизнестойкие) по-разному используют стресспреодолевающие стратегии поведения. Деструктивная направленность копинг-стратегий характерна для группы виктимных лиц, которые избегают активных действий и при столкновении со стрессами руководствуются в основном игровой или социальной ролью жертвы, что препятствует развитию жизнестойкости.

Обнаружены единичные слабые связи между жизнестойкостью, копинг-стратегиями и ролевой виктимностью в группе жизнестойких старшеклассников, что может свидетельствовать о более высоком уровне их личностного развития, в отличие от группы виктимных и среднежизнестойких. Определенную роль в развитии жизнестойкости группы виктимных старшеклассников играет вовлеченность как один из компонентов жизнестойкости, предполагающий открытость опыту, наличие целей, смыслов, преодоление эгоцентризма, что следует учитывать педагогам и психологам при работе с данной группой юношей и девушек.

Особого внимания заслуживает группа старшеклассников со средним уровнем развития жизнестойкости. Развитие жизнестойкости в этой группе определяется деструктивными копинг-стратегиями и ролевой виктимностью. При этом жизнестойкость девушек обусловлена игровой ролью жертвы, которая используется для привлечения моральной и материальной помощи, помогает девушкам сохранить самооценку и самоуважение, а также добиться желаемого с помощью манипуляций. Жизнестойкость юношей определяется социальной ролью жертвы, выступающей в качестве предпосылки развития жизнестойкости.

Как видим, юноши и девушки используют разные стратегии для преодоления стрессовых ситуаций. Юноши в большей степени умеют контролировать трудные ситуации и применяют ассертивные действия, в отличие от девушек, чаще прибегающих к манипуляциям для привлечения поддержки со стороны ближайшего окружения. Стресспреодолевающее поведение старшеклассников характеризуется включенностью разнообразных стратегий преодоления – как конструктивных, так и неконструктивных, которые в целом сохраняют их жизнестойкость. При этом особое внимание следует обратить на виктимную и группу со средним уровнем раз-

вития жизнестойкости, для которых избегание становится едва ли не доминирующей стратегией, что препятствует адекватному разрешению проблем. Возникает необходимость выстраивания психологической работы со всеми группами старшеклассников (жизнестойкими, виктимными, среднежизнестойкими) с учетом выявленных особенностей стресспреодолевающего поведения. Для жизнестойких становится актуальной тема развития нравственного начала при выборе тех или иных копинг-стратегий, для среднежизнестойких (особенно девушек) – проблема собственной активности, для виктимных – преодоление эгоцентризма, фиксации на страданиях, развитие смысловой сферы личности.

Общим для всех групп становится тема развития ценностно-смысловой сферы личности старшеклассников, с учетом этого и должна быть выстроена работа по развитию жизнестойкости.

Список литературы

1. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience : Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? // *American Psychologist*. 2004. Vol. 59. P. 20–28.
2. Bonanno G. A., Mancini A. D. The Human capacity to thrive in the face of potential trauma // *Journal Pediatrics*. 2008. Vol. 121, № 2. P. 369– 375.
3. Maddi S. R. Hardiness : An operacionalisation of existential courage // *Journal of Humanistic Psychology*. 2004. Vol. 44, № 3. P. 279–298.
4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006. 63 с.
5. Одинцова М. А. Типы поведения жертвы. Опросник ролевой виктимности. Самара, 2013. 160 с.
6. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009. 336 с.
7. Одинцова М. А. Проблема виктимного личностного типа в психологии // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2014. Т. 14, вып. 2. С. 73–79.

Overcoming Stress Students with Different Levels of Hardiness

M. A. Odintsova

Moscow State University of Psychology and Education
29, Sretenka str., Moscow, 127051, Russia
E-mail: Mari505@mail.ru

A group of schoolchildren ($N = 107$) with different levels of hardiness use strategies to cope with stress in different ways. Group of victims of the destructive orientation characteristic coping strategies, they avoid action, they use play or social role of the victim. For victimization of the group and the group with a medium level of hardiness of the dominant strategy is avoiding. Based on the identified features need to be organized psychological work with all groups of students. In the group of the hardiness we need to develop morality, for students with



a medium level of hardiness is necessary to develop the activity in group of the victim - the need to nurture altruism, to teach people not to fixate on the suffering, to develop the senses.

Key words: hardiness, resiliently, viability, schoolchildren, stress, behavior.

References

1. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events. *American Psychologist*, 2004, vol. 59, pp. 20–28.
2. Bonanno G. A., Mancini A. D. The Human capacity to thrive in the face of potential trauma. *Journal Pediatrics*, 2008, vol. 121, no. 2, pp. 369–375.
3. Maddi S. R. Hardiness: An operacionalisation of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, 2004, vol. 44, no. 3, pp. 279–298.
4. Leontev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestoykosti* (Test hardiness). Moscow, 2006. 63 p.
5. Odintsova M. A. *Tipy povedeniya zhertvy. Oprosnik rolevoy viktimmnosti* (The types of conduct of the victim. Questionnaire role of the victimization). Samara, 2013. 160 p.
6. Vodopyanova N. E. *Psikhodiagnostika stressa* (Psychodiagnosics of stress). St.-Petersburg, 2009. 336 p.
7. Odintsova M. A. Problema viktimmnogo lichnostnogo tipa v psikhologii (Problem of a victim personality type in psychology). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Phylosophy. Psychology. Pedagogy*, 2014, vol. 14, iss. 2, pp. 73–79.

УДК 316.648

ОСОБЕННОСТИ ДЕЙСТВИЯ УСТАНОВКИ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ИНФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ

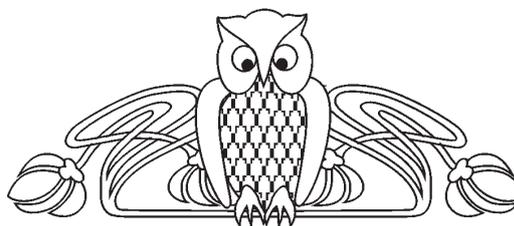
Привалова Ирина Владимировна — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного, Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского. E-mail: ivprivalova@mail.ru

Купцова Наталья Вадимовна — старший преподаватель кафедры правовой психологии, судебной экспертизы и педагогики, Саратовская государственная академия права. E-mail: kupcovanv@mail.ru

В статье обсуждаются особенности восприятия информации, представленной в современных российских электронных медиа. Изложенные в статье данные были получены в результате интервью, проведенных с 503 студентами экономических вузов г. Саратова и г. Москвы в период с 2011 до 2013 г. Отмечается, что для молодежной аудитории в возрасте от 17 до 24 лет информация, полученная из интернет-ресурсов, является основным источником; вместе с тем уровень доверия к данной информации постоянно снижается. Констатируется, что личностные установки предопределяют процесс восприятия информации, а социальное поведение личности регулируется при участии социальных установок. Предлагается использовать термин «интернет-обусловленное коммуникативное поведение» для описания поведения «языковой личности» — пользователя Интернета. Делается вывод, что интернет-обусловленное коммуникативное поведение культурно и социально специфично, поэтому может изучаться как сфера проявления личностных и социальных установок реципиентов, а несогласованность в действии установочного механизма может являться причиной снижения доверия к информации, которую молодые реципиенты получают с экранов мониторов своих компьютеров.

Ключевые слова: установки, восприятие, информация, современные электронные медиа, интернет-обусловленное коммуникативное поведение

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-198-202



В XXI в., с возникновением новых технологий, стало правомерным говорить о появлении нового коммуникативного пространства, в котором процесс создания информации, ее передача и восприятие происходят иначе, чем это было всего несколько десятилетий назад. В новых информационных условиях действие психологических механизмов также отличается своеобразием. Можно предположить, что восприятие электронной информации имеет свои психологические особенности, и в различных возрастных группах они проявляются по-разному. Современное коммуникативное пространство, представленное в Интернете, информационно избыточно, а эмоциональный фон субъекта напрямую зависит от того, получает ли он информацию в излишнем объеме или испытывает ее недостаток. По нашему мнению, это напрямую зависит от установок, поскольку они предопределяют способность к эффективной переработке информации. Механизмы формирования и действия личностных и социальных установок, складывающихся в новых информационных условиях, еще не подвергались исследованию. С целью изучения особенностей восприятия информации в новых электронных СМИ было проведено анкетирование, результаты которого могут быть интерпретированы с учетом понимания действия установочного механизма.

Полагаем, что одной из причин снижения доверия к информации, появляющейся в со-



временных электронных средствах массовой информации, может быть разбалансированность действия установочного механизма. Данное утверждение иллюстрируют результаты интервью с 503 молодыми россиянами – студентами высших учебных заведений. Участники интервью репрезентируют выборку, которая представляет довольно валидные выводы об определенном сегменте аудитории. Возраст опрошенных от 17 до 24 лет (средний возраст – 19,8), в гендерном соотношении: женщины – 301 (59,8%); мужчины – 202 (40,2%). Респонденты представляют собой разнообразную выборку с точки зрения места их рождения и места проживания, так как анкетирование было проведено не только среди студентов, обучающихся по программам бакалавриата и специалитета, но и среди магистрантов, аспирантов и студентов-заочников. Ответы были анонимными, но требовалось указать возраст и пол информанта. Информантов не просили указывать личные данные, например, их религиозные или политические предпочтения. Выборка представляет собой однородную группу в плане образования, потому что все опрошенные получали образование в сфере экономики: интервью проводились среди студентов Российского государственного торгово-экономического университета и Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова. Практически все интервью были проведены в режиме личного участия, однако в нескольких случаях мы обращались за помощью к коллегам-преподавателям, которые распространяли анкеты среди своих студентов, а потом передали нам уже заполненные формы. Мы не планировали первоначально проводить опрос в несколько эта-

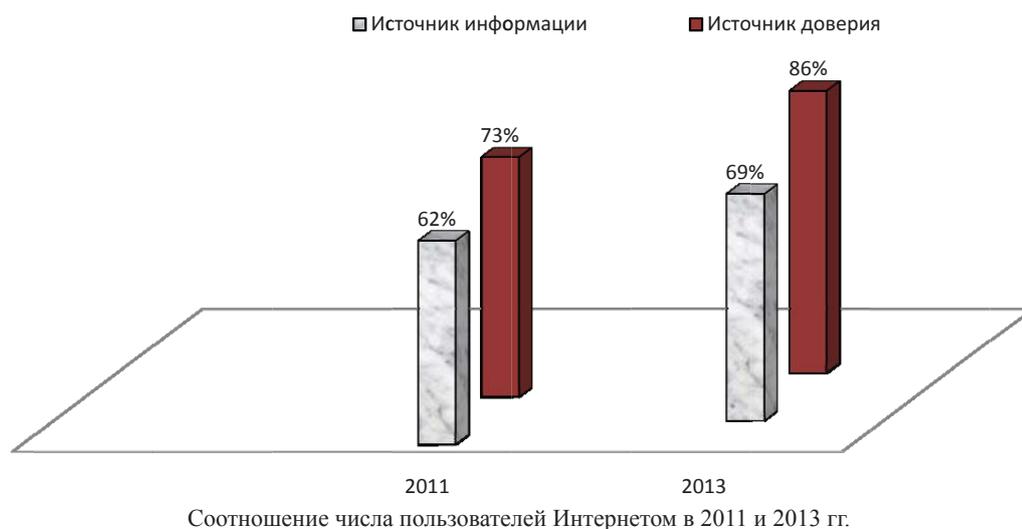
пов, но так получилось, что после опроса первой группы студентов в 2011 г. у нас появилась идея продолжить исследования и изучить результаты в диахронической перспективе. Поэтому первый этап опроса молодых людей проводился в декабре 2011 г., а потом та же самая анкета была предложена второй группе студентов в сентябре 2013 г.

Анкета включала в себя 14 вопросов, ответы на которые предполагали как количественные, так и качественные характеристики. Для анализа, представленного в данной статье, нами были взяты данные, полученные при ответе на первые два вопроса, учитывающие именно количественные данные:

1) из каких источников Вы получаете информацию? Определите ее соотношение в процентах: а) газеты 5%; б) журналы 10%; в) ТВ 15%; г) Интернет 70%;

2) насколько Вы доверяете информации, содержащейся в этих источниках? (в процентах): а) пресса 40%; б) ТВ 40%; в) Интернет 80%; г) другие.

Полученные данные позволили нам сделать диахронические сопоставления и последующие выводы относительно некоторых тенденций в восприятии информации современных масс-медиа в России. Результаты представляется возможным трактовать следующим образом. В 2011 г. 62% молодых россиян называли в качестве основного источника информации электронные масс-медиа (в основном Интернет) и 69% из них указывали на отсутствие доверия к той информации, которую они получают посредством этого источника. В 2013 г. эти цифры были 73% и 86% соответственно (рисунок).



Следовательно, можно говорить о схожих тенденциях в восприятии информации: рост числа пользователей Интернета, которые называют его

в качестве основного источника информации, и одновременно – рост числа тех, кто с сомнением относится к информации, представленной на



экранах мониторов их компьютеров. Как видим, принцип «увидеть – еще не значит поверить» (seeing is not believing) становится распространенным среди российской молодежи. Объяснением этого феномена может быть конфликт психологических установок различного типа.

Основной задачей, которая ставится при передаче информации, является ее получение целевым реципиентом, т.е. необходимо, чтобы информация дошла до получателя и была воспринята. В настоящее время процесс восприятия активно интерпретируется через понятие «психологическая установка». Личностные установки как состояние готовности к совершению деятельности предполагают «настраивание» ее субъекта. Под «установкой» вслед за А. Г. Асмоловым, мы понимаем психологическое явление, которое является неотъемлемой частью рефлексивной деятельности индивида [1]. Согласно концепции Д. Н. Узнадзе, возникновению сознательных психических процессов предшествует особое состояние готовности к определенной активности. Суть его заключается в своеобразном налаживании, настройке субъекта к тому, чтобы в нем проявились именно те психические или моторные акты, которые обеспечат адекватное ситуации отражение [2]. К достижениям Д. Н. Узнадзе и его учеников следует, прежде всего, отнести исследование действия установочного механизма в вербальной деятельности.

Общепризнано, что установке принадлежит особая роль в процессе восприятия информации. Так, Р. Л. Гертцог трактует установку как интегрирующий механизм, который является детерминантой переработки информации и опосредует своим функционированием поведение личности. Установка, по мнению исследователя, подобна катализатору, который инициирует модель поведения, управляет им и осуществляет его интеграцию и тем самым опосредованно участвует в психических процессах [3]. В процессе восприятия любой информации запускается механизм сравнения или сличения получаемой с уже имеющейся «базой данных», которая рассматривается как «прошлый опыт». Полагаем, что система установочно зафиксированных культурно-социальных и языковых связей тождественна понятию «прошлого опыта», которое мы находим в определении установки, данном Ш. А. Надирашвили. Он указывает, что установочное действие человека осуществляется с использованием возможностей, приобретенных в прошлом опыте. В ситуативной, моментальной (актуальной) установке, проявляющейся перед осуществлением поведения, сосредоточены и объединены актуальные нужды индивида, его прошлый опыт и все требования, предъявляе-

мые ему предметной и социальной средой [4]. Обратим внимание, что в работе Г. Г. Гранник и А. Н. Самсоновой отмечается, что в процессе поэтапного восприятия вербальной информации с выдвижением гипотез возникает зависимость первоначальной установки от прошлого опыта субъекта [5].

Восприятие как психический процесс предполагает взаимодействие личности с внешним миром, в результате которого включаются механизмы опознания и сличения. В процессе перцепционной деятельности обобщенные образы и характеристики сравниваются с уже «зафиксированными» эталонами. Очевидно, что механизм сличения работает при постоянном обращении к индивидуальным паттернам, которые неповторимы. Индивидуализация образа происходит путем приписывания ему уникального набора характеристик, как уникальна каждая личность. Поэтому и индивидуальный анализ информации отличается своеобразием, которое подчеркивается соотношением конфликтность/гармонизация личностных установок. Транспонируя вышесказанное на процесс восприятия информации, можно утверждать, что установка на получение конкретной информации обуславливает его избирательность. Вероятно, избыточность информации в современных электронных СМИ или противоречивость в ее подаче приводит к конфликту установок и нарушает принцип избирательности. Психологическая готовность к получению конкретной информации теряет свою определенность, в результате чего нарушается действие механизма вероятностного прогнозирования, который вполне резонно понимался И. Н. Гореловым как установочный процесс, т.е. как «...готовность к восприятию ожидаемого в данной ситуации семантически адекватного сообщения, в отличие от любого другого» [6, с. 84]. Кроме того, современное информационное пространство отличается «всеядностью» и содержит низкокачественные сообщения, а подчас и противоречащие морально-этическим нормам. В этом случае наблюдается конфликт личностной установки с образами реальности и их восприятие отторгается. Информационная энтропия представляет собой угрозу целостности личности и привносит диссонанс в действие личностных установок.

Ранее, в работе одного из авторов статьи, уже предлагалось использовать термин «интернет-обусловленное коммуникативное поведение» как партиципаторную характеристику ежедневного поведения, в котором отражаются зафиксированные понятия, представления, эталоны, паттерны и т.д. Мы предлагаем использовать термин «интернет-обусловленное коммуникативное поведение» для



описания поведения языковой личности – пользователя Интернета – как представителя определенного типа этнолингвокультуры [6]. Интернет-обусловленное коммуникативное поведение является частью повседневного, в котором отражается культура, которая, по мнению некоторых американских ученых, включает понятия, ценности и представления о жизни народа [7]. Логично предположить, что интернет-коммуникативное поведение различается в разных культурах, так как культура является интегрированной системой заученных шаблонов поведения. Интернет-обусловленное коммуникативное поведение встроено в систему действий и поступков индивида при его взаимодействии с внешним миром. По нашим наблюдениям, интернет-опосредованная коммуникация зависит не только от культуры, но и от социально-политической обстановки в стране [8], что позволяет говорить о социально-культурной детерминированности интернет-обусловленного коммуникативного поведения.

Как видим, интернет-обусловленное коммуникативное поведение социально и культурно специфично [9], а его регуляторами могут выступать социальные установки: «Специфические регуляторы социального поведения выделяются и на уровне личности – это ее социальные установки (аттитюды)» [10, с. 115]. Поскольку социальная установка является регулятором социального поведения, а интернет-обусловленное коммуникативное поведение – неотъемлемая составляющая общего социального поведения индивида, то можно утверждать, что социальные установки выполняют мониторинговую функцию в процессе восприятия информации из электронных СМИ.

При исследовании особенностей действия установочного механизма во время восприятия информации в современных электронных СМИ нам хотелось бы акцентировать внимание на двух моментах, которые могут многое объяснить в изучаемом процессе: первое – это непосредственная связь социальных установок с поведением индивида; и второе – иерархичная структура установочного механизма. Так, В. А. Ядов выделяет четыре уровня установок: витальные, базовые социальные, личностно-социальные и ценностно-ориентированные установки [11]. По-видимому, все эти уровни задействованы при получении новой информации, когда определяется ее необходимость и ценность.

Таким образом, о появлении феномена «новое коммуникативное пространство» стало правомочным говорить с возникновением электронных массмедиа, среди которых главную роль играют интернет-коммуникации. Интернет – социальное явление, восприятие которого формирует спе-

цифический механизм личностных и социальных установок. Первые приобретают индивидуальное своеобразие в процессе психосоциального развития человека и формируют специфику обратной связи с социальным пространством, значительный сегмент которого в настоящее время занимает интернет-пространство.

Интернет-пространство, сформированное на основе интеграции компьютерных сетей различных стран, может трактоваться как социально-культурный феномен. С началом «эпохи Интернета» произошла кардинальная трансформация информационно-коммуникативного пространства, вместе с тем начали фиксироваться изменения на уровне действия рецепционных механизмов, так как возможности получения различного рода контента значительно расширились. Последующие значительные изменения в коммуникативном пространстве (соответственно, и в формировании воспринимаемых образов) произошли с появлением Веб 2.0., когда в производстве электронного контента стали участвовать сами пользователи (user-generated content UGC). Нельзя не заметить, что «пользовательский» контент в Интернете изменил концепцию организации дискурса и восприятия сообщений. Одинаковые принципы и единообразие технологий не гарантируют унифицированность электронного пространства. Скорее, наоборот, как показывают исследования П. Престона, технически опосредованная информация имеет социокультурное оформление и зависит от политического контекста [12]. Очевидно, что контент в ресурсах Веб 2.0 и Веб 3.0 «перформатировал» когнитивное пространство индивида, поскольку воспринимаемая информация создается самими пользователями и появляется новый тип языковой личности, на примере которого можно зафиксировать ситуацию противоречивого взаимодействия, а иногда и конфликта личностных установок. С появлением Веб 2.0 и Веб 3.0 контента стало заметно, что интернет-сегмент приобретает культурно-специфичные черты, поскольку создатели электронной информации привносят в него свои национально-культурные и социально-политические характеристики. Следовательно, о современной электронной коммуникации в интернет-пространстве можно говорить как о социальном явлении, которое может анализироваться как сфера проявления личностных и социальных установок реципиентов. А использование понятия «поведение» и, как его составляющей, интернет-обусловленного коммуникативного поведения позволяет рассматривать проявление личностных и социальных установок в коммуникативной деятельности получателей информации.



Список литературы

1. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания : методологические проблемы неклассической психологии. М., 2002. 480 с.
2. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М., 1966. 450 с.
3. Гертцог Р. Л. Характеристика установки лингвистического кода // Экспериментальные исследования по психологии установки. Тбилиси, 1970. С. 208–258.
4. Надирашвили Ш. А. Установка и деятельность. Тбилиси, 1987. 361 с.
5. Гранник Г. Г., Самсонова А. Н. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) // Вопр. психологии. 1993. № 2. С. 72–80.
6. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. М., 1980. 112 с.
7. Privalova I. Cultural peculiarities of russian audience participation in political discourse in the era of new technologies // *New media and intercultural communication. identity, community and politics* / eds. P. Cheong, J. Martin, L. Macfadyen. Vol. 13. N.Y., ; Bern ; Berlin ; Bruxelles ; Frankfurt/M; Oxford; Wien, 2012. 358 p.
8. Intercultural communication training : an introduction / eds. R. W. Brislin, T. Yoshida. Thousand Oaks, 1994. P. 129–144.
9. Привалова И. В. Аксиологический анализ современного политического дискурса в российских электронных СМИ // Человек и его дискурс – 4. М., 2014. 398 с.
10. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности. М., 2001. 301 с.
11. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 89–106.
12. Preston P. An Elusive trans-national public sphere : Connectivity versus journalism and news cultures in the EU setting // *Journalism Studies*. 2009. Vol. 10 (1). P. 114–130.

Peculiarities of the Functioning of Sets on the Example of Perception of the Information in Modern Mass Media

I. V. Privalova

Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky
112, Bolshaya Kazachya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: ivprivalova@mail.ru

N. V. Kuptsova

Saratov State Law Academy
45, Gorky str., Saratov, 410600, Russia
E-mail: kupcovanv@mail.ru

The article discusses the peculiarities of the perception of the information presented in the modern Russian electronic mass media. The data were collected through the interviews with 503 students of economic universities of Saratov and Moscow in the time period from 2011 to 2013. The survey maintains that for a younger audience (aged between 17 and 24 years) the information obtained from the Internet resources is the main source of information; along with that, the level of confidence in this information is constantly decreasing. Personal sets

are thought to predetermine the information perception process and social sets (attitudes) are believed to take part in the regulation of a social behavior of a person. The term «Internet-mediated communicative behavior» is proposed to describe the behavior of «linguistic person» – Internet user. It is concluded that, modern electronic communication is a social phenomenon that can be studied as a field of manifestation of personal and social sets (attitudes) of recipients; inconsistency in the set mechanism action may cause the decline of confidence in the information that young recipients get from their monitors.

Key words: sets (attitudes), perception, information, modern electronic mass media, Internet communicative behavior.

References

1. Asmolov A. G. *Po tu storonu soznaniya: metodologicheskiye problemy neklassicheskoy psikhologii* (On the other side of the consciousness: methodological problems of non-classical psychology). Moscow, 2002. 480 p.
2. Uznadze D. N. *Psikhologicheskkiye issledovaniya* (Psychological studies). Moscow, 1966. 450 p.
3. Gertsog R. L. Kharakteristika ustanovki lingvisticheskogo koda (Characteristics of the linguistic code set). *Ekspperimentalnye issledovaniya po psikhologii ustanovki* (Experimental studies on the psychology of set). Tbilisi, 1970, pp. 208–258.
4. Nadirashvili Sh. A. *Ustanovka i deyatelnost* (Set and activity). Tbilisi, 1987. 361 p.
5. Grannik G. G., Samsonova A. N. Rol ustanovki v protsesse vospriyatiya teksta (na materiale khudozhestvennogo teksta) (The role of set in the process of text perception (on the material of literary text)). *Voprosy psikhologii* (Voprosy psikhologii), 1993, no. 2, pp. 72–80.
6. Gorelov I. N. *Neverbalye komponenty kommunikatsii* (Nonverbal components of communication). Moscow, 1980. 112 p.
7. Privalova I. Cultural peculiarities of russian audience participation in political discourse in the era of new technologies. *New media and intercultural communication. identity, community and politics*. Eds. P. Cheong, J. Martin, L. Macfadyen. Vol. 13. New York; Bern; Berlin; Bruxelles; Frankfurt/M.; Oxford; Wien, 2012. 358 p.
8. *Intercultural communication training: an introduction*. Eds. R. W. Brislin, T. Yoshida. Thousand Oaks, 1994, pp. 129–144.
9. Privalova I. V. Aksiologicheskii analiz sovremennogo politicheskogo diskursa v rossiyskikh elektronnykh SMI (Axiological analysis of modern political discourse in Russian electronic mass media). *Chelovek i yego diskurs – 4* (Person and his discourse – 4). Moscow, 2014. 398 p.
10. Belinskaya E. P., Tikhomandritskaya O. A. *Sotsialnaya psikhologiya lichnosti* (Social psychology of a person). Moscow, 2001. 301 p.
11. Yadvov V. A. O dispozitsionnoy regulyatsii sotsialnogo povedeniya lichnosti (On dispositional regulation of social behavior of a person). *Metodologicheskiye problemy sotsialnoy psikhologii* (Methodological problems of social psychology). Moscow, 1975, pp. 89–106.
12. Preston P. An elusive trans-national public sphere?: Connectivity versus journalism and news cultures in the EU setting. *Journalism Studies*, 2009, vol. 10 (1), pp. 114–130.



УДК 37.015.3

ЭКСПЕРТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К РАЗЛИЧНЫМ СОЦИАЛЬНО-ВОЗРАСТНЫМ КАТЕГОРИЯМ

Ясвин Витольд Альбертович – доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией гуманитарной экспертизы и социального дизайна сферы образования, Московский городской педагогический университет. E-mail: vitalber@yandex.ru

Белова Светлана Александровна – специалист лаборатории гуманитарной экспертизы и социального дизайна сферы образования, Московский городской педагогический университет. E-mail: belovasvetl@yandex.ru

Представлена авторская методика экспертного исследования толерантности как субъективного отношения к «иным», включающая шкалы «Сотрудничество» (активное принятие), «Симпатия» (пассивное принятие), «Терпимость» (пассивное непринятие) и «Агрессия» (активное непринятие). Каждая шкала включает эмоциональный, познавательный (когнитивный), практический и «поступочный» компоненты. «Иной» рассматривается как совокупность внешнего облика, поведения, культуры и идеологии. Представлены эмпирические данные исследования отношения старшеклассников к более младшим школьникам, к своим учителям, к родителям и старшим людям, к нормам и ограничениям поведения, к людям других национальностей и религиозных убеждений, к лицам противоположного пола, к маргинальным группам населения, к преступникам, к мигрантам, к инвалидам, а также к сторонникам нетрадиционного искусства.

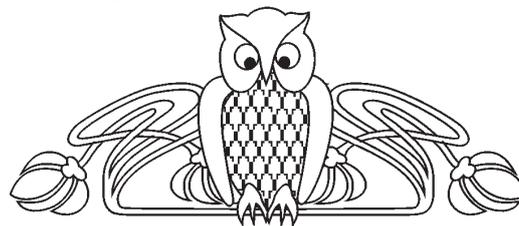
Ключевые слова: экспертиза, толерантность, субъективное отношение, старшеклассники, методика исследования, социально-возрастные группы.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-203-215

Особенности экспертной методологии

Перспективность использования экспертных методов в психологическом сопровождении образования обусловлена тем, что, во-первых, главный смысл экспертизы состоит в прояснении образовательной реальности как таковой, а не в получении нового знания, на что всегда ориентированы собственно научные исследования; во-вторых, экспертные методы, прежде всего, необходимы и используются именно там, где не срабатывают известные методологические алгоритмы или их вовсе не существует.

Экспертиза (от лат. *expertus* – опытный) – исследование специалистом (экспертом) каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний. Экспертиза как метод предполагает ориентацию, прежде всего, на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и выступает главным «инструментом» исследования. Именно этим экспертный метод принципиально отличается от диагностического, в котором основным инструментом является та



или иная методика, а личность исследователя, наоборот, подлежит максимальному нивелированию. Если метод диагностики предполагает стремление к максимальной объективности результатов, то метод экспертизы основывается на субъективном мнении эксперта. Как подчеркивает А. У. Хараш: «От эксперта ждут не столько применения верифицированных, валидных методик, сколько мудрых суждений, неординарных выводов и, если хотите, творческих озарений. В этом смещении акцента с исследовательского инструментария на самого исследователя и состоит, собственно, отличие экспертных исследований от фундаментальных и прикладных» [1, с. 114]. Специалист-эксперт после ознакомления с исследовательской проблемой принимает решение, какой методический аппарат и в какой степени будет им использован. Метод экспертизы предполагает осмысление специалистом всей совокупности разнообразных сведений, полученных им из самых различных источников. Необходимым условием реализации функций экспертизы является соответствующая профессиональная позиция, занимаемая специалистом, проводящим экспертизу. Эта позиция предполагает, прежде всего, «усомнение и способность работать с очевидностью как с неоформленным материалом», а также «отстранение от собственных вкусовых установок» [2, с. 464].

Одним из ключевых требований к организации экспертного сообщества является коллегиальность, т.е. создание экспертной группы из соответствующих независимых и компетентных лиц. И. С. Павлов подчеркивает, что субъектом экспертизы «может являться лишь позиционная группа или общность людей, но не конкретный человек» [2, с. 464]. Коллегиальность необходима «при рефлексии первичного усомнения как механизма распределения шаблонов» [2, с. 464]. Коммуникация членов экспертной группы дает «шанс формированию принципиально нового онтологического видения, адекватного экспертируемому феномену и удовлетворяющего сообществу экспертов» [2, с. 464].



Существуют различные методы получения экспертных оценок: в одних с каждым экспертом работают отдельно, он даже не знает, кто ещё является экспертом, а потому высказывает свое мнение независимо от авторитетов; в других экспертов собирают вместе для подготовки материалов для лиц, принимающих решения (руководителей), при этом эксперты обсуждают проблему друг с другом, учатся друг у друга и неверные мнения отбрасываются [3].

Выделяются четыре основных этапа проведения экспертизы: сбор фоновой информации, сбор основной информации, применение структурированных методик, подготовка экспертного заключения [1].

Теоретический конструкт методики экспертного анализа толерантности

В основу теоретического конструкта методики «Индекс толерантности» [4] положено общее понимание толерантности как социальной установки [5] и формы отношения к другому, иному, отличающемуся, чужому, к тому, что не совпадает с собственными индивидуальными особенностями человека и с привычными формами культуры [6]. Процесс развития субъективного отношения связан с изменениями, которые затрагивают эмоциональную, познавательную сферы людей, касаются осуществляемой ими практической деятельности и, самое главное, совершаемых поступков [7]. Соответственно, выделяются четыре компонента отношения: эмоциональный, познавательный, практический и «поступочный».

Для экспертного анализа отношения к иному важно также иметь структурно-содержательную модель этого иного, будь то отдельный человек, малая или большая группа. Могут быть выделены следующие основные структурные элементы, составляющие понятие «иной»: облик, поведение, культура, идеи. «Облик» характеризует внешние признаки объекта отношения («иноного»). К таким признакам могут быть отнесены лицо, фигура, одежда, украшения, орудия труда и т.д. «Поведение» в данном случае характеризует действия и поступки объекта отношения («иноного»), направленные на того, чья толерантность оценивается, или связанные с ним. «Культура» характеризует образ жизни «иноного», его действия и поступки, направленные на других людей. Наконец, «идеи» характеризуют особенности мировоззрения «иноного», его ценности, жизненные смыслы и приоритеты.

Таким образом, субъективное отношение к различным структурным элементам «иноного» может как совпадать, так и иметь существенные различия или даже различаться кардинально. Например, можно восхищаться внешностью

представителей какого-либо народа, с симпатией относиться к особенностям его культуры и в то же время раздражаться высокомерностью и жесткостью поведения этих людей по отношению к нам, а также возмущаться их идеологией, скажем, националистической.

Критериальный комплекс методики «Индекс толерантности» для структурно-содержательного описания отношения к иному включает следующую систему дескрипторов (критериев экспертной оценки).

А.1. Характер эмоционального восприятия внешнего облика иного.

А.2. Характер эмоционального восприятия поведения (действий и поступков) иного по отношению к данному человеку (общности).

А.3. Характер эмоционального восприятия культурных особенностей (образа жизни) иного.

А.4. Характер эмоционального восприятия мировоззренческих особенностей иного, его идей.

Б.1. Познавательный интерес к особенностям внешнего облика иного.

Б.2. Познавательный интерес к поведению (действиям и поступкам) иного по отношению к данному человеку (общности).

Б.3. Познавательный интерес к культурным особенностям (образу жизни) иного.

Б.4. Познавательный интерес к мировоззренческим особенностям иного, его идеям.

В.1. Характер взаимодействия (общения) с иным, связанный с его внешним обликом.

В.2. Характер взаимодействия с иным, связанный с его поведением (действиями и поступками) по отношению к данному человеку (общности).

В.3. Характер взаимодействия с иным, связанный с его образом жизни, культурными особенностями.

В.4. Характер взаимодействия (общения) с иным, связанный с его мировоззренческими особенностями, идеями.

Г.1. Поступки, сверхнормативная активность, стремление влиять на других людей, связанные с внешним обликом иного.

Г.2. Поступки, сверхнормативная активность, стремление влиять на других людей, связанные с поведением (действиями и поступками) иного по отношению к данному человеку (общности).

Г.3. Поступки, сверхнормативная активность, стремление влиять на других людей, связанные с образом жизни, культурными особенностями иного.

Г.4. Поступки, сверхнормативная активность, стремление влиять на других людей, связанные с мировоззренческими особенностями, идеями иного.



Для экспертного анализа толерантности–интолерантности, рассмотрения толерантности как субъективного отношения к иному (другому, чужому) введена система координат с осями «принятие–непринятие» и «активность–пассивность» по отношению к этому иному. Соответственно, активное принятие иного может рассматриваться как «сотрудничество» с ним, а активное непринятие – как «агрессивность» по отношению к нему; в свою очередь, пассивное принятие – как симпатия, а пассивное непринятие – как терпимость, при этом агрессивность рассматривается как интолерантность.

Алгоритм экспертного анализа

В данном случае предметом экспертного анализа является субъективное отношение к иному, которое в случае констатации его активного непринятия рассматривается как интолерантность. В качестве объектов экспертной оценки может выступать совокупность отдельных поведенческих актов, высказываний текстов, изображений и т.п. В экспертную группу по анализу толерантности старшеклассников могут входить классные руководители, воспитатели, учителя и т.д. Опыт показывает, что в экспертную группу не стоит включать более 4–5 человек. Естественно, для оценки толерантности различных групп учащихся формируются различные экспертные группы. Оценку толерантности педагогов дают представители администрации школы и школьные психологи. Школьный психолог путём тематического собеседования с экспертами на основе предлагаемого ниже критериального комплекса заполняет экспертные матрицы для каждой группы по различным объектам оценки толерантности (отношение к другим учащимся, к учителям и т.п.). Экспертам предлагается на основе представленного выше критериального аппарата описать анализируемые объекты и квалифицировать степень толерантности соответствующих субъектов (лиц, демонстрирующих своё поведение, авторов высказываний, текстов или изображений и т.п.) по отношению к той или иной группе (сообществу) или же по отношению к отдельной личности.

Вначале экспертам надлежит отметить своё субъективное мнение о степени принятия–непринятия анализируемыми лицами определённого иного (иных) в соответствии с предлагаемым критериальным комплексом (дескрипторы от А 1 до Г 4), а также квалифицировать это принятие (непринятие) как активное или пассивное. По существу, анализируя поведение, высказывания или продукты деятельности, экспертам необходимо постараться определиться по представленному ниже ряду позиций.

А 1 а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие внешнего облика иного? Можно говорить о принятии или, скорее, о непринятии этого облика?

А 1 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный (деятельный) или пассивный характер (просто, нравится или не нравится)?

А 2 а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие поведения иного по отношению к данному человеку (общности)? Можно говорить о принятии или, скорее, о непринятии этого поведения?

А 2 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

А 3 а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие культурных особенностей иного? Можно говорить о принятии или, скорее, о непринятии этого образа жизни?

А 3 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

А 4 а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие мировоззренческих особенностей иного? Можно говорить о принятии или, скорее, о непринятии этих идей?

А 4 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Б 1 а. Проявляется ли интерес к особенностям внешнего облика иного? Данный интерес обусловлен принятием или, скорее, непринятием этого облика?

Б 1 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Б 2 а. Проявляется ли интерес к действиям и поступкам иного по отношению к данному человеку (общности)? Данный интерес обусловлен принятием или, скорее, непринятием этого поведения?

Б 2 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Б 3 а. Проявляется ли интерес к культурным особенностям иного? Данный интерес обусловлен принятием или, скорее, непринятием этого образа жизни?

Б 3 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Б 4 а. Проявляется ли интерес к мировоззренческим особенностям иного? Данный интерес обусловлен принятием или, скорее, непринятием этих идей?

Б 4 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

В 1 а. Каков характер взаимодействия (общения) с иным, связанный с его внешним обликом? Взаимодействие обусловлено принятием или, скорее, непринятием этого облика?



В 1 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

В 2 а. Каков характер взаимодействия с иным, связанный с его действиями и поступками по отношению к данному человеку (общности)? Взаимодействие обусловлено принятием или, скорее, непринятием этого поведения?

В 2 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

В 3 а. Каков характер взаимодействия с иным, связанный с его культурными особенностями? Взаимодействие обусловлено принятием или, скорее, непринятием этого образа жизни?

В 3 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

В 4 а. Каков характер взаимодействия с иным, связанный с его мировоззренческими особенностями? Взаимодействие обусловлено принятием или, скорее, непринятием этих идей?

В 4 б. Данное принятие (непринятие) носит, скорее, активный или пассивный характер?

Г 1. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанный с внешним обликом иного? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или, скорее, непринятием этого облика?

Г 2. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанный с действиями и поступками иного по отношению к данному человеку (общности)? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или, скорее, непринятием этого поведения?

Г 3. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанный с культурными особенностями иного? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или, скорее, непринятием этого образа жизни?

Г 4. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанный с мировоззренческими особенностями иного? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или, скорее, непринятием этих идей?

После констатации принятия либо непринятия иного по каждому из дескрипторов, а также степени его активности отмечается каждая оценка экспертной группы на экспертных матрицах (рис. 1).

Экспертам совершенно необязательно заполнять все возможные позиции на матрице, вполне достаточно отметить только те, по отношению к которым удалось собрать нужное количество информации. На одной экспертной матрице можно показать характер отношения к нескольким лицам или общностям (позиции на матрице отмечаются разным цветом), что позволяет сделать наглядным результат сравнительного анализа толерантности-интолерантности к различным субъектам.

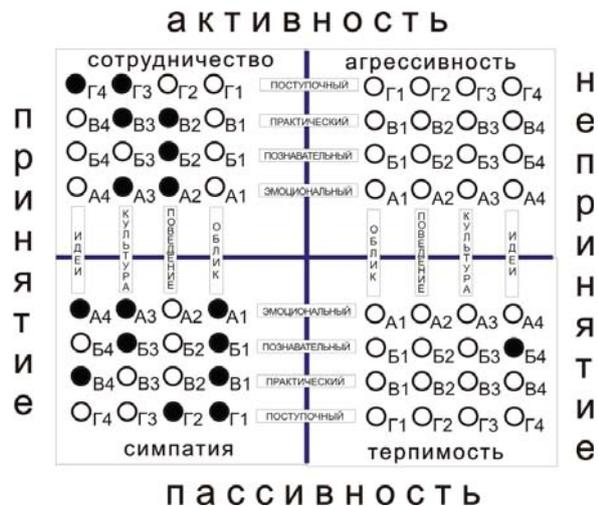


Рис. 1. Пример заполнения экспертной матрицы по итогам экспертизы

Методика также позволяет характеризовать интенсивность отношения респондентов к какому-либо объекту. Интенсивность показывает, в какой степени проявляется это отношение, для характеристики интенсивности отношения введены «индекс принятия» и «индекс непринятия». Чем выше значения данных показателей, тем выше интенсивность отношения, низкие значения этих показателей свидетельствуют о безразличном отношении респондентов к данному объекту.

Таким образом, алгоритм описания экспертом субъективного отношения к иному в контексте анализа толерантности-интолерантности состоит из следующих аналитических операций:

1) обоснование и определение принятия-непринятия иного, а также активного либо пассивного характера отношения к иному по возможно большому количеству предложенных дескрипторов; отметка констатированных позиций на экспертной матрице;

2) качественный и количественный анализ отмеченных позиций в различных секторах аналитической матрицы;

3) определение «индекса толерантности» отношения к иному по формуле: $100 - 6,4X$, где X – количество позиций, отмеченных в секторе «Агрессивность» (с округлением до целых значений);

4) определение интенсивности принятия объекта отношения по формуле: $100Y : 32$, где Y – количество позиций, отмеченных в секторах «Симпатия» и «Сотрудничество»;

5) определение интенсивности непринятия объекта отношения по формуле: $100Z : 32$, где Z – количество позиций, отмеченных в секторах «Терпимость» и «Агрессия»;



б) написание экспертного заключения, содержащего обоснование позиции эксперта по каждому из дескрипторов и необходимые выводы.

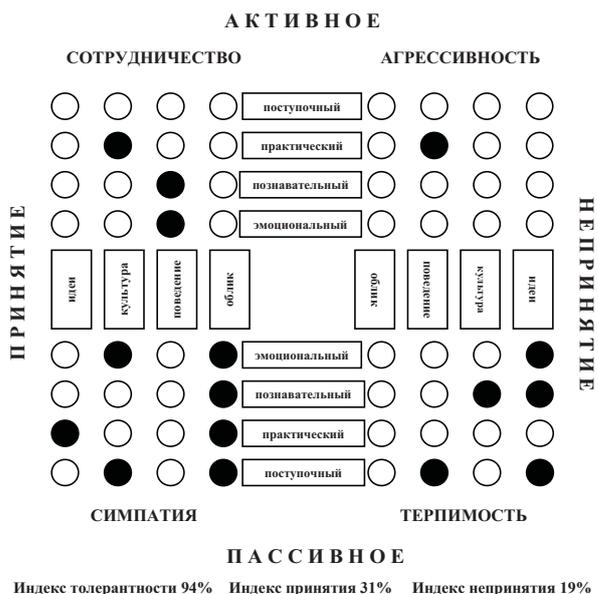
Результаты экспертного анализа толерантности старшеклассников

Экспертный анализ толерантности учащихся 9–11-х классов проводился в 2009 г. в двух московских образовательных организациях (гимназии и лицее), а также в подмосковной общеобразовательной школе (всего 474 учащихся, 267 юношей и 207 девушек). Изучалось отношение старшеклассников к более младшим школьникам, своим учителям, родителям и старшим людям, нормам и ограничениям поведения, людям других национальностей и религиозных убеждений, лицам противоположного пола, маргинальным группам населения, преступникам, мигрантам, инвалидам, а также к сторонникам нетрадиционного искусства [8]. В качестве экспертируемых объектов выступали тексты, изображения и высказывания старшеклассников.

Форма и метод проведения методики: групповое интервью, работа с бланками. Работа велась в группах по 6–10 человек. Учащимся предлагалось изобразить свое отношение к определенному объекту, затем велась беседа с учащимися на тему их отношения к данному объекту, параллельно фиксировались результаты интервью. Работа в каждой группе проводилась в течение примерно сорока минут. Полученные данные анализировались, и результаты вносились в экспертную матрицу. В итоговую матрицу по определённой категории объектов отношения вносились только те позиции, которые были отмечены не менее чем у двух третей опрошенных старшеклассников.

Результаты экспертного анализа отношения старшеклассников к учащимся младшего и среднего подросткового возраста (рис. 2) позволили зафиксировать следующие позиции: пассивное эмоциональное принятие внешнего облика младших и средних подростков (А 1 в секторе «Симпатия»); активное эмоциональное принятие поведения других учащихся по отношению к старшеклассникам (А 2 в секторе «Сотрудничество»); нейтрально-эмоциональное принятие подростков (А 3 в секторе «Симпатия»); пассивное эмоциональное неприятие образа жизни подростков и их мировоззренческих позиций и идей (А 4 в секторе «Терпимость»); низкий интерес (пассивное принятие) к внешнему облику других учащихся (Б 1 в секторе «Симпатия»); активный интерес к действиям других учеников по отношению к старшеклассникам и позитивные суждения о них (Б 2 в секторе «Сотрудничество»); неодобрение образа жизни и мировоззренческих позиций под-

ростков и низкий интерес к ним (Б 3, Б 4 в секторе «Терпимость»); отсутствие взаимодействия, связанного с внешним обликом учащихся, который в целом оценивается положительно (В 1 в секторе «Симпатия»); взаимодействие с подростками, связанное с их действиями и поступками по отношению к старшеклассникам, обусловлено принятием и носит активный характер (В 2 в секторе «Агрессивность»); периодические мероприятия, проводимые вне школы, обусловлено активным принятием (В 3 в секторе «Сотрудничество»); заинтересованное участие в обсуждении различных идей своих сверстников, их мировоззренческих взглядов (В 4 в секторе «Симпатия»); нейтрально-позитивные высказывания о внешности учащихся (Г 1 в секторе «Симпатия»); отсутствие публичной критики старшеклассников по отношению к подросткам (Г 2 в секторе «Терпимость»); нейтрально-позитивные высказывания об образе жизни (Г 3 в секторе «Симпатия»); отсутствие публичной критики неразделяемых мировоззренческих идей подростков (Г 4 в секторе «Терпимость»).



Индекс толерантности 94% Индекс принятия 31% Индекс неприятия 19%

Рис. 2. Результаты экспертного анализа отношения старшеклассников к учащимся подросткового возраста

Из расположения позиций (см. рис. 2) хорошо видно, что «агрессивность», «терпимость», т.е. интолерантность отношения старшеклассников к подросткам связана с активным неприятием их ценностей, действий и поступков. Толерантность отношения проявляется в пассивном принятии их внешнего облика.

При экспертной оценке толерантности старшеклассников по отношению к своим учителям были отмечены следующие позиции (рис. 3): пассивное эмоциональное неприятие

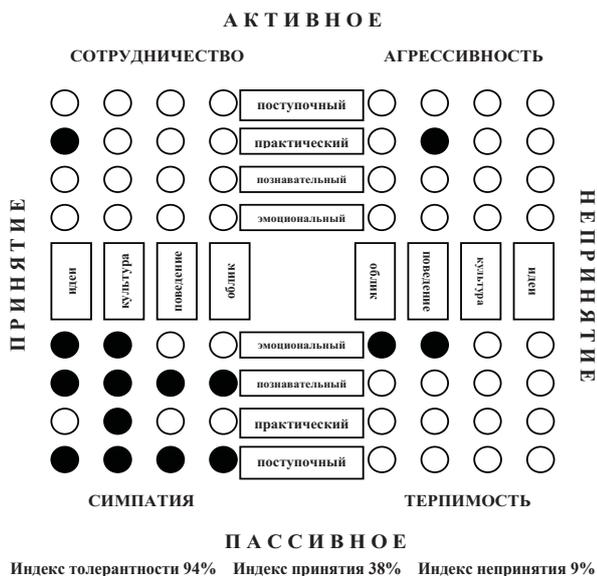


старшеклассниками внешнего облика педагогов и их поведения по отношению к учащимся («Терпимость»); низкий интерес к педагогам на фоне общего их принятия («Симпатия»); активно протестное поведение старшеклассников по поводу критики их поведения со стороны учителей («Агрессия»); стремление к совместному обсуждению с педагогами мировоззренческих вопросов («Сотрудничество»).

столкновения старшеклассников с учителями если возникают, то не заслуживают внимания, поскольку «учителя – люди, проходящие в массе своей». Старшеклассники готовы к сотрудничеству с педагогами в сфере обсуждения мировоззренческих проблем, различных идей и т.п.

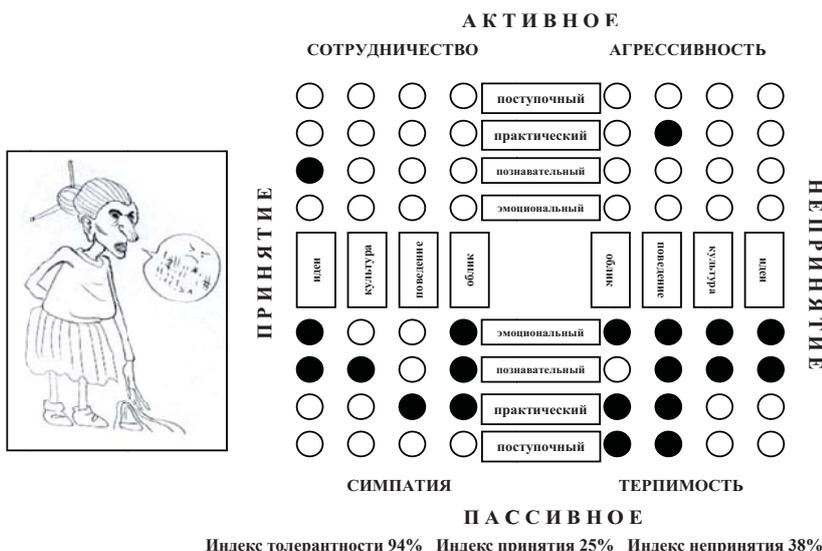
Отметим, что у педагогов по отношению к старшеклассникам подобного стремления отмечено не было. Более того, оказалось, что отношение педагогов к старшеклассникам характеризуется пассивным неприятием («Терпимостью») с элементами активного неприятия («Агрессивности»), связанного с их внешним обликом и поведением в школе. Индекс толерантности учителей к старшеклассникам существенно ниже – 0,75. Подчеркнём, что экспертами не было отмечено у учителей ни одной позиции по отношению к старшеклассникам по шкале «Принятие» в секторах «Симпатия» и «Сотрудничество».

В отношении старшеклассников к старшим (родителям и пожилым людям) характерна амбивалентность (рис. 4), с одной стороны, присутствует установка: «родители и старики хотят нам только добра, все, что они делают, – к лучшему», с другой стороны – «мы имеем право на свою точку зрения, и не надо нам мешать, пожалуйста, оставьте нас в покое». Отмечается амбивалентность также в эмоциональном отношении к внешнему облику старших: пассивное принятие или неприятие («Симпатия» – 60%) и «Терпимость» – 40%) и пассивное эмоциональное неприятие поведения старших, их образа жизни, «сидят на лавочке и все время бурчат» («Терпимость»), а также принятие мировоззренческих позиций старших (30%), пассивное эмоциональное неприятие «советского мировоззрения» старших (50%) – «Симпатия» (30%), «Терпимость» (50%).



Индекс толерантности 94% Индекс принятия 38% Индекс неприятия 9%
Рис. 3. Результаты экспертного анализа отношения старшеклассников к своим учителям

Таким образом, отношение старшеклассников к педагогам характеризуется в основном симпатией – пассивным принятием. Некоторые проявления агрессивности связаны в основном с «защитными реакциями» на критику со стороны педагогов, при этом, как отмечено Н. В. Недорезовой [5],



Индекс толерантности 94% Индекс принятия 25% Индекс неприятия 38%
Рис. 4. Пример тематического рисунка и результат экспертного анализа отношения старшеклассников к родителям и пожилым людям



Интерес к особенностям внешнего облика старших обусловлен, скорее, его принятием, но этот интерес носит пассивный характер – «Симпатия». Отмечается низкая степень интереса к поведению старших и вместе с тем выражение неприятия этого поведения («Терпимость»). Внешний облик старших оценивается чаще положительно, чем отрицательно («Симпатия» – 60% и «Терпимость» – 40%). Конфликты со старшими («Агрессия») связаны с тем, что «они стараются навязать свою точку зрения», но вместе с тем отмечается осознание и принятие того, что «старшие стараются хорошо влиять на ребенка» («Симпатия» и «Терпимость»). В рисунках с изображениями «дедулек» и «старушек», внешне неприятных, не отмечается демонстрации агрессивного настроения («Терпимость»). Говоря о своем неприятии поведения старших, старшеклассники вместе с тем признают их право на такое поведение: «родители и старшие хотят нам только добра, все, что они делают, – к лучшему» («Терпимость»).

Экспертами анализировалось отношение старшеклассников к нормам поведения, которые налагают ограничения на «облик» – манеру одеваться и выглядеть соответствующим образом; на «поведение» – манеру вести себя в обществе других людей; на «культуру» – ограничения на поведение других людей по отношению к подросткам; на «идеи» – ограничения идеологического характера. Было выявлено общее неприятие старшеклассниками подобных норм (рис. 5).

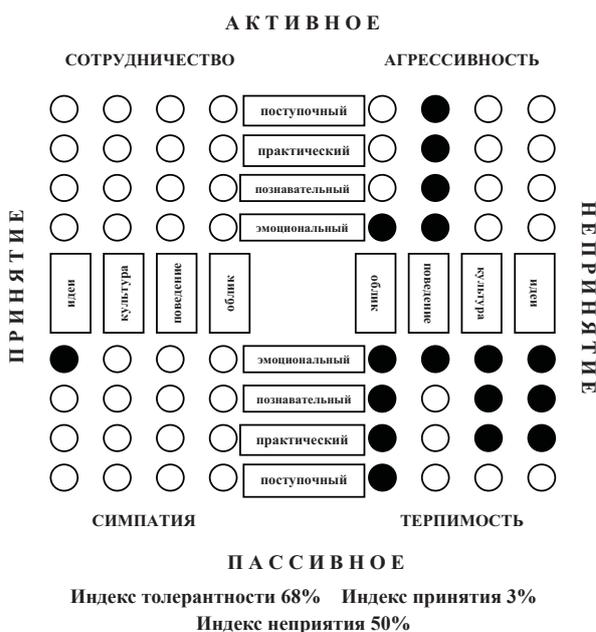


Рис. 5. Результат экспертного анализа отношения старшеклассников к нормам и ограничениям

Наиболее остро старшеклассники реагируют на ограничения, связанные с их поведением («Агрессивность»), а вот на замечания, направленные на внешность, манеру одеваться и т.п., а также на особенности образа жизни и мировоззренческие позиции (смыслы, ценности, приоритеты), они реагируют менее агрессивно, хотя тоже болезненно («Терпимость»). Старшеклассники не склонны обсуждать со взрослыми ограничивающие их нормы и запреты (отсутствие позиций в секторе «Сотрудничество»), они их просто не принимают, хотя и выполняют, «чтобы лишний раз не связываться и не иметь проблем с родителями и педагогами».

В экспертируемых образовательных организациях учатся подростки различных национальностей. Можно констатировать полную толерантность старшеклассников к **представителям других национальностей**, к которым по всем анализируемым позициям проявляется «Симпатия». Отмечаются эмоционально положительное отношение и активный интерес к образу жизни и культуре людей других национальностей, а также к особенностям их мировоззрения. Старшеклассники готовы к обсуждению с представителями других национальностей мировоззренческих особенностей и различий взглядов на окружающую действительность («Сотрудничество»).

Вместе с тем внешний облик и поведение представителями других национальностей, а также их мировоззренческие идеи нередко отмечаются в области «пассивного неприятия» («Терпимость»), при этом по отношению к культурным особенностям людей других национальностей какого-либо проявления неприятия не было отмечено. Представляется особенно важным, что ни по одной позиции также не была отмечена агрессивность старшеклассников по отношению к представителям других национальностей (рис. 6).

По оценкам экспертов отношение старшеклассников к **людям различных религиозных убеждений** характеризуется, прежде всего, амбивалентным равнодушным безразличием (сектор «Пассивность»), которое может выражаться как пассивным принятием («Симпатия»), так и пассивным неприятием («Терпимость»). Интересно, что старшеклассники неприязненно реагируют, скорее, на внешние проявления религиозности («облик», «поведение», «культура»), чем на саму религиозную идеологию. Старшеклассники совсем не проявляют агрессивности по отношению к людям других религиозных убеждений, однако совершенно не готовы и к сотрудничеству с ними (см. рис. 6).

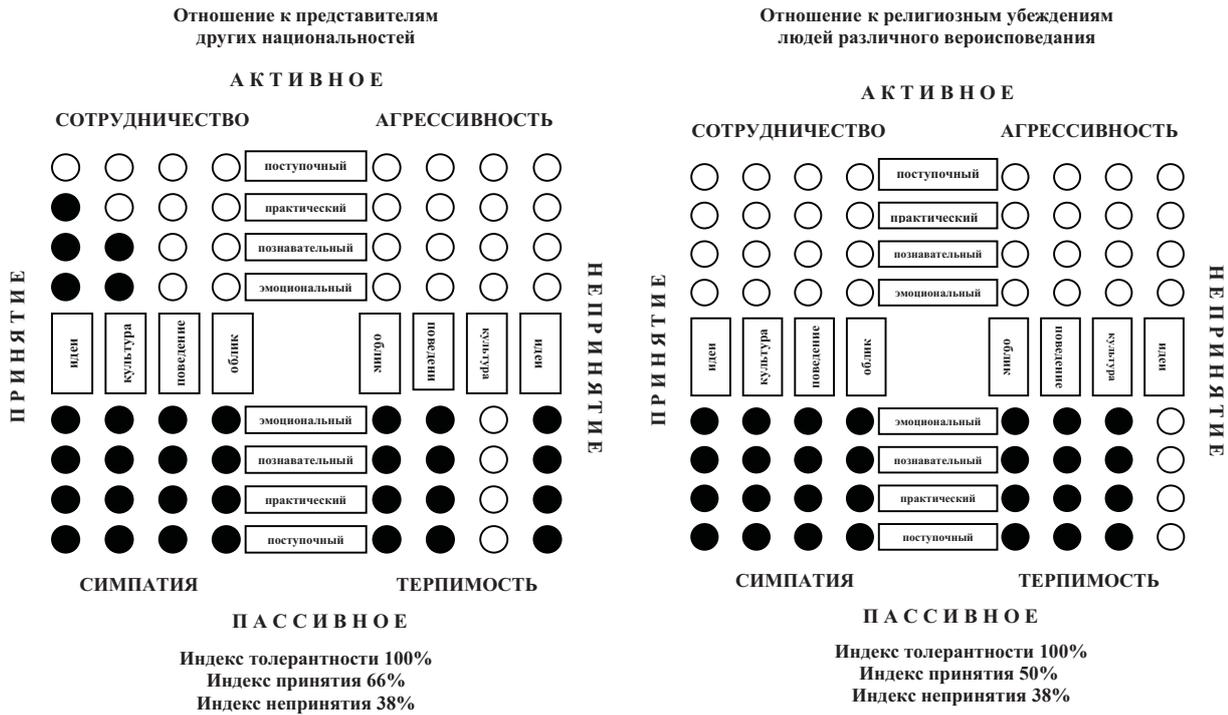


Рис. 6. Результат экспертного анализа отношения старшекласников к представителям других национальностей и людям различных религиозных убеждений

Отношение старшекласников к сверстникам противоположного пола отличается полной толерантностью. При этом если юноши полностью принимают девушек по всем анализируемым позициям (отсутствие позиций в секторе «Непринятие»), то девушки более критичны к поведению

юношей по отношению к ним, а также к их ценностям и жизненным приоритетам («Терпимость»). Вместе с тем девушки в основном относятся с симпатией к сверстникам противоположного пола, хотя более осторожны в плане сотрудничества с ними, по сравнению с юношами (рис. 7).

Отношение девушек к сверстникам противоположного пола

Отношение юношей к сверстникам противоположного пола

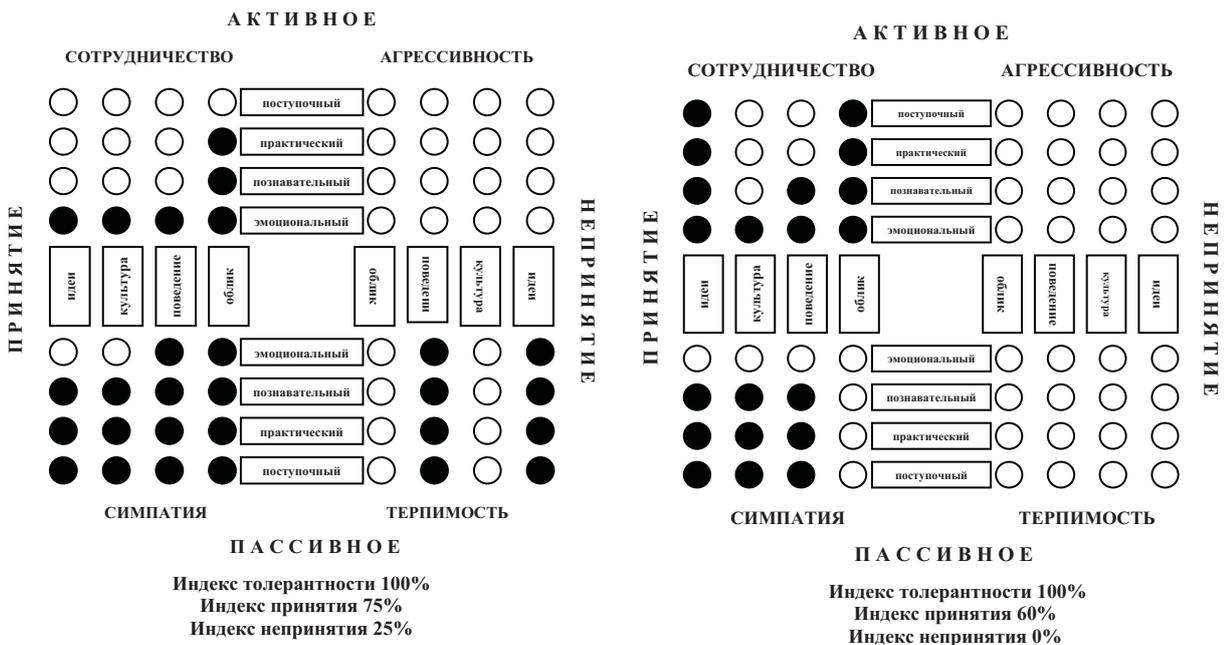


Рис. 7. Результат экспертного анализа отношения старшекласников к сверстникам противоположного пола



Можно констатировать, что показатели толерантности по отношению к сверстникам противоположного пола значительно выше, чем к остальным социально-возрастным группам.

Экспертный анализ отношения старшеклассников к **мигрантам, бродягам и детям-попрошайкам** показал высокий уровень их толерантности к этим социальным категориям. Наибольшей степенью принятия со стороны старшеклассников обладают дети-попрошайки, по отношению к которым старшеклассники демонстрируют большую симпатию, а также значительную готовность к сотрудничеству. Непринятие детей-сирот носит исключительно эмоциональный характер (рис. 8).

Более низкую толерантность старшеклассники демонстрируют в отношении **мигрантов**

(приезжих, чужаков, «людей со стороны»). Значителен показатель агрессивности по отношению к ним, связанный с их неадекватным поведением по отношению к местным жителям (по мнению московских и подмосковных старшеклассников). В основном старшеклассники относятся к мигрантам с терпимостью, оставаясь абсолютно безразличными к их мировоззрению и жизненным ценностям. Интересно отметить, что культура и образ жизни приезжих вызывают у старшеклассников чётко выраженную симпатию (рис. 8). К бродягам («бомжам») старшеклассники в основном относятся с терпимостью, проявляют к ним некоторый интерес и симпатию на эмоциональном уровне и даже готовы помогать им практически (см. рис. 8).

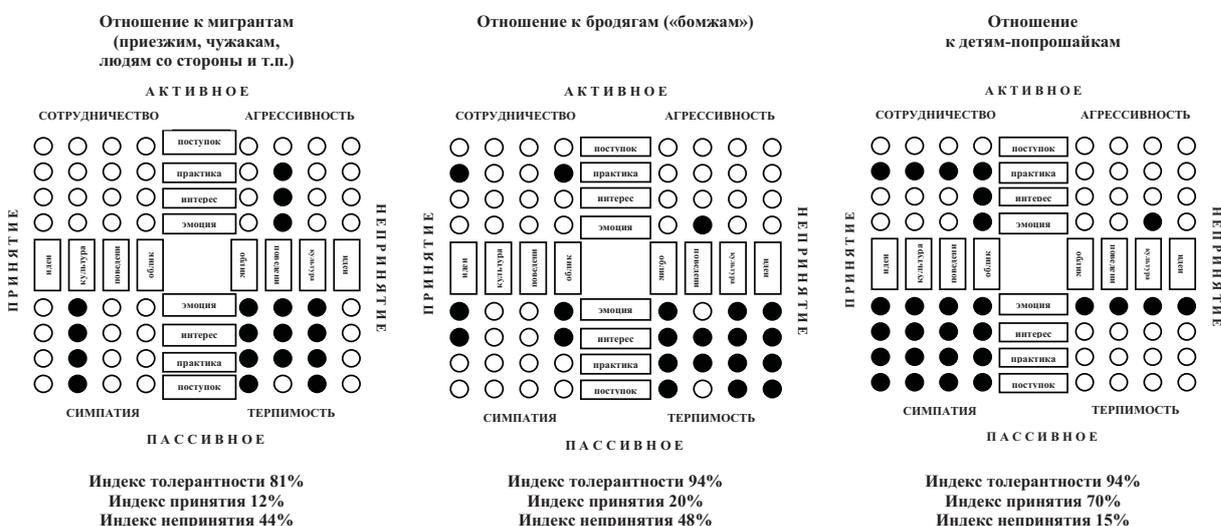


Рис. 8. Результат экспертного анализа отношения старшеклассников к мигрантам, бродягам и детям-попрошайкам

Удивительными оказались результаты анализа отношения к **финансовым преступникам** (неплательщикам налогов, финансовым махинаторам), которых старшеклассники считают «высокостатусными бандитами», «преступниками мирового масштаба» и т.п., «обманывающими по крупному», и к которым они продемонстрировали полное принятие. К этой категории преступников старшеклассники проявляют симпатию, кроме одобрения их поведения. Более того, старшеклассники готовы к конструктивному взаимодействию с такими людьми, проявляя интерес к их культуре, образу жизни, философии и мировоззрению («Сотрудничество») (рис. 9).

Совершенно иначе относятся старшеклассники к **уголовным преступникам и несовершеннолетним преступникам**, демонстрируя их полное непринятие. Однако это непринятие носит полностью пассивный характер по отношению к малолетним правонарушителям («Терпимость»),

сохраняя, таким образом, толерантное отношение к ним. Агрессию старшеклассники демонстрируют только по отношению к поведению уголовных преступников (см. рис. 9). Общая высокая толерантность старшеклассников к людям, совершившим преступления, связана с установкой многих из них: «В России все бандиты, только есть бандиты хорошие, и есть плохие».

Экспертный анализ зафиксировал полное принятие старшеклассниками инвалидов и больных детей. Причём, если по отношению к **инвалидам** преобладает их пассивное принятие («Симпатия»), то в отношении **больных детей** ярко выражено стремление к активному взаимодействию с ними («Сотрудничество»). Иначе старшеклассники относятся к **наркоманам и алкоголикам**, проявляя к ним пассивное непринятие («Терпимость»). В целом отмечается полная толерантность к этим категориям людей (рис. 10).

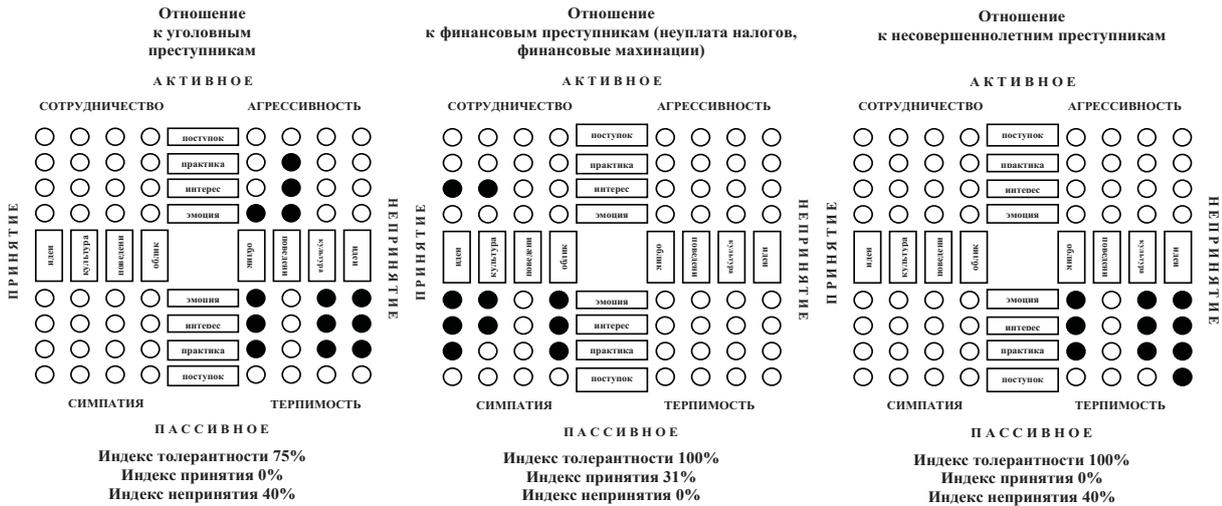


Рис. 9. Результат экспертного анализа отношения старшекласников к преступникам

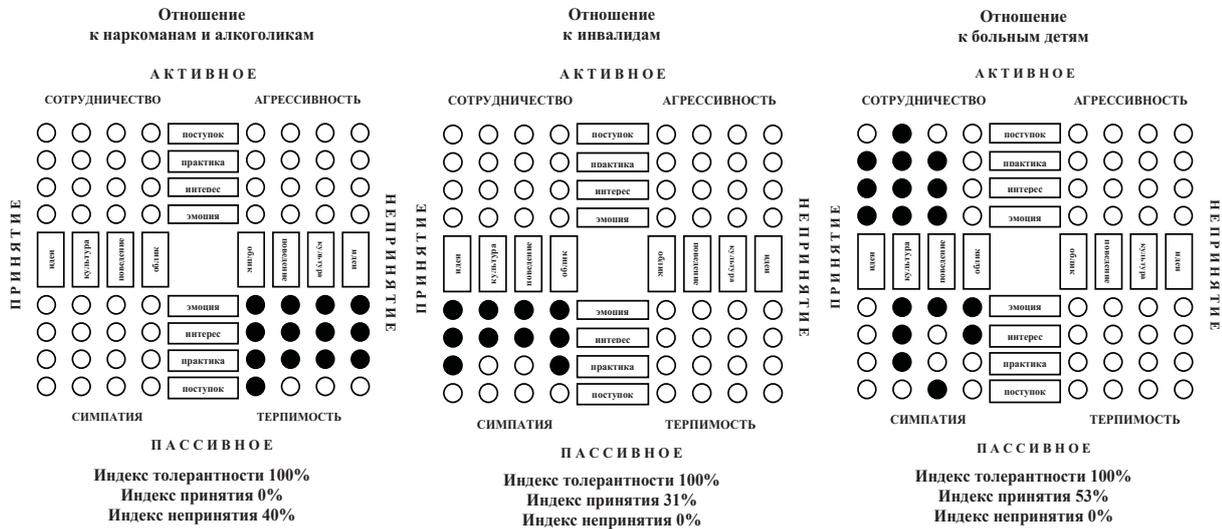


Рис. 10. Результат экспертного анализа отношения старшекласников к наркоманам (алкоголикам), инвалидам и больным детям

В беседах со старшекласниками обсуждалось эстетическое восприятие альтернативных видов искусства («облик»), его влияние на представления об окружающем мире и на поведение людей («портит или улучшает»), а также влияние такого искусства на человеческую культуру в целом и отношение старшекласников к идеям, которые проповедует такое искусство.

Старшекласники продемонстрировали не только полное принятие нетрадиционного искусства («Симпатия» и «Сотрудничество»), но очень высокую степень интенсивности отношения к нему (72%) (рис. 11).

Обобщения

В целом отношение старшекласников к «иным», людям, обладающим теми или другими социально-возрастными отличиями от них, можно

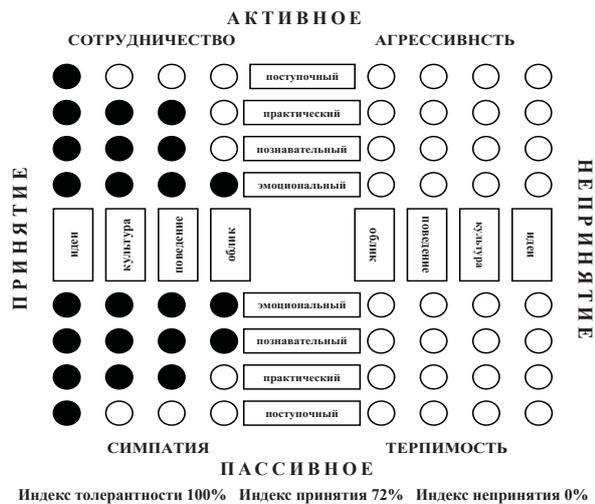


Рис. 11. Результат экспертного анализа отношения старшекласников к нетрадиционным, альтернативным направлениям в искусстве и художественном творчестве



охарактеризовать как, несомненно, толерантное. Наименьшая степень толерантности столичных и подмосковных старшеклассников была отмечена экспертами по отношению к уголовным преступникам, а также к мигрантам (табл. 1).

Некоторая степень агрессивности (активного неприятия) проявляется старшеклассниками по

отношению к лицам, которые делают им замечания по поводу их поведения (учителя, родители и старшие люди, транслирующие правила и запреты), а также к тем, чьё поведение расходится с их собственными представлениями о поведенческих нормах (уголовные преступники, младшие и средние подростки, мигранты).

Таблица 1

Характеристики принятия–непринятия старшеклассниками различных объектов отношения

Объекты отношения	Принятие (отмечено позиций)		Непринятие (отмечено позиций)		Индекс принятия, %	Индекс неприятия, %	Индекс толерантности, %
	Активное	Пассивное	Активное	Пассивное			
К младшим и средним подросткам	3	7	1	5	31	19	94
К своим учителям	1	11	1	2	38	9	94
К родителям и другим старшим людям	1	7	1	11	25	38	94
К людям других национальностей	5	16	0	12	66	38	100
К людям других религиозных убеждений	0	16	0	12	50	38	100
Девушек к юношам	6	14	0	8	75	25	100
Юношей к девушкам	11	9	0	0	60	0	100
К мигрантам, приезжим людям	0	4	3	11	12	44	81
К бродягам, бездомным	2	4	1	14	20	48	94
К детям-попрошайкам	6	16	1	4	70	15	94
К уголовным преступникам	0	0	4	9	0	40	75
К финансовым преступникам	2	8	0	0	31	0	100
К несовершеннолетним преступникам	0	0	0	10	0	40	100
К наркоманам и алкоголикам	0	0	0	13	0	40	100
К инвалидам	0	10	0	0	31	0	100
К больным детям	10	7	0	0	53	0	100
К нормам, правилам, ограничениям	0	1	5	11	3	50	68
К нетрадиционному искусству	11	12	0	0	72	0	100

Рассматривая толерантность старшеклассников к значимым факторам их жизни, следует отметить неприятие ими норм и правил, ограничивающих их поведение. Наиболее выражено неприятие старшеклассниками бездомных людей («бродяг»), а также приезжих, наркоманов и алкоголиков, уголовных преступников, в том числе и несовершеннолетних.

Что касается объектов отношения, к которым старшеклассники продемонстрировали наибольшую степень принятия, то это, прежде всего, сверстники противоположного пола, дети-попрошайки, учителя и приверженцы нетрадиционных направлений искусства. Старшеклассники показали готовность помогать, прежде всего, больным детям и детям-попрошайкам.

Представляется интересным соотнести полученные нами результаты с типологией «чужаков», представленной Е. В. Рягузовой [9]. Выделяются следующие категории: «другой» (неизвестный, странный, интересный, непонятный, неместный, враждебный, иноземный); «незнакомец» (враж-

дебный, не такой, дикий); «враг» (лживый, подлый, злобный, жестокий, расчётливый, опасный) и «посторонний» (настороженный, изгой, неуверенный, неприятный, отстранённый, наглый).

Старшеклассникам оказалась свойственна амбивалентность отношения к ряду категорий «иных». Согласно Р. Штихве [10], амбивалентность отношения к чужакам обусловлена противоречием их восприятия. С одной стороны, они воспринимаются как «чужаки-враги», претендующие на некоторые наши материальные и культурные ресурсы, а с другой стороны, как «чужаки-гости», по отношению к которым следует проявлять правила гостеприимства. Добавим, что в состав потенциально или реально «поглощаемых врагами» ресурсов могут быть включены также наша свобода, спокойствие и т.п. В то же время «иные» также часто являются источником новых для нас ресурсов, которые могут быть получены только от них. В таких случаях к «иным» формируется амбивалентное отношение, характеризующееся высокой степенью своей интенсивности. Именно



такое отношение отмечено у старшеклассников к представителям противоположного пола, других национальностей и религиозных убеждений, а также к родителям и другим старшим людям.

Наиболее низкая интенсивность отношения старшеклассников (безразличие, равнодушие) была отмечена экспертами по отношению к инвалидам и бродягам, наркоманам и алкоголикам, которых

можно отнести к категории «чужаков-посторонних». Как уже подчёркивалось, особое место среди преступников занимают финансовые махинаторы, которые вызывают у старшеклассников повышенный интерес и готовность взаимодействовать с ними, что соответствует типу «чужака-незнакомца». К данному типу могут быть отнесены также больные дети и дети-попрошайки (табл. 2).

Таблица 2

Типология восприятия старшеклассниками различных социально-возрастных групп

Тип чужака	Соответствующе социально-возрастные категории
Другой	Младшие и средние подростки
Незнакомец	Финансовые преступники, больные дети, дети-попрошайки, мигранты
Враг	Уголовные преступники
Враг-гость (Враг-ресурс)	Учителя, родители, старшие, представители других национальностей и религиозных убеждений, сверстники противоположного пола
Посторонний	Несовершеннолетние преступники, бродяги, инвалиды, наркоманы и алкоголики

Таким образом, можно констатировать, что московские и старшеклассники из Подмосквья преимущественно с симпатией (пассивным принятием) относятся к своим учителям, детям-попрошайкам, инвалидам, больным детям, к сторонникам альтернативного искусства, а также финансовым махинаторам. Пассивное неприятие (терпимость) преобладает в их отношениях к бродягам, наркоманам и алкоголикам, уголовным преступникам, несовершеннолетним преступникам, а также к нормам и ограничениям, регулирующим их поведение. Амбивалентное отношение проявляется к социально-возрастным группам, с которыми старшеклассники наиболее тесно соприкасаются в ежедневной реальности: к родителям и старшим людям, подросткам, сверстникам противоположного пола, представителям других национальностей и религиозных убеждений, а также к мигрантам.

Список литературы

1. Хараш А. У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях : идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. М., 1996. С. 87–129.
2. Павлов И. С. Позиция, предмет и средства деятельности эксперта социокультурных (образовательных) систем // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы : альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. М., 2005. С. 462–466.
3. Орлов А. И. Допустимые средние в некоторых задачах экспертных оценок и агрегирования показателей качества // Многомерный статистический анализ в социально-экономических исследованиях. М., 1974. С. 388–393.

4. Ясвин В. А. Экспертная методика «Индекс толерантности» // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. 2007. № 2. С. 277–282.
5. Недорезова Н. В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников : дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 189 с.
6. Леонтьев Д. А. К операционализации понятий «толерантность» // Вопр. психологии. 2009. № 5. С. 3–16.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 226 с.
8. Ясвин В. А. Исследование толерантности в школе // Школьный психолог. 2009. № 20 (450). С. 17–32.
9. Рягузова Е. В. Репутация чужака как вид контекстной репутации личности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 15, вып. 2. С. 48–53.
10. Штихев Р. Амбивалентность, индифферентность и социология чужого // Социология и социальная антропология. 1998. Т. 1, № 1. С. 41–53.

Expert Research of Tolerance of Senior Pupils to Different Social and Age-related Categories

V. A. Yasvin

Moscow City University

4, 2-j Selskohozyajstvennyj proezd, Moscow, 129226, Russia

E-mail: vitalber@yandex.ru

S. A. Belova

Moscow City University

4, 2-j Selskohozyajstvennyj proezd, Moscow, 129226, Russia

E-mail: belovasvetl@yandex.ru

Authorial methodology of expert research of tolerance is presented as subjective attitude toward «another», including scales «Collaboration» (active acceptance), «Liking» (passive acceptance), «Tolerance» (passive non-acceptance) and «Aggression» (active non-acceptance). Every scale includes emotional, cognitive, practical and active components. «Another» is examined as totality of appearance, behavior, culture and



ideology. These empiric researches of relation of senior pupils are presented to more junior schoolchildren, to the teachers, to the parents and senior people, to the norms and limitations of behavior, to the people of other nationalities and religious persuasions, to the persons of opposite sex, to the asocial groups of population, to the criminals, to visitors, to the invalids, and also to the supporters of unconventional art.

Key words: examination, tolerance, subjective relation, senior pupils, research methodology, age-related groups.

References

1. Harash A. U. Gumanitarnaya ehkspertiza v ehkstrelnykh situatsiyakh: ideologiya, metodologiya, protsedura (Humanitarian expertise in extreme situations: ideology, methodology, procedure). *Vvedenie v prakticheskuyu sotsialnyuyu psikhologiyu* (Introduction to practical social psychology). Eds. Yu. M. Zhukova, L. A. Petrovskaya, O. V. Soloveva. Moscow, 1996, pp. 87–129.
2. Pavlov I. S. Pozitsiya, predmet i sredstva deyatel'nosti eksperta sotsiokulturnykh (obrazovatelnykh) sistem (Position, and means subject to the activities of expert social and cultural {educational} systems). *Eksperimentalnoe obrazovatel'noe prostranstvo goroda Moskvy: albom po ehkspertimel'noy i innovatsionnoy deyatel'nosti Departamenta obrazovaniya goroda Moskvy* (Experimental educational space of the city of Moscow: album of experimental and innovative activity Department of education of the city of Moscow). Moscow, 2005, pp. 462–466.
3. Orlov A. I. Dopustimye srednie v nekotorykh zadachah ehkspertnykh otsenok i agregirovaniya pokazateley kachestva (Valid average in some problems of expert assessments and aggregation of indicators of quality). *Mnogomernyy statisticheskiy analiz v sotsialno-ehkonomicheskikh issledovaniyakh* (Multivariate statistical analysis in socio-economic research). Moscow, 1974, pp. 388–393.
4. Yasvin V. A. Ekspertnaya metodika «Indeks tolerantnosti» (Expert technique «Index of tolerance»). *Vestn. Moskovskogo gos. obl. un-ta. Ser. Psikhologicheskie nauki* (MRSU magazine. Ser. Psychological Science). 2007, no. 2, pp. 277–282.
5. Nedorezova N. V. *Tolerantnost v mezhlichnostnom obshchenii starsheklassnikov: dis. ... kand. psihol. nauk* (Tolerance in interpersonal communication of high school students: dis. ... candidate psychol. sciences). Moscow, 2005. 189 p.
6. Leontev D. A. K operatsionalizatsii ponyatiy «tolerantnost» (To the operationalization of the concepts of «tolerance»). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychologii), 2009, no. 5, pp. 3–16.
7. Lomov B. F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* (Methodological and theoretical problems of psychology). Moscow, 1984. 226 p.
8. Yasvin V. A. Issledovanie tolerantnosti v shkole (The study of tolerance at school). *Shkolnyy psikholog* (School psychologist), 2009, no. 20 (450), pp. 17–32.
9. Ryaguzova E. V. Reputatsiya chuzhaka kak vid kontekstnoy reputatsii lichnosti (The reputation of the stranger as a kind of context of personal reputation). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2015, vol. 15, iss. 2. pp. 48–53.
10. Shtihve R. Ambivalentnost, indifferentnost i sotsiologiya chuzhogo (Ambivalence, indifference and sociology of the alien). *Sotsiologiya i sotsialnaya antropologiya* (Sociology and social anthropology), 1998, vol. 1, no. 1, pp. 41–53.



ПЕДАГОГИКА

УДК 377.8

РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТООУСТОЙЧИВОСТИ ПЕДАГОГА

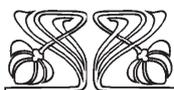
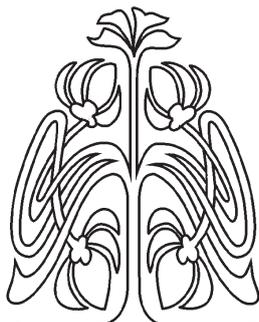
Жуковская Нина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования, Саратовский областной институт развития образования. E-mail: zhna73@mail.ru

Статья посвящена проблеме развития конфликтостойчивости педагога. Рассматриваются причины и анализируются противоречия возникновения конфликтов в образовательной среде, на основе которых актуализируется ведущая роль педагога в процессе их разрешения. Акцентируется внимание на характеристике видов устойчивости, систему которых предлагается рассматривать как конфликтостойчивость педагога. По результатам проведенного исследования установлено, что в системе дополнительного профессионального образования процесс развития конфликтостойчивости педагога должен ориентироваться на выполнение требований профессионального стандарта педагога в интересах его личностно-профессионального роста, обеспечения эффективного взаимодействия субъектов образовательной системы для достижения запланированных образовательных результатов. **Ключевые слова:** педагог, участники образовательных отношений, взаимодействие, конфликт, устойчивость, конфликтостойчивость, конфликтная компетенция, дополнительное профессиональное образование.

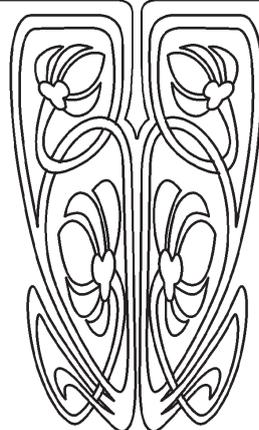
DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-216-220

Модернизационные процессы, происходящие в системе российского образования, новые законодательные инициативы государственной образовательной политики в качестве приоритетных направлений развития образования и деятельности участников образовательных отношений определяют расширение их полномочий, связанное с активным включением в процессы управления образовательной системой. Очевидно, что в этих условиях субъекты системы образования, обладая в соответствии с нормативно-правовыми основами равными правами участия в деятельности образовательной организации, несут ответственность за качество образовательных результатов. При этом вектор образовательных усилий должен быть направлен, в первую очередь, на развитие личности обучающихся, вооружение необходимыми компетенциями, определяющими их социальную успешность. В данный процесс вовлечены все субъекты образовательной системы (педагоги, обучающиеся, родители), активное взаимодействие которых должно привести к искомому результату. Вместе с тем расширение горизонтов взаимодействия, увеличение количества связей между участниками образовательных отношений наряду с позитивными изменениями в управлении образовательной системой и деятельности ее субъектов могут привести к деструктивным ситуациям, вызванным различными точками зрения на траекторию развития образовательной деятельности, что объективно выражается в возникновении конфликтов в педагогической среде.

В общем смысле конфликт представляет собой категорию, характеризующую определенную (крайнюю) форму развития противоречия, обусловленную объективными и субъективными причинами, результатом которой являются открытые действия противоположных сторон [1, с. 303]. Говоря о конфликте, возникающем в образователь-



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





ном пространстве, мы ведем речь о социальном конфликте, который, по мнению К. Е. Халина, является предельным случаем обострения социальных противоречий и выражается в различных формах противостояния социальных сторон в интересах устранения или нейтрализации позиции одной из них [2, с. 8–9].

В трактовке Р. И. Мокшанцева конфликт является особой формой взаимодействия людей, в процессе которого происходит столкновение разнонаправленных индивидуальных целей и интересов, достигших полярных точек противоречий между его участниками и сопровождающихся эмоциональной формой переживания [3].

Р. Л. Кричевским систематизированы основные причины возникновения социальных конфликтов, которые могут быть экстраполированы в образовательную сферу: 1) конфликты, имеющие объективный характер и обусловленные процессом профессиональной деятельности: действия одного из участников образовательных отношений или группы лиц не соответствуют, по мнению другого, установленным требованиям, что может повлечь негативные последствия для сферы профессионального труда; некачественное исполнение должностных обязанностей по управленческой вертикали (руководитель – педагог, педагог – обучающийся); 2) конфликты, порожденные субъективными причинами, лежащими в плоскости психологических особенностей взаимоотношения между людьми и проявлений их индивидуальных характерологических черт [4, с. 250–253].

Приведенные выше причины могут актуализировать противоречия между участниками образовательных отношений, истоки которых обусловлены спецификой системы образования и статусом ее субъектов. Так, зачастую конфликт возникает из-за различий во взглядах педагога и обучающихся или родителей на процесс организации образовательной деятельности и ее результаты: действия педагога, направленные на реализацию педагогических полномочий, не соответствуют субъективным ожиданиям обучающихся или родителей, что объективно приводит к активизации разнонаправленных эмоциональных и поведенческих реакций. Иные противоречия, впрочем, имеющие аналогичную окраску, могут возникать в процессе взаимодействия педагогов между собой или в рамках функционирования управленческой вертикали. В основе данных противоречий лежит невыполнение нормативных установок, несоответствие поведенческой линии педагога требованиям внутриорганизационной культуры в сочетании с проявлением взаимных симпатий и антипатий, индивидуальных характерологических особенностей.

В этой связи важно обозначить роль педагога как ведущего субъекта образовательного пространства в соблюдении постулатов профессиональной этики, норм социально-психологического взаимодействия, сохранении устойчивости в условиях возникновения конфликтных ситуаций. На наш взгляд, в данном ряду особое место занимает аспект, связанный с проявлением у педагога личностной устойчивости к действию факторов, способных вызвать конфликтную ситуацию, а в случае возникновения последней – к продуктивным эмоциональным реакциям и поведенческой стабильности. Мы придерживаемся точки зрения А. В. Бузмаковой, согласно которой устойчивость является системой личностно-профессиональных качеств педагога, способных обеспечить его социальную и профессиональную успешность [5, 6].

«Большой психологический словарь» определяет устойчивость с различных позиций, подразделяя ее на отдельные виды: помехоустойчивость как характеристику эргономического процесса, нравственную устойчивость как учет социальных норм и правил, транситуативную как аспект поведенческого реагирования в той или иной ситуации, эмоциональную как способность противостоять эмоциональным ситуациям [7, с. 479].

Учитывая представленные выше виды устойчивости, отметим, что они в той или иной степени существуют в деятельности педагогических работников: помехоустойчивость выражается в готовности педагога к продуктивной организации профессиональной деятельности в условиях интенсификации образовательного процесса, большого объема поступающей информации, изменения законодательной базы образования, временного и ресурсного дефицита, которые, по сути, представляют определенные помехи в реализации педагогом траектории профессиональной деятельности; нравственная устойчивость проявляется в способности педагога следовать по маршруту соблюдения нравственно-этических императивов, правовых норм и правил на основе осознания профессионального долга и личностной ответственности за принимаемые педагогические решения во взаимодействии с другими участниками образовательных отношений; транситуативная устойчивость педагога характеризуется его готовностью к демонстрации образцов поведенческого реагирования в сложных, в том числе конфликтных, ситуациях профессиональной деятельности, основанных на способности управлять ситуацией и ориентировать свое поведение и действия других субъектов образовательного процесса на реализацию активных форм поведенческого реагирования, укладывающихся в схему проблемно ориентированного копинга [8];



эмоциональная устойчивость рассматривается с позиций способности педагога к реагированию на напряженные ситуации профессиональной деятельности благодаря опоре на эмоциональный, интеллектуальный и мотивационно-волевой компоненты психики для достижения цели деятельности в сложной эмоциогенной ситуации.

В этой связи полагаем, что конфликтоустойчивость педагога является системным образованием, включающим в свое смысловое и содержательное поле проявление вышеназванных видов устойчивости.

С точки зрения А. Я. Анцупова, конфликтоустойчивость можно определить с позиций психологической устойчивости личности, ее способности к организации наиболее приемлемой поведенческой траектории в конфликтных ситуациях [9]. Акцент на специфике проявления конфликтоустойчивости личности в процессе педагогической деятельности делает М. М. Кашапов, в работах которого отмечается, что отсутствие умений разрешать противоречия в образовательном процессе может привести к его дезорганизации [10]. Н. Г. Маркова подчеркивает, что конфликтоустойчивость, являясь важным личностным качеством, характеризуется способностью человека к сдерживанию противоречий в проблемных ситуациях и урегулированию отношений на конструктивной основе [11].

Конфликтоустойчивость педагога обеспечивает активную конструктивную деятельность по разрешению противоречий, возникающих в образовательной системе между участниками образовательных отношений, за счет поиска вариантов решения проблемы, основанного на соблюдении норм права, нравственно-этических правил, эмпатии, доброжелательности, открытости, поведенческой и эмоциональной стабильности. При этом конфликтоустойчивость характеризуется наличием у педагога соответствующих компетенций, позволяющих ему осуществлять когнитивную оценку вероятности возникновения и развития конфликтной ситуации, проектировать собственный поведенческий маршрут и контролировать психическое состояние. В педагогических исследованиях подобные компетенции получили название конфликтной компетенции (работы Б. И. Хасана, Л. А. Петровской, П. А. Мусинова, Г. И. Любимовой и др.).

Л. Я. Петровская в определении конфликтной компетенции делает акцент на необходимости наличия у субъекта конфликта компетенции в собственных возможностях и потенциале других субъектов конфликта [12]. По мнению Б. И. Хасана, в конструктивное поле конфликтной компетенции входят умения участника

конфликта разбираться в сути противоречий, требующих разрешения, их удержания в контролируемой форме для реализации механизма, способствующего выходу из конфликта [13].

П. А. Мусинов предлагает весьма удачную, на наш взгляд, трактовку конфликтной компетенции, полагая, что она представляет собой уровень развития осведомленности в применении различных поведенческих стратегий в конфликте и умения их реализовать в конкретной педагогической ситуации [14]. При этом автор определяет критерии сформированности конфликтной компетенции: когнитивная оценка возможности перевода конфликта из деструктивной плоскости в конструктивную, принятие на субъективно значимом уровне социальной важности конфликтной компетенции, наличие знаниево-информационной базы теоретических аспектов конфликта и стратегий его разрешения, мотивация овладения конфликтной компетенцией для повышения эффективности профессиональной деятельности, прогнозирование и моделирование возможных конфликтных ситуаций и выстраивание образцов поведенческого реагирования.

Развитие конфликтоустойчивости педагога является важным аспектом его социально-профессионального и личностного роста, позволяющего организовать педагогическое взаимодействие в рамках конфликтодерживающей и конфликтоуправляемой траектории на всех этапах и во всех компонентах педагогической деятельности: в мотивационном проявляется в устойчивой мотивации социально-педагогического взаимодействия, направленности личности педагога на преодоление социогенных фрустраций, саморефлексию и саморегуляцию; в программно-целевом – в интериоризации цели педагогической деятельности, выстраивании маршрута социально-педагогического поведения для выполнения педагогической программы; в информационном проявляется в готовности к использованию и фильтрации большого объема информации, активизации психических познавательных процессов во взаимодействии с другими участниками образовательных отношений за счет организации обмена информационными потоками и контактно-устанавливающих связей; в организационно-деятельностном компоненте конфликтоустойчивость обеспечивается наличием конфликтной компетенции, готовностью к реализации педагогических функций с опорой на нравственно-этические и правовые основания педагогического труда, актуализацией поведенческо-регуляторных механизмов в процессе педагогического управления при сохранении эмоциональной стабильности, низком уровне личностной и ситуативной тревожности.



Безусловно, развитие конфликтоустойчивости педагога – сложный процесс, требующий, с одной стороны, активной позиции самой личности в приобретении когнитивно-поведенческого опыта действий к конфликтной ситуации, а с другой – целенаправленной работы образовательной организации, обеспечивающей трансляцию данного опыта и трансфер эффективных моделей и стратегий действий в конфликтных ситуациях. На наш взгляд, синтез указанных условий позволит обеспечить развитие конфликтоустойчивости педагога, что помогает ему осуществлять педагогическую деятельность в пространстве конфликтоуправляемого взаимодействия. Полагаем, что большими возможностями в этой связи обладает система дополнительного профессионального образования педагогов, в которой благодаря следованию принципам вариативности и востребованности может быть создана благоприятная среда для развития у них конфликтоустойчивости. Подчеркивая значимость системы дополнительного профессионального образования, мы акцентируем внимание на ее возможности мобильного создания организационных и технологических условий для удовлетворения образовательных потребностей педагогических работников в соответствии с новыми педагогическими реалиями: 1) разработке и реализации дополнительных профессиональных программ, связанных с освещением теоретических аспектов причин возникновения и развития конфликтных ситуаций в педагогической среде, вооружением педагогов стратегиями поведенческого реагирования в активной фазе конфликта с целью его минимизации или преодоления; 2) создании банка методик, регулярно обновляемого и пополняемого, находящегося в свободном доступе, с целью самодиагностики педагогом личностной успешности (например, методики изучения мотивов профессиональной деятельности К. Замфир, методики диагностики социально-психологических установок личности О. Ф. Потемкиной, анкеты для изучения направленности личности В. Смекала, М. Кучера, теста личностной и ситуативной тревожности Ч. Д. Спилбергера, шкалы оценки субъективной комфортности А. Б. Леоновой, опросника копинг-стратегий Н. Е. Водопьяновой и др.) [15].

Подводя итог изложенному, отметим, что конфликтоустойчивость педагога представляет собой важный личностный ресурс, позволяющий обеспечить конструктивный характер поведения в конфликтной ситуации. Развитие конфликтоустойчивости, в свою очередь, является приоритетным направлением личностно-профессионального становления и роста педагога, определяющим его соответствие требованиям профессиональ-

ного стандарта, успешность в решении задач педагогического взаимодействия для достижения результата педагогической деятельности.

Список литературы

1. Энцикл. социологический словарь / под ред. Г. В. Осипова. М., 2000. 488 с.
2. Халин К. Е. Конфликтология. М., 2005. 227 с.
3. Мокшанцев Р. И. Конфликтология в социальной работе : учеб. пособие. Ростов н/Д, 2008. 314 с.
4. Кричевский Р. Л. Если Вы – руководитель... : элементы психологии управления в повседневной работе. М., 2001. 352 с.
5. Бузмакова А. В. К вопросу об определении видов конфликтоустойчивости учителей // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2013. № 34 (325). С. 95–97.
6. Бузмакова А. В., Пошехонова Ю. В. Структурные характеристики конфликтоустойчивости учителей школ // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 4. С. 113–116.
7. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб., 2005. 672 с.
8. Жуковский В. П., Скворцова Л. А. Конфликтологическая компетентность педагога : содержательно-структурный анализ // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015. Т. 21, № 3. С. 18–20.
9. Анупов А. Я., Шитлов А. И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб., 2006. 526 с.
10. Кашинов М. М. Психология творческого процесса в конфликте. Ярославль, 2011. 296 с.
11. Маркова Н. Г. Конфликтоустойчивость личности как индикатор безопасности в поликультурном мире // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук : сб. материалов VIII междунар. заоч. науч.-практ. конф. 2014. С. 63–66.
12. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М., 1982. 154 с.
13. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. СПб., 2003. 250 с.
14. Мусинов П. А. К вопросу о сущности конфликтной компетентности руководителя образовательного учреждения как компонента нравственно-правовой культуры // Crede Experto : транспорт, общество, образование, язык. 2015. № 1. С. 88–98.
15. Нестерова О. В. Управление стрессами : учеб. пособие. М., 2012. 320 с.

Development Conflictologist Teacher

N. A. Zhukovskaya

Saratov Regional Institute of Education Development
1, Bolshaya Gornaya str., Saratov, 410031, Russia
E-mail: zhna73@mail.ru

The article is devoted to the development of conflictological teacher. Examines the causes and contradictions are analyzed for the emergence of



conflicts in the educational environment on the basis of which actualized the leading role of the teacher in the process of being solved. Focuses on the characteristics of the types of resilience, a system that can be considered as conflict-resolution teacher. According to the results of the conducted research it is established that in the system of additional professional education development conflictologist the teacher should focus on the implementation of the requirements of the professional standard of the teacher in the interests of personal and professional growth, provision of effective interaction of subjects of educational system to achieve planned educational outcomes.

Key words: teacher, participants of educational relations, interaction, conflict, resistance, immunity to conflict, conflict competence, additional professional education.

References

1. *Entsiklopedicheskiy sotsiologicheskiy slovar* (Sociological encyclopedic dictionary). Ed. by G. V. Osipov. Moscow, 2000. 488 p.
2. Halin K. E. *Konfliktologiya* (Conflict resolution). Moscow, 2005. 227 p.
3. Mokshantsev R. I. *Konfliktologiya v sotsialnoy rabote: ucheb. posobie* (Conflictology in social work: textbook manual). Rostov on Don, 2008. 314 p.
4. Krichevskiy R. L. *Esli Vy rukovoditel...: Elementy psikhologii upravleniya* (If You are the leader...: Elements of psychology of management in daily work). Moscow, 1993. 352 p.
5. Buzmakova A. V. K voprosu ob opredelenii vidov konfliktoustoychivosti uchiteley (To the question of defining types of conflict-sustainability teachers). *Vestn. Chelyabinsk. gos. un-ta* (Bulletin of Chelyabinsk State University), 2013, no. 34 (325). pp. 95–97.
6. Buzmakova A. V., Poshehonova Y. V. Strukturnye kharakteristiki konfliktoustoychivosti uchiteley shkol (Structural characteristics of conflictologist school teachers). *Vestn. Yaroslavl gos. un-ta im. P. G. Demidova* (Bulletin of Demidov Yaroslavl State University), 2013, no. 4, pp. 113–116.
7. *Bolshoy psikhologicheskiy slovar* (Great psychological dictionary). Eds. B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. St.-Petersburg, 2005. 672 p.
8. Zhukovskiy V. P., Skvortsova L. A. *Konfliktologicheskaya kompetentnost pedagoga: soderzhatelno-strukturny analiz ponyatiya* (Conflictological competence of a teacher: content and structural analysis concepts). *Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N. A. Nekrasova* (Vestnik of Nekrasov Kostroma State University), 2015, vol. 21, no. 3, pp. 18–20.
9. Antsupov A. Ya., Shipilov A. I. *Slovar konfliktologa* (Dictionary of conflict). 2nd ed. St.-Petersburg, 2006. 526 p.
10. Kashapov M. M. *Psikhologiya tvorcheskogo protsessa v konflikte* (Psychology of the creative process in the conflict). Yaroslavl, 2011. 296 p.
11. Markova N. G. *Konfliktoustoychivost lichnosti kak indikator bezopasnosti v polikulturnom mire* (Conflictologist personality as an indicator of safety in a multicultural world). *Aktualnye problemy gumanitarnykh i sotsialno-ekonomicheskikh nauk: sb. materialov VIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (Actual problems of humanitarian and socio-economic sciences: proceedings of the Eighth international scientific-practical conference). Moscow, 2014, pp. 63–66.
12. Petrovskaya L. A. *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy sotsialno-psikhologicheskogo treninga* (Theoretical and methodological problems of social-psychological training). Moscow, 1982. 154 p.
13. Hasan B. I. *Konstruktivnaya psikhologiya konflikta* (Constructive psychology of conflict). St.-Petersburg, 2003. 250 p.
14. Musinov P. A. K voprosu o sushchnosti konfliktnoy kompetentnosti rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak komponenta npravstvenno-pravovoy kultury (To the question about the nature of the conflict competent-ness of the head of the educational institution as a component of moral and legal culture). *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk* (Crede Experto: transport, society, education, language), 2015, no. 1, pp. 88–98.
15. Nesterova O. V. *Upravlenie stressami: ucheb. posobie* (Management of stress: a manual). Moscow, 2012. 320 p.

УДК 37.014

КЛАССИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Максимова Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Саратовский социально-экономический институт – филиал Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова. E-mail: maksimolena@yandex.ru

В статье приведены инновационные формы организации системы профессионального образования, которые появились в ответ на тенденцию укрупнения производственных и коммерческих предприятий в экономике. Показано, что образовательные, научные, производственные структуры объединяются в конгломераты для достижения различных целей, и подобные объединения имеют разные временные, интеграционные, структурные характеристики. На основе анализа уставов объединений и особенностей их деятельности разработана классификация образовательных объединений: по цели, источнику возникновения, структуре, типу

взаимодействия, временным характеристикам, интенсивности интеграции, видам деятельности. Сделан вывод о значимости предложенной классификации для дальнейших теоретических исследований и практической работы.

Ключевые слова: образовательное объединение, кластер, образовательный комплекс, университетский комплекс, ассоциация вузов, консорциум вузов, образовательный холдинг, альянс.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-220-225





В практике повседневной жизни прочно утверждается идея, что наступивший век – время господства крупных корпораций. Информационные, фармацевтические, пищевые гиганты фактически доминируют в разных сферах жизни. Майкрософт, Кока-Кола, Дисней, Джонсон&Джонсон влияют на образ жизни во всем мире. Отчасти это можно объяснить набирающим темп процессом глобализации. Сопровождающая его тенденция к укрупнению видна не только в экономике. Система образования, естественным образом отражающая происходящие в обществе изменения, также оказалась под влиянием данной тенденции. Присоединение и слияние вузов, формирование разного рода объединений в системе как профессионального, так и общего образования являются ее реальными примерами.

В научной и публицистической литературе по педагогической проблематике в последнее время обсуждаются преимущества образовательных кластеров, ассоциаций, консорциумов, холдингов. Эти типы образовательных объединений имеют разные цели и структуру, создаются на разный срок, характеризуются различной степенью интеграции.

Образовательный *кластер* – это группа учебных, научно-исследовательских, производственных организаций. Они объединяются на основе географической близости и отраслевой специализации. Так, в Санкт-Петербурге действует культурно-образовательный центр «Оккервиль», объединивший общеобразовательную школу, центры дополнительного образования и содействия развитию ребенка. В Татарстане создан научно-образовательный кластер в сфере торговли, индустрии гостеприимства и услуг. В Бийске работает биофармацевтический кластер. Кластеры объединяют организации на основе паритета, которые сохраняют свою самостоятельность после объединения, ограниченные необходимостью координировать деятельность лишь в решении общих задач.

Стратегическими задачами создания кластеров является решение комплексных проблем в сфере образования, науки, реализация исследовательских проектов в области образования, интеграция науки и производства. К частным задачам можно отнести организацию практики, оснащение мастерских и лабораторий, трудоустройство выпускников и т.д. В зависимости от характеристик организаций кластер может объединять образование и производственную сферу, а может быть расширен благодаря включению научных или исследовательских организаций.

Учебно-производственные комплексы, широко распространенные в советское время, являются

предшественниками образовательных кластеров, основное различие между ними – в системе управления. На смену командно-административному отраслевому управлению учебно-производственным комплексом пришли рыночные механизмы.

Ассоциации так же, как и кластеры объединяют организации, не интегрирующиеся в единое целое. Однако в отличие от кластеров, ассоциации объединяют образовательные организации одного уровня, их сотрудничество носит дискретный характер, в то время как кластер – объединение постоянное. В настоящее время действуют ассоциация вузов туризма и сервиса, ассоциация строительных высших учебных заведений, ассоциация некоммерческих образовательных организаций регионов и т.д. В ассоциации также объединяются образовательные и научные организации, например научно-образовательная ассоциация лесного комплекса. Отметим, что образованию ассоциации предшествуют заключение множественных договоров между вузами, их кооперация в работе над совместными проектами.

Несмотря на разную отраслевую принадлежность этих объединений, они ставят перед собой близкие цели и решают идентичные задачи. Анализ уставов названных ассоциаций позволяет заключить, что основной целью их создания и функционирования является повышение качества подготовки специалистов для соответствующих отраслей, а также объединение усилий организаций-членов ассоциаций в решении комплексных проблем высшего образования, науки и технологии.

Комплексы являются наиболее распространенной формой интеграции. Этим термином обозначают разные виды объединений – как одноуровневых образовательных организаций, так и разноуровневых, поэтому целесообразно рассматривать отдельно образовательные комплексы и университетские комплексы. Первые объединяют, как правило, учреждения среднего профессионального образования внутри одной отрасли или региона: например, образовательный комплекс «Юго-запад» (в Москве) был сформирован по инициативе Департамента образования путем реорганизации ранее существовавших образовательных организаций. К политехническому колледжу были последовательно присоединены профессиональный лицей машиностроительного и радиотехнического профиля, профессиональное училище среднего машиностроения, колледж малого бизнеса, коммерческий колледж. Отметим, что при создании образовательного комплекса к более сильной организации, выступающей в роли ресурсного центра, присоединяют организации менее развитые. Возвращаясь к примеру комплекса «Юго-запад», заметим, что основной целью



его создания было удовлетворение потребности мегаполиса в остродефицитных рабочих специальностях, а также повышение эффективности подготовки рабочих по востребованным специальностям, оптимизация затрат на их обучение. Комплекс динамично развивается, и в настоящее время его территориальными структурными подразделениями являются организации дошкольного образования, основного и среднего образования, профессионального образования, а также центр профессиональных квалификаций.

Принципиальным отличием организации образовательного процесса в комплексе, как нам видится, является участие в нем тьюторов. Эта особенность может быть обусловлена возрастом учащихся, поскольку образовательные комплексы объединяют преимущественно организации среднего профессионального образования. Е. А. Александрова отмечает значимость сопровождающей роли тьюторов в индивидуализации взаимодействия обучающихся с образовательной средой [1]. Полагаем, что опыт разработки и реализации индивидуальных траекторий учения даст студентам в дальнейшем возможность легче адаптироваться в региональной или отраслевой образовательной среде, развивать персонализированные профессиональные интересы.

Университетский комплекс, в отличие от образовательного, является полифункциональной многоуровневой образовательной системой. Он объединяет университет как системообразующий элемент и ресурсный центр, организации профессионального и среднего образования, научно-исследовательские организации, производственные подразделения, учреждения культуры, организации социальной сферы. Положительное влияние действующих университетских комплексов на экономическую, социокультурную сферы показывает, что их создание в периферийных регионах много важнее, чем в столичных. А. С. Басюк отмечает, что традиционно к основным задачам, решаемым университетским комплексом, относят организацию непрерывного образования, раннюю профессионализацию школьников, активизацию научных исследований, более рациональное использование ресурсов, создание системы подготовки и переподготовки кадров по востребованным специальностям, разработку инновационных проектов для ведущих отраслей промышленности региона и т.д. [2].

Что касается источника возникновения, то мы считаем, что университетские комплексы отличаются от описанных выше кластеров, ассоциаций и образовательных комплексов, которые эволюционировали из иных форм взаимодействия: кластер – из учебно-производственного комплекса,

ассоциация и образовательный комплекс – из договоров о сотрудничестве. Идея университетского комплекса, скорее всего, была заимствована из организации старых европейских университетов, когда он становился градообразующим центром и «обрастал» многочисленными сателлитами, удовлетворявшими его потребности.

Университетский комплекс, в отличие от других форм объединений образовательных организаций, является мощным фактором стабилизации социально-экономического развития регионов, их информатизации, создания наукоемких производств. В ряде случаев создание университетского комплекса в регионе становится градообразующим и развивающим фактором, как, например, университетский комплекс на базе Ухтинского государственного технического университета.

Консорциум представляет собой добровольное объединение образовательных организаций одного уровня и характера деятельности и связан, прежде всего, с консорциумом вузов. В качестве примеров можно привести национальный научно-образовательный консорциум вузов минерально-сырьевого и энергетического комплексов – консорциум «Научно-исследовательская деятельность вузов юга России», Томский консорциум научно-образовательных и научных организаций. Анализ целей организации консорциумов и стоящих перед ними задач показывает, что, несмотря на разную принадлежность (некоторые из них являются отраслевыми, в то время как другие – региональными), они ориентированы на выполнение программ развития вузов-членов. Входящие в них организации стремятся через разработку совместных проектов повысить качество научно-исследовательской работы, оптимизировать использование ресурсов.

Главным отличием консорциума от других форм объединения в системе профессионального образования является дискретный характер его временных характеристик, т.е. вузы объединяются для разработки и реализации какого-либо проекта, в том числе длительного и масштабного. Изучение предпосылок создания консорциумов свидетельствует о том, что история взаимодействия вузов, составляющих консорциумы, является длительной и продуктивной, с заключением множества договоров о межвузовском сотрудничестве и совместной разработке разнообразных проектов. Кроме того, в отличие от кластера, консорциум является, скорее, формой совместной реализации проектов и не привязан к конкретной территории, от ассоциации его отличает меньшая привязанность к отрасли.

Холдинг как форма интеграции в соответствии с исходным экономическим значением этого термина представляет собой мультифунк-



циональное объединение, взаимодействие членов которого носит сетевой характер, поскольку они интегрированы вертикально (с равноуровневыми организациями одной сферы) и горизонтально (с организациями различной функциональной направленности). Следовательно, образовательные холдинги должны представлять собой совокупность образовательных учреждений среднего общего и профессионального образования, высшего и дополнительного образования, учреждения культуры, научные центры, производственные организации. Потенциал влияния подобного объединения на социально-экономическое развитие региона высок, прежде всего, благодаря возможности основных работодателей участвовать в образовательном процессе – от предъявления требований к качеству подготовки выпускников до его контроля. Однако преимущества холдингов остаются невостребованными и как формы объединения образовательных организаций они недостаточно распространены. В качестве примера можно привести лишь негосударственный Ломоносовский образовательный холдинг, объединяющий частные детские сады, школы, центры дополнительного образования для школьников и студентов. В сфере профессионального образования функционирует образовательный холдинг «Синергия», объединивший университет, бизнес-школу, школу менеджеров и два института и имеющий представительства в крупных городах России. Эти объединения, заимствованные из практики организации деловых предприятий, функционируют на постоянной основе.

Альянс – это объединение вузов, преимущественно международное, для долгосрочного сотрудничества и максимальной выгоды от его синергетического эффекта при сохранении самостоятельности вузов-членов альянса. Этот тип объединения образовательных организаций представляет собой их горизонтальную кооперацию в совместной разработке наукоемких проектов. В настоящее время действуют несколько альянсов в области высшего профессионального образования: например, международный альянс исследовательских университетов объединяет десять ведущих университетов мира. Сотрудничество образовательных организаций, входящих в альянс, предполагает организацию конференций и конгрессов, совместную работу студентов в летних школах, стажировки и виртуальную работу над совместными проектами, преимущественно на темы изменения климата, обеспечения и охраны здоровья, устойчивого развития и глобальной безопасности. В этот международный альянс российские вузы не входят. Однако несколько российских университетов являются членами

Альянса университетов – международного объединения вузов России и Норвегии, которое видит свою основную задачу в разработке и реализации международных образовательных программ и организует сотрудничество членов альянса в виде краткосрочных образовательных программ, а также программ магистратуры и аспирантуры. Кроме того, российские университеты входят в альянс «Новый великий шелковый путь», организованный для координации действий по вопросам подготовки кадров с высшим образованием, обмена между университетами, совместных научных исследований, укрепления сотрудничества между странами.

Следует отметить, что отличительной особенностью альянса является ведущая роль информационных технологий в обеспечении взаимодействия между его членами, без них альянс имел бы характеристики ассоциации или консорциума, поэтому мы считаем, что сама возможность альянса как инновационной формы организации профессионального образования обеспечивается современными виртуальными технологиями.

Отдельным типом интеграции образования и производства следует считать **образовательные корпорации**. В литературе встречаются термины «корпоративное образование», «образовательная корпорация», которые семантически различны. Под корпоративным образованием традиционно понимают неинституализированные формы узкопрофессиональной подготовки сотрудников. В своем исследовании взаимосвязи институционального и корпоративного профессионального образования Е. А. Корчагин и Р. С. Сафин показали, что особенности корпоративного образования (узкая профессиональная направленность, большое внимание корпоративной культуре и т.д.) обусловлены его андрагогической моделью [3]. Такая форма корпоративного образования, существующая в виде образовательных программ, семинаров, тренингов, на наш взгляд, берет начало в школах фабрично-заводского обучения: их роднит узкая специализация получаемых навыков, организация обучения непосредственно на производстве.

Образовательная корпорация, в отличие от корпоративного образования, не является подструктурой корпорации как формы организации бизнеса: она представляет собой интеграцию организаций профессионального образования, как правило, вузов и колледжей, не ограниченных территориально. Например, корпорация «Столичное образование» объединяет ряд вузов и колледжей Москвы, Альметьевска, Екатеринбурга, Уфы, Казани, Томска, Урalsка. Корпорация создана с целью модернизации системы образования и



повышения качества подготовки специалистов путем объединения интеллектуальных и материальных ресурсов ее членов.

Сравнение характеристик приведенных в статье образовательных объединений показывает, что их можно классифицировать по цели, источнику возникновения, структуре, временным характеристикам, интенсивности интеграции, видам деятельности:

а) по цели объединения могут быть ориентированы на развитие:

организаций-членов объединения (ассоциация, консорциум, альянс, корпорация);

отрасли (отраслевой кластер, образовательный комплекс);

региона (кластер, университетский комплекс, холдинг);

б) по источнику возникновения:

исторически выросшие из иных типов объединений (кластер, ассоциация, образовательный комплекс);

заимствованные из-за рубежа (университетский комплекс, холдинг, образовательная корпорация);

возникшие с развитием информационных технологий (альянс);

в) по структуре:

созданные по принципу ресурсного центра (комплекс);

созданные по принципу паритетной кооперации (кластер, консорциум, холдинг, корпорация, альянс);

г) по временным характеристикам:

дискретные (ассоциация, консорциум, корпорация, альянс);

постоянные (кластер, комплекс, холдинг);

д) по интенсивности интеграции:

без интеграции (ассоциация, консорциум, альянс);

с частичной интеграцией (кластер, университетский комплекс, холдинг, образовательная корпорация);

с полной интеграцией (образовательный комплекс);

е) по видам деятельности:

объединение образовательных организаций (ассоциация, образовательный комплекс, консорциум, холдинг, образовательная корпорация, альянс);

объединение образовательных и научных организаций (ассоциация, университетский комплекс, альянс);

объединение образовательных организаций и производственных структур (кластер);

объединение образовательных, научных организаций и производственных структур (кластер, университетский комплекс, холдинг).

Предложенная классификация важна как для дальнейших теоретических исследований, так и для практики. Систематизация инновационных форм организации системы профессионального образования, к которым мы относим образовательные объединения, позволяет обобщить накопленный опыт их изучения и стимулировать дальнейшие исследования, например, условий эффективного функционирования объединений в сфере профессионального образования, рисков и перспектив их развития. В практике на основе такой классификации может быть разработан ряд тем в русле изучения актуальных направлений в развитии системы профессионального образования.

Список литературы

1. Александрова Е. А. Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе // Образование. Наука. Инновации : южное измерение. 2013. № 2 (28). С. 59–63.
2. Басюк А. С. Университетский комплекс : проблемы и перспективы // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 5. Экономика. 2010. № 2. С. 64–72.
3. Корчагин Е. А., Сафин Р. С. Взаимосвязь институционального и корпоративного профессионального образования. Казань, 2013. 60 с.

Classification of Educational Unions

E. A. Maksimova

Saratov Socio-Economics Institute
of Plekhanov Russian University of Economics
89, Radischev str., Saratov, 410003, Russia
E-mail: maksimolena@yandex.ru

The article presents some innovative types in the organization of the system of professional education, which appeared as a response to the tendency of enlarging production and commercial enterprises. It is shown that educational, scientific and production organizations consolidate in conglomerates of one type or another to achieve numerous goals. Hence, these unions have different characteristics from the point of time, integration, structure. Based on the analyses of the unions' statutes as well as peculiarities of their activity and tasks solved an author classification of educational unions is introduced. It differentiates educational unions on the basis of their goals, sources, time, integration strength, and activity. The conclusion is drawn that the classification is of importance both for further theoretic research and practice.

Key words: educational union, cluster, educational complex, university complex, association of institutes, consortium of institutes, educational holding, alliance.

References

1. Alexandrova E. A. Tutorstvo kak kulturnaya professionalnaya praktika, sovmeshchayushchaya psikhologicheskoye i pedagogicheskoye soprovozhdenie obuchayushchegosya



v современной образовательной системе (Tutorship as a cultural professional practice that accompanies a student in a modern educational system). *Образование. Наука. Innovatsii: yuzhnoe izmerenie* (Education. Science. Innovation: southern demenson), 2013, no. 2 (28), pp. 59–63.

2. Basyuk A. S. Universitetskiy kompleks: problemy i perspektivy (A University complex: problems and

prospects). *Vestn. Adygeyskogo gos. un-ta. Ser. 5. Ekonomika* (Bulletin of Adygeya state University. Series 5. Economics), 2010, no. 2, pp. 64–72.

3. Korchagyn Ye. A., Safin R. S. *Vzaimosvyaz institutsionalnogo i korporativnogo obrazovaniya* (Interaction of institutional and corporative education). Kazan, 2013. 60 p.

УДК 37(470+571)(09)+929

В. И. ЧАРНОЛУСКИЙ О РЕФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (по материалам публикаций 1906–1912 гг.)

Поздняков Александр Николаевич – доктор исторических наук, заместитель директора по учебной и научной работе, Институт дополнительного профессионального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: alnikproz@mail.ru

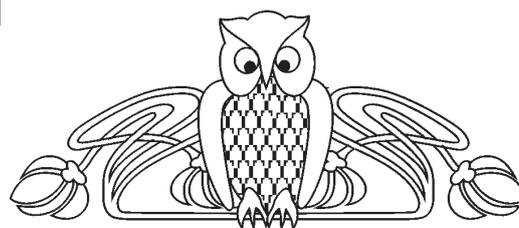
Статья посвящена анализу идей реформирования российской системы образования, выдвинутых видным представителем общественно-педагогического движения В. И. Чарнолуцким в его произведениях, изданных в 1906–1912 гг. Автор являлся сторонником демократических преобразований, призванных реформировать систему народного просвещения на принципиально новых для России основаниях. Главная идея В. И. Чарнолуцкого состояла в изменении роли государства в сфере образования; упор делался на проблемах децентрализации управления, большое внимание уделялось расширению частной инициативы. Демократизация школьного дела предполагала предоставление широких прав и свобод учителям; радикальным образом должен был измениться характер управления школой.

Ключевые слова: реформирование образования, децентрализация управления образованием, демократизация школы.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-225-229

Владимир Иванович Чарнолуцкий (1865–1941) – видный деятель российского образования, ведущий представитель общественно-педагогического движения. Он внес существенный вклад в дело народного образования, обеспечение активного участия общественности в развитии этой важнейшей для страны сферы. В. И. Чарнолуцкий являлся сторонником демократических преобразований, призванных качественно изменить систему народного просвещения, реформировать ее на принципиально новых для России основаниях.

Несмотря на большую роль, сыгранную В. И. Чарнолуцким в деле развития российского образования, его идеи и взгляды до сих пор не стали предметом должного изучения со стороны современных исследователей. Исключение составляют работы М. Ю. Дедловской, прежде



всего, ее диссертация «Общественно-педагогическая деятельность и педагогические взгляды В. И. Чарнолуцкого (1865–1941) на реформирование народного образования» [1]. Интерес представляют статьи Н. М. Федоровой «О государственно-общественном управлении образованием в работе В. И. Чарнолуцкого „Культура социальной личности“» [2], И. И. Гранкиной «Вклад В. И. Чарнолуцкого в развитие вопроса подготовки персонала для общедоступных библиотек» [3].

Одним из наиболее плодотворных этапов в творческой деятельности В. И. Чарнолуцкого являлся период с 1906 по 1912 г. В это время была издана серия работ, в которых раскрывалось его видение проблем российского образования, обозначены основные направления предполагаемой образовательной реформы. В. И. Чарнолуцкий выступал за введение таких важнейших основ образовательной системы, как децентрализация управления образованием, расширение автономии школ и др. Многие из того, что он предлагал, становится востребованным сегодня. В связи с этим обращение к наследию видного деятеля общественно-педагогического движения приобретает особую актуальность.

Заметное место в теоретическом наследии В. И. Чарнолуцкого занимает очерк «Итоги общественной мысли в области образования» [4]. Как отмечал автор, «материалом для него послужили всевозможные общественные заявления, записки, петиции, постановления <...>, а также платформы, программы и уставы <...> политических партий, союзов и других общественных организаций» [4, с. 5]. Книга была построена на глубоком анализе документов, их дифференциации и обобщении, оценке выдвигавшихся основ перестройки российского образования.



Не менее важной являлась работа В. И. Чарнолуского «К школьной реформе» [5]. Она представляла собой сборник, включавший свыше четырех десятков появившихся в годы Первой русской революции документов, посвященных «как органической школьной реформе и переходным к ней мерам, так и внутренней организации будущей народной школы» [5, с. 10]. Особый интерес представляла вступительная статья В. И. Чарнолуского, в которой он излагал основные принципы, на которых, по его мнению, должна была строиться система народного образования.

Одним из основных трудов В. И. Чарнолуского являлись изданные в 1909 г. очерки, объединенные общим названием «Основные вопросы организации школы в России» [6]. Мысль об очерках возникла у В. И. Чарнолуского еще в годы революции, когда «впервые были провозглашены <...> основные принципы, на которых передовая демократия признавала необходимым построить школьное дело в свободной России» [6, с. 1]. Издана же книга была позднее, в иной социально-политической обстановке. В связи с этим автор выражал надежду, что «задуманная попытка более или менее конкретного формулирования главных вопросов предстоящей России новой организации народного образования будет не бесполезной и в <...> тяжелую пору разгула реакции» [6, с. 2].

Особое место среди работ В. И. Чарнолуского занимали исследования деятельности земских учреждений в сфере образования: прежде всего, это вышедший в двух частях труд «Земство и народное образование» [7]. В отличие от указанных выше изданий, исследование касалось вопросов практического развития народного просвещения, его преобразования путем активной деятельности земств. Большой интерес представляла изданная в 1912 г. книга «Вопросы народного образования на первом общеземском съезде» [8]. Это был не просто обзор обсуждавшихся на этом важном мероприятии вопросов состояния и развития народного образования, а глубокая, аналитическая по своему характеру работа.

Идеи В. И. Чарнолуского о реформировании российского образования вытекали из его критической оценки состояния образовательной сферы. Он писал, что учебное ведомство систематически тормозило «все просветительные начинания» русского общества. В числе средств, путем которых власть реализовывала эту политику, он называл: постоянные отклонения общественных «заявлений и ходатайств» о необходимых реформах в области народного образования; ограничение влияния на школу общественных учреждений; «стеснение рамок преподавания» путем введения примерных программ и лишение учителя свобо-

ды преподавания; создание для преподавателей «высшей, средней и особенно низшей и начальной школы» исключительного положения, лишаящего их элементарных прав личности; возложение на педагогов обязанностей «полицейского характера» и др. [4, с. 6].

Перестройка системы образования, по мнению В. И. Чарнолуского, была возможна только в рамках реализации общей стратегии обновления всего социально-политического устройства страны. В 1906 г., в период активной фазы Первой русской революции, он подчеркивал, что для российской общественности, связанной с педагогической сферой, была характерна «одна яркая черта – глубокое сознание неразрывной зависимости народного образования от общегосударственного строя. Отсюда прямой вывод – о невозможности сколько-нибудь существенных реформ в области образования без коренного изменения государственного строя» [4, с. 12–13].

Позднее, уже в постреволюционный период, взгляды В. И. Чарнолуского стали определенным образом меняться. Строить планы по поводу радикальных изменений в системе образования было бы нереалистично, но и отказываться от решения проблем, ожидая лучших времен, тоже было нельзя. В 1909 г. в работе «Основные вопросы организации школы в России» он отмечал: «Каковы бы <...> не были <...> настроения, и как бы не были неблагоприятны теперь условия творческой общественной работы, жизнь все же ставит в области народного образования целый ряд очередных практических задач, на которые ответы должны быть даны» [6, с. 2]. Задачу свою на тот момент он видел в том, чтобы формулировать и развивать «главные принципы организации школьного дела в России, выдвинутые столь недавним, но уже столь далеким <...> периодом коренного пересмотра всего старого строя» [6, с. 3].

Говоря об основах, на которых должна была строиться реформа народного образования, в качестве главной идеи В. И. Чарнолуский выдвигал необходимость изменения роли государства в сфере образования. «Представители интересов народного образования, – писал он, – категорически высказывались за строго демократический государственный строй. <...> Отсюда неизбежно должны были быть выведены дальнейшие основы для предстоящего государственного строительства, имеющие огромное значение для правильной постановки народного образования – начала национальной автономии и децентрализация управления в форме широкого развития местного самоуправления» [4, с. 16].

Ссылаясь на публичные высказывания представителей различных общественных орга-



низаций, принятые документы, В. И. Чарнолуцкий с удовлетворением констатировал «полное единодушие» в отрицании «централистических бюрократических начал» и в признании необходимости передачи дела «в общественные руки». «В длинном ряде общественных заявлений, постановлений, записок и т.д., – писал он, – дружно указывается на необходимость передать все народное образование <...> в ведение органов местного самоуправления» [4, с. 20].

Широкая популярность лозунга децентрализации управления образованием действительно имела место, даже Министерство народного просвещения признало его необходимость. Правда, понимало оно его как передачу ряда второстепенных функций центрального управления своим местным органам. Характерным было и активное распространение в обществе настроений, связанных с расширением прав земских и городских учреждений в деле управления народным образованием.

Отмечая эти положительные моменты, В. И. Чарнолуцкий, однако, особо подчеркивал, что речь во всех этих случаях шла «не о *новом*, по сравнению с существующим порядком, *типе* взаимоотношений в этой области между государством и местным самоуправлением, а *лишь об изменении существующего типа* в пользу самоуправлений» [6, с. 12]. Жизнь на самом деле ставила этот вопрос глубже. В своей работе «К школьной реформе» В. И. Чарнолуцкий утверждал, что школа такой «разноплеменной, разнокультурной и огромной территории», как Россия, не может быть организована из одного центра. Будучи сторонником радикального пути решения этой проблемы, он выступал за ликвидацию как Министерства народного просвещения, так и других центральных правительственных ведомств, занимавшихся народным образованием. На их месте предполагалось организовать иной центральный орган по вопросам народного образования. Он не должен был иметь «никакой принудительной власти», а его предназначение исчерпывалось ролью органа, подготавливающего вопросы «для народного законодательного учреждения». Реальное же дело управления народным образованием должно было перейти к органам местного самоуправления. Одновременно с этим В. И. Чарнолуцкий отмечал важную роль государственного законодательства. Оно призвано было гарантировать равные права всех граждан на образование и обеспечивать установление образовательного минимума на всей территории страны.

В. И. Чарнолуцкий отдавал себе отчет в том, что при новых условиях функционирования системы народного образования ее развитие на

различных территориях страны будет «далеко не одинаково». Но именно в этом он видел «самые богатые источники жизни». «При таком строе, – писал он, – сможет проявиться все разнообразие творческих сил народа, все богатство и многообразие человеческого ума, искусства и опыта» [5, с. 5].

Непосредственно связанным с проблемой децентрализации образования являлся вопрос финансирования этой сферы. Один из основных аргументов противников финансирования образования за счет местных средств состоял в недостаточности этих ресурсов. На это В. И. Чарнолуцкий давал однозначный ответ: «Ни государство, ни органы самоуправления никаких средств сами не производят, а собирают их в виде налогов с населения. Вопрос, следовательно, сводится к тому: в чью кассу должна поступать с населения та часть налогов, которая идет на <...> организацию образования – в кассу ли государства, или в кассы местных самоуправлений» [6, с. 26]. Так же категорично отвечал он и на заявления о «неравномерности» местных ресурсов в зависимости от характера конкретных территорий. «В таком случае, – говорил он, – в руках государства есть отличное и вполне достаточное средство для компенсации бедных местностей в форме соответствующего их общегосударственного обложения» [6, с. 27].

Одним из ярких проявлений децентрализации образования должна была стать активизация частной инициативы в деле открытия новых учебных заведений. В. И. Чарнолуцкий писал по этому поводу: «Относительно права и порядка открытия новых училищ общественный голос <...> единодушен: все общественные учреждения и организации, останавливавшиеся на этом вопросе, требуют свободы частной и общественной инициативы в деле открытия училищ, полного уничтожения тех ограничений, формальностей и разрешений, которыми открытие учебных заведений обставлено...» [4, с. 45–46].

Объясняя необходимость законодательного введения и закрепления такого права, В. И. Чарнолуцкий в работе «Основные вопросы организации школы в России» утверждал, что «в свободной стране» каждый гражданин должен иметь, наравне с другими основными правами, и право, независимо от всяких дипломов и ценза и без всякого разрешения, явочным порядком, открывать какие угодно учебные заведения. Единственной гарантией от возможных в этом отношении злоупотреблений должен быть суд. Одновременно с этим он предупреждал, что признание за гражданами полной свободы открытия учебных заведений не только «не исключает надзора за ними со стороны местных самоуправлений», но и «прямо предполагает его».



Свобода частной инициативы в сфере народного образования, по мнению В. И. Чарнолуцкого, была не только необходима «с точки зрения прав и интересов личности», но и являлась «в высшей степени важной» для всей системы народного образования. Важность эта определялась теми функциями, которые устанавливались для частных школ. Во-первых, они должны были становиться «передовым авангардом, разведочными отрядами» в школьном деле, иначе говоря, экспериментальными площадками. Во-вторых, призваны были «заполнять пробелы и недочеты», которые неизбежны.

Демократизация школьного дела, за которую ратовал В. И. Чарнолуцкий, предполагала предоставление широких прав и свобод учителям. «Не только с точки зрения их человеческого достоинства, но и в интересах правильной постановки школьного дела, – писал В. И. Чарнолуцкий, – учителя должны быть поставлены в такое положение, при котором они являлись бы не бесправными, слепыми исполнителями законов и распоряжений, а ответственными агентами, исполняющими одну из самых важных общественных функций» [6, с. 39]. Он выделял две основные формы активного участия учителей в жизнедеятельности системы народного образования: во-первых, представители учителей должны были войти в органы школьного управления, во-вторых, педагогам должна была быть предоставлена «активная роль в установлении программ преподавания» и обеспечена «свобода преподавания».

По мнению В. И. Чарнолуцкого, радикальным образом должен был измениться и сам характер управления школой. В учебных заведениях предполагалось помимо педагогических советов, к компетенции которых относились «специально-педагогические и профессиональные вопросы», создать и другой коллегиальный орган – школьный совет. В него, как отмечал автор, кроме всего педагогического коллектива школы должны были входить выборные представители от местного органа самоуправления, родителей, существовавших при школе просветительных и других организаций, а также учащихся.

Сформулированная стратегия демократического переустройства российского образования частично была реализована, без «коренного изменения государственного строя». Оценивая это, В. И. Чарнолуцкий исходил из следующего: «Если все положение вещей диктует откровенное и сознательное признание неосуществимости в настоящее время *органической реформы* школьного дела, то то же положение отнюдь не исключает необходимости целого ряда законодательных и административных *мероприятий частного и*

временного характера, имеющих целью, даже не выходя из рамок существующего строя, уничтожить возможно больше ненормальностей в действующем законодательстве» [5, с. 2]. Эти шаги в направлении осуществления изменений в системе образования связывались с деятельностью земства. Появившись в середине 1860-х гг., земские учреждения в начале XX в. превратились в ведущую общественную силу, обеспечивавшую развитие в России народного образования.

Таковы были главные идеи В. И. Чарнолуцкого относительно реформирования системы образования. Для России начала XX в. они носили радикальный характер, в силу чего их практическая реализация в повестке дня не могла быть поставлена. Значительно позже, уже в другую историческую эпоху, на рубеже 1980–1990-х гг., во многом схожие концептуальные идеи активно обсуждались в педагогическом сообществе, разрабатывались пути их внедрения в практику. В 1990-е гг. было предпринято немало весьма значимых шагов по пути демократизации российского образования. Все это свидетельствовало о том, что, казалось бы, утопичные для начала XX в. идеи В. И. Чарнолуцкого, перекликаясь с осуществлявшимися практическими новациями, на деле оказались вполне реалистичными: они создавали базу для прогрессивного развития образовательной сферы.

Список литературы

1. Дедловская М. Ю. Общественно-педагогическая деятельность и педагогические взгляды В. И. Чарнолуцкого (1865–1941) на реформирование народного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 16 с.
2. Федорова Н. М. О государственно-общественном управлении образованием в работе В. И. Чарнолуцкого «Культура социальной личности» // Вестн. ун-та Рос. акад. образования. 2007. № 4. С. 41–44.
3. Гранкина И. И. Вклад В. И. Чарнолуцкого в развитие вопроса подготовки персонала для общедоступных библиотек // Формирование региональной культурной политики в контексте модернизации образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. Орел, 2014. С. 69–71.
4. Чарнолуцкий В. Итоги общественной мысли в области образования. СПб., 1906. 79 с.
5. Чарнолуцкий В. И. К школьной реформе. М., 1908. 72 с.
6. Чарнолуцкий В. Основные вопросы организации школы в России. СПб., 1909. 131 с.
7. Чарнолуцкий В. Земство и народное образование : в 2 ч. СПб., 1910–1911. 187 с.
8. Чарнолуцкий В. Вопросы народного образования на первом общеземском съезде. СПб., 1912. 180 с.



V. I. Charnolusky about Reforming of the System of Russian Education (Based on Publications 1906–1912)

A. N. Pozdnyakov

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: alnikpoz@mail.ru

The article is devoted to the analysis of the ideas about reforming the Russian education system put forward by a prominent member of socio-pedagogical movement, V. I. Charnolusky in his works, published in 1906–1912. The author was a supporter of democratic reforms aimed at reforming the public education system on a fundamentally new for Russia foundations. The basic idea of V. I. Charnolusky was the changing role of the state in education. The emphasis was on the problems of government decentralization, greater attention was paid to the expansion of private initiative. Democratization of school affairs assumed granting broad rights and freedoms to teachers. Radically had to change the nature of the school management.

Key words: reform of education, decentralization of education management, the democratization of schools.

References

1. Dedlovskaya M. Yu. *Obshchestvenno-pedagogicheskaya deyatel'nost i pedagogicheskie vzglyady V. I. Charnoluskogo (1865–1941) na reformirovanie narodnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* (Social-pedagogical activity and pedagogical views of V. I. Charnolusky (1865–1941) on the reform of public education: Synopsis of thesis for PhD degree in Pedagogy). Moscow, 2003. 16 p.
2. Fedorova N. M. O gosudarstvenno-obshchestvennom upravlenii obrazovaniem v rabote V. I. Charnoluskogo «Kultura sotsialnoy lichnosti» (Of state-public management education in the V. I. V. I. Charnolusky «Culture of the social personality»). *Vestn. un-ta Ros. akadem obrazovaniya* (Bulletin of the University of the Russian Academy of education), 2007, no. 4, pp. 41–44.
3. Grankina I. I. Vklad V. I. Charnoluskogo v razvitie voprosa podgotovki personala dlya obshchedostupnykh bibliotek (The contribution of V. I. Charnolusky further to the issue of personnel training for public libraries). *Formirovanie regionalnoy kul'turnoy politiki v kontekste modernizatsii obrazovaniya: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* (The formation of regional cultural policy in the context of education modernization: Proceedings of the International scientific and practical conference). Orel, 2014. pp. 69–71.
4. Charnoluskiy V. *Itogi obshchestvennoy mysli v oblasti obrazovaniya* (The results of social thought in education). St.-Petersburg, 1906. 79 p.
5. Charnoluskiy V. I. *K shkol'noy reforme* (To school reform). Moscow, 1908. 72 p.
6. Charnoluskiy V. *Osnovnye voprosy organizatsii shkoly v Rossii* (The basic organization of schools in Russia). St.-Petersburg, 1909. 131 p.
7. Charnoluskiy V. *Zemstvo i narodnoe obrazovanie: v 2 ch.* (The Zemstvo and public education: in 2 parts). St.-Petersburg, 1910–1911. 187 p.
8. Charnoluskiy V. *Voprosy narodnogo obrazovaniya na pervom obshchezemskom s'ezde* (The issues of public education in the first common Zemsky Congress). St.-Petersburg, 1912. 180 p.

УДК 373. 5.

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ЕДИНСТВЕ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чуланова Наталья Анатольевна – аспирант кафедры методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского. E-mail: chpw@mail.ru

В статье подробно анализируются разделы Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, в которых содержится материал, связанный с темой исследования, дается авторское определение понятий «познавательные универсальные учебные действия», «развитие познавательных универсальных учебных действий», классификация и модель их развития в единстве урочной и внеурочной деятельности, имеющая практическое значение. Внедрение модели в образовательный процесс позволяет освоить метапредметные компетенции как способы познания на более высоком (продвинутом) уровне, который достигается благодаря сформированной ориентировочной основе действия, рефлексивности, навыкам оценивания социальной информации, необходимым не только для успешного обучения, но и для социализации и самореализации.

Ключевые слова: познавательные универсальные учебные действия, метапредметные компетенции, единство урочной и внеурочной деятельности, педагогическая модель.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-229-234

Термин «познавательные универсальные учебные действия» введен в учебную и научную литературу, в школьную практику в связи с утверждением Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования (в дальнейшем – стандарт), который устанавливает ряд требований к сформированности личностных, метапредметных и пред-





метных результатов освоения основной образовательной программы (далее – ООП) [1, разд. II], к структуре ООП [1, разд. III] и условиям ее реализации [1, разд. IV]. Освоение обучающимися основной образовательной программы на основе универсальных учебных действий (далее – УУД), и в их числе познавательных, является неотъемлемой частью всех его разделов. Среди требований к личностным результатам – «сформированность мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности» [1, разд. II, п. 6.], к метапредметным результатам предъявляют требование освоить межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), научиться их использовать в познавательной и социальной практике [1, разд. II, п. 6]. Познавательные универсальные учебные действия (далее – ПУУД), таким образом, входят в состав метапредметных результатов – «способов деятельности, применимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенных обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов» [1, разд. II]. Одним из важнейших, на наш взгляд, требований к предметным результатам является освоение систематических научных знаний и способов действий на метапредметной основе [1, разд. II, п. 9.].

Среди требований к содержательному разделу основной образовательной программы [1, разд. III, п. 18.2.] – разработка программы развития универсальных учебных действий, которая должна обеспечивать «формирование <...> личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий, способности их использования в учебной, познавательной и социальной практике» [1, разд. III, п. 18.2.1.]. Одним из условий реализации ООП является педагогическое оценивание деятельности обучающихся, включающее все виды контроля, в том числе комплексную оценку их способностей решать учебно-практические и учебно-познавательные задачи [1, разд. IV, п. 22.].

Таким образом, при соблюдении стандарта современного образования существенную роль играет сформированность познавательных универсальных учебных действий, являющихся основой таких понятий, как метапредметные результаты образования, метапредметные компетенции и образовательная компетентность.

В результате анализа научной педагогической литературы [2–4] и нашего практического опыта мы пришли к выводу: ПУУД – это общеучебные действия, направленные на планирование, осуществление, анализ своей познавательной

деятельности и управление ею на основе способов деятельности, освоенных обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов, которые можно применять как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Как основа метапредметных компетенций и образовательной компетентности, познавательные универсальные учебные действия представляют собой конкретные учебные действия по нахождению и получению научных понятий и общих способов действий, а также по их воспроизведению и применению в решении конкретных задач. Это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации с целью ее применения для познания окружающего мира в различных учебных и практических ситуациях. Такие действия обеспечивают эффективность осуществления деятельности человека в организации и осмыслении действий, направленных на познавательную рефлексию, постановку новых познавательных задач и средств их достижения, во владении всеми видами речевой деятельности, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для него сферах и ситуациях общения. ПУУД – это система способов познания окружающего мира, предполагающая интеграцию информационно-познавательных, организационно-мотивационных, учебно-исследовательских и когнитивно-коммуникативных действий, применяемых и значимых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Нами разработана классификация познавательных УУД на основе различных видов общеучебных действий, которые соответствуют структуре учебной деятельности и процессу усвоения знаний, сформулированных в трудах отечественных ученых и требованиях к предметным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, содержащихся в примерных образовательных программах, например, в «Примерной основной образовательной программе образовательного учреждения. Основная школа». В классификацию входят информационно-познавательные, организационно-мотивационные, учебно-исследовательские и когнитивно-коммуникативные действия и связанные с ними умения, которые могут быть реализованы в рамках любой предметной области.

На основе данной классификации сформулируем следующее определение: развитие познавательных универсальных учебных действий – это



целенаправленный, специально организуемый процесс, осуществляемый в единстве урочной и внеурочной деятельности, направленный на формирование информационно-познавательных, организационно-мотивационных, учебно-исследовательских и когнитивно-коммуникативных действий, обеспечивающих эффективность познавательной деятельности обучающихся как в рамках образовательного учреждения, так и в реальных жизненных ситуациях.

Заметим, что Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) оперирует понятием «интеграция урочных и внеурочных форм деятельности обучающихся» только в контексте требований к созданию условий для ее осуществления [1, разд. III, п. 18.2.1; 2]. Во всех остальных случаях используется термин «единство урочной и внеурочной деятельности». Следуя в своей работе за нормативным документом, мы рассматриваем единство как интеграцию.

Понятие «внеурочная деятельность» законодательно введено в связи с утверждением стандарта, хотя этот вид деятельности всегда был востребован учителями. Внеурочной деятельности в стандарте уделено особое внимание, поскольку основная образовательная программа реализуется образовательным учреждением через урочную и внеурочную деятельность [1, разд. IV]. Под последней в рамках ФГОС понимают образовательную деятельность организации на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемую участниками образовательного процесса, отличную от урочной системы обучения, направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы [1, разд. IV]. При этом организация внеурочной деятельности регламентирована рядом нормативных документов, а ее реализация является обязательной, наравне с учебными общеобразовательными планами.

В связи с введением ФГОС проблему формирования и развития универсальных учебных действий пытаются решить через использование метода проектных задач как базовой образовательной технологии формирования этих действий в начальных классах [5], а в старших классах – методами проектно-исследовательской, творческой деятельности, мотивации обучающихся к саморазвитию [6], методом развития критического мышления через чтение и письмо [7] и др.

Мы полагаем, что развивать познавательные универсальные учебные действия необходимо при работе с текстом, поскольку в основе изучения любого предмета лежит осмысление текста учебника и/или другой учебной информации, что подтверждается нашим опытом работы [8, 9].

Одной из важнейших областей применения ПУУД является умение анализировать непрерывно возрастающий объем информации, которую нужно найти, осмыслить и использовать в учебной и внеучебной деятельности. Все это станет возможным, если обучающиеся освоят приемы планирования, контроля и оценки своей деятельности при работе с текстовой информацией, научатся владеть всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для них сферах и ситуациях общения. Неслучайно метапредметной основой предметных результатов освоения основной образовательной программы является умение понимать текст, вычленять из него информацию различного типа, владеть навыками комплексного филологического и лингвистического анализа текста [1, разд. II]. Именно осмысленное чтение создает условия для самостоятельного освоения обучающимися предметных знаний и общеучебных навыков, формирует умения решать учебно-познавательные задачи в рамках основного государственного экзамена/единого государственного экзамена, требующие полного и критического понимания текста [10]. От того, как учитель организует работу с текстом на уроке и во внеурочной деятельности, во многом будет зависеть успех обучения и последующего социального и гражданского становления. Мы уверены, что одним из важнейших условий развития познавательных универсальных учебных действий является усиление мотивации обучающихся работать с текстовой информацией, без чего трудно представить современного человека. Работа с текстом (учебником, художественной или публицистической литературой), организованная в единстве урочной и внеурочной деятельности, способствует созданию на уроках развивающей речевой среды, умению выражать и защищать свою позицию, формированию языковой и коммуникативной компетенций, метапредметных действий, укреплению жизненной позиции учащихся, их мировоззрения.

Результатом освоения ПУУД на основе аналитического чтения может стать овладение конкретными способами учебных действий, например, «владение навыками самоанализа и самооценки на основе наблюдений за собственной речью; владение умением анализировать текст с точки зрения наличия в нём явной и скрытой, основной и второстепенной информации» [1, разд. II, п. 9.1; 2; 3]. Они послужат основой для освоения предметных – общепредметных – метапредметных компетенций и образовательной компетентности личности обучающегося.



Для теоретического обоснования организации того или иного педагогического процесса сегодня все чаще используется способ моделирования. Под моделью в науке понимают искусственно созданный объект в виде схемы, чертежа и т.п., который отражает и воспроизводит в более простом, уменьшенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта по аналогии с исследуемым объектом [11]. Основу нашей модели составляют информационная база данных Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, исследования отечественных ученых и практический опыт.

Авторская модель разработана в соответствии с требованиями стандарта к реализации программы развития универсальных учебных действий и направлена на реализацию его требований к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы и образовательной компетентности. Модель представляет собой целенаправленный, специально организуемый процесс, осуществляемый его участниками в единстве урочной и внеурочной деятельности, направленный на формирование и развитие информационно-познавательных, организационно-мотивационных, учебно-исследовательских и когнитивно-коммуникативных действий, обеспечивающих эффективность познавательной деятельности обучающихся как в рамках образовательного учреждения, так и в реальных жизненных ситуациях. Она включает в себя участников образовательного процесса (учитель, обучающийся), педагогические технологии и условия развития ПУУД, методы совместной творческой деятельности, механизмы рефлексии (контроля, самоконтроля), обратной связи для оценки достигнутых результатов.

При построении модели мы учитывали следующие факторы: социальный заказ, определяющий целевую направленность образовательного процесса на развитие обучающегося как субъекта познавательной деятельности; требования ФГОС к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы [1, разд. II, п. 8] и к обновлению её содержания, методик и технологий её реализации в соответствии с динамикой развития системы образования и запросов обучающихся и их родителей [1, разд. IV, п. 21].

Модель раскрывается во взаимосвязи ее основных компонентов, включающих цель, задачи, этапы, условия и принципы формирования познавательных учебных действий, методы, направленные на развитие их конкретных видов, контрольно-оценочные средства и критерии определения сформированности на основе комплексной оценки. Это отражено в трех взаимо-

связанных компонентах (мотивационно-целевом, содержательно-процессуальном и результативно-оценочном), каждый из которых несет определенную смысловую нагрузку и нацелен на конечный результат – развитие познавательных универсальных учебных действий в единстве урочной и внеурочной деятельности, а уровень сформированности метапредметных компетенций является их показателем. Системообразующим компонентом модели является метапредметное содержание образования, которое раскрывается в учебных программах, учебных планах и учебниках. Главным фактором, действующим при конструировании обновленного содержания образования, являются потребности общества и цели, которые оно ставит перед воспитывающим обучением.

Содержательный блок определяет конкретное содержание процесса развития познавательных универсальных учебных действий на основе работы с текстом и реализуется в трех направлениях: а) практические действия учителя и учеников в соответствии с авторскими программами и научно-методическим пособием «Формирование метапредметных навыков на уроках русского языка»; б) вовлечение учащихся в различные запланированные виды урочной и внеурочной деятельности; в) организация творческого взаимодействия с целью развития самоактуализации и субъектной позиции в учебе и жизни.

Работа с текстом, являющаяся основой развития ПУУД, базируется на образовательных программах по прикладной лингвистике «Юный журналист» и «Лицейское радио» и авторском научно-методическом пособии [8]. Она направлена на развитие когнитивно-коммуникативных (развитие словесно-логического мышления) и информационно-познавательных (умение ориентироваться в различных источниках информации и работать с ней) действий.

Процессуальный блок включает используемый дидактический инструментарий: приемы, педагогические технологии и условия развития познавательных универсальных учебных действий на основе работы с текстом. Педагогические технологии развития ПУУД направлены на развитие метапредметных компетенций: 1) развитие аналитического и критического мышления на основе работы с текстом; 2) решение учебных познавательных ситуационных задач; 3) обучение в сотрудничестве; 4) технология проблемного изложения учебного материала.

Результативно-оценочный компонент модели представляет собой диагностический инструментарий сформированности познавательных универсальных учебных действий, который включает условия, критерии, уровни и показатели их развития.



Условия развития познавательных универсальных учебных действий:

1) усиление мотивации обучающихся работать с текстовой информацией как одно из важнейших условий;

2) создание условий для субъект-субъектных отношений как средства, повышающего эффективность развития ПУУД обучающихся, максимально реализующих их креативные способности в различных образовательных и жизненных ситуациях, развивающих умения интерактивного взаимодействия; обеспечение эмоционального благополучия детей; удовлетворение познавательной потребности, в том числе в межличностном общении;

3) включение обучающихся в ситуацию личного переживания успеха в учебе, эмоционально-нравственных переживаний, метод опоры на полученный жизненный опыт, метод познавательной, дидактической, ролевой игры и т. д.; создание условий для возникновения вопросов и проблем у учащихся (стимулирование творческого звена мыслительного процесса);

4) рефлексия мыслительного процесса, достижение высокого уровня понимания решения учебных и практических задач; развитие способности к самоуправлению своей деятельностью – рефлексивной саморегуляции;

5) дифференциация и индивидуализация содержания обучения.

Определение оценочного аппарата по выявлению уровней и критериев сформированности метапредметных знаний основано на проведении диагностических срезов, анализе полученной информации и рефлексивной оценке результатов.

Согласно ФГОС, критериальным показателем (инструментом) сформированности познавательных универсальных учебных действий являются метапредметные результаты освоения основной образовательной программы как деятельностная характеристика личности. В соответствии с нашей классификацией этих действий мы выделили четыре критерия метапредметных результатов освоения такой программы: сформированность информационно-познавательных, организационно-мотивационных, учебно-исследовательских и когнитивно-коммуникативных действий, и три уровня их усвоения: базовый, высокий и повышенный.

Результатом сформированности информационно-познавательных действий должны стать общеучебные умения, благодаря которым обучающиеся смогут получать, обрабатывать, анализировать информацию с целью овладения навыками оперирования ею и осмыслением собственных действий; осуществлять библиографический

поиск, извлекать информацию из различных источников, работать с текстом; использовать для решения познавательных и коммуникативных задач различные источники информации (учебник, энциклопедии, словари, интернет-ресурсы и другие базы данных).

Результатом сформированности организационно-мотивационных действий должны стать общеучебные умения, благодаря которым обучающиеся смогут осуществлять целенаправленную познавательную деятельность: формулировать её цель, планировать ее, владеть навыками контроля и оценки своей деятельности, производить самоконтроль, самооценку, самокоррекцию; самостоятельно выполнять различные творческие работы и организовывать учебную деятельность; осознанно определять сферы своих интересов и возможностей.

Результатом сформированности учебно-исследовательских действий должны стать общеучебные умения, благодаря которым обучающиеся смогут сопоставлять методы исследования, проводить учебные исследования, в том числе с использованием простейшего моделирования и проектирования различных явлений и процессов; различать факт, мнение, доказательство, гипотезу, аксиому; выделять характерные причинно-следственные связи.

Результатом сформированности когнитивно-коммуникативных действий должны стать общеучебные умения, благодаря которым обучающиеся смогут владеть всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для них сферах и ситуациях общения; устно и письменно передавать содержание текста в сжатом или развернутом виде; владеть монологической и диалогической речью.

Внедрение модели развития познавательных универсальных учебных действий в образовательный процесс позволяет освоить метапредметные компетенции как способы познания на более высоком (продвинутом) уровне, который достигается благодаря сформированной ориентировочной основе действия, рефлексивности, навыкам оценивания социальной информации, необходимой не только для успешного обучения, но и для социализации и самореализации.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Приложение к Приказу Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного



стандарта среднего (полного) общего образования». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 03.01.2015).

2. *Бабанский Ю. К.* Рациональная организация учебной деятельности // Бабанский Ю. К. Избр. пед. тр. М., 1990. 328 с.
3. *Воровщиков С. Г.* Учебно-познавательная компетентность старшеклассников : состав, структура, деятельностный компонент. М., 2006. 160 с.
4. *Щукина Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М., 1988. 208 с.
5. *Формирование универсальных учебных действий в основной школе : от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова.* М., 2008. 151 с.
6. *Гузев В. В.* Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М., 2004. 128 с.
7. *Загашев И. О., Заир-Бек С. И.* Критическое мышление : технология развития. СПб., 2003. 284 с.
8. *Козинец С. Б., Чуланова Н. А.* Формирование метапредметных навыков на уроках русского языка : науч.-метод. пособие для учителей. Саратов, 2014. 78 с.
9. *Чуланова Н. А.* Практическая составляющая модели развития познавательных универсальных учебных действий // Актуальные вопросы регионального образования. 2013. № 10. С. 89–95.
10. *Ланцова Т. А.* Стратегия смыслового чтения и работы с текстом на уроках математики на уровне основного общего образования // Молодой ученый. Спецвыпуск. 2015. № 10.1 (90.1). С. 26–28.
11. *Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева.* М., 1989. 840 с.

Development Model of Cognitive Curricular Actions of School Students Integrated into Class and Out-of-Class Activity

N. A. Chulanova

Saratov State University

83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia

E-mail: chpw@mail.ru

The article analyzes in detail the section of the standard, which contain material related to the topic of the study, given the author's definition of the concepts of «cognitive universal educational action», «development of cognitive universal educational actions», their classification and the development model of cognitive universal educational actions in the unity of the appointed and extracurricular activities of practical importance. Implementation of the model in the educational process allows you to master metasubject competence as a means of learning to higher (advanced) level, which is achieved due to the generated estimated based on the actions of reflexivity skills otse-nivaniya social information required not only for successful learning, but also for socialization and self-realization.

Key words: universal cognitive learning activities, metasubject competence, unity of time limit and extracurricular activities, pedagogical model.

References

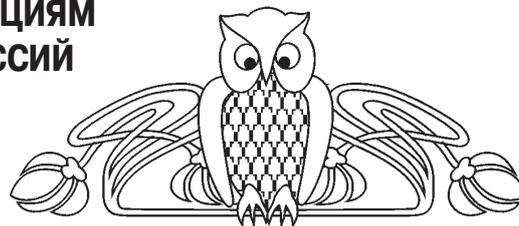
1. *Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya* (Federal state educational standard of the secondary {full} general education). *Prilozhenie k Prikazu Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413 «Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya»* (The annex to the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012, no. 413 «About the approval of the federal state educational standard of the secondary {full} general education»). Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (accessed 03 January 2015).
2. *Babanskiy Yu. K. Ratsionalnaya organizatsiya uchebnoy deyatel'nosti* (Rational organization of educational activity). Babanskiy Yu. K. *Izbr. ped. tr.* (Chosen pedagogical works). Moscow, 1990. 328 p.
3. *Vorovshchikov S. G. Uchebno-poznavatel'naya kompetentnost starsheklassnikov: sostav, struktura, deyatel'nostnyy komponent* (Educational and informative competence of seniors: structure, structure, activity component). Moscow, 2006. 160 p.
4. *Shchuykina G. I. Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nykh interesov uchashchikhsya* (Pedagogical problems of formation of cognitive interests of pupils). Moscow, 1988. 208 p.
5. *Formirovanie universalnykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya* (Formation of universal educational actions at the main school: from action to thought. System of tasks: a grant for the teacher). Ed. by A. G. Asmolov. Moscow, 2008. 151 p.
6. *Guzeev V. V. Poznavatel'naya samostoyatel'nost uchashchikhsya i razvitie obrazovatel'noy tekhnologii* (Informative independence of pupils and development of educational technology). Moscow, 2004. 128 p.
7. *Zagashiev I. O., Zair-Bek S. I. Kriticheskoye myshlenie: tekhnologiya razvitiya* (Critical thinking: technology of development). St.-Petersburg, 2003. 284 p.
8. *Kozinets S. B., Chulanova N. A. Formirovanie metapredmetnykh navykov na urokakh russkogo yazyka: nauch.-metod. posobie dlya uchiteley* (Formation of metasubject skills at Russian lessons: a scientific and methodical grant for teachers). Saratov, 2014. 78 p.
9. *Chulanova N. A. Prakticheskaya sostavlyayushchaya modeli razvitiya poznavatel'nykh universalnykh uchebnykh deystviy* (Practical component of model of development of informative universal educational actions). *Aktualnye voprosy regional'nogo obrazovaniya* (Topical issues of regional education), 2013, no. 10, pp. 89–95.
10. *Lantsova T. A. Strategiya smysloвого chteniya i raboty s tekstom na urokakh matematiki na urovne osnovnogo obshchego obrazovaniya* (Strategy of semantic reading and work with the text at mathematics lessons at the level of the main general education). *Molodoy uchenyy. Spetsvipusk* (The Young scientist. Special iss.), 2015, no. 10.1 (90.1), pp. 26–28.
11. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar.* Pod red. L. F. Ilicheva (Philosophical encyclopedic dictionary. Ed. by L. F. Ilichev). Moscow, 1989. 840 p.



УДК 159.9:61+614.52

ДИНАМИКА ВЗАИМОСВЯЗИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И СУБЪЕКТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ К ОСВАИВАЕМЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Шутова Ольга Игоревна – преподаватель кафедры общей и клинической психологии, Волгоградский государственный медицинский университет. E-mail: shoi1984@mail.ru



В статье раскрыта взаимосвязь сформированности профессиональной идентичности и субъективного отношения к осваиваемым компетенциям у представителей помогающих профессий (врачей, клинических психологов, специалистов социальной работы). Рассматриваются уровни профессиональной идентичности: сформированность и зрелость. Специфика компетенций представителей помогающих профессий заключается в трех аспектах: прагматическом, мотивационном, операциональном. Сформированная профессиональная идентичность будет оказывать большее влияние на проявление активности личности обучающихся по отношению к осваиваемым компетенциям, чем ее зрелость, а зрелость профессиональной идентичности наблюдается при освоении компетенций у работающих специалистов помогающих профессий. Выявлено существование различий в операциональной и мотивационной сторонах компетенций; наименьшие различия получены для прагматической стороны, которая определяет степень использования компетенций.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, помогающие специалисты, компетенции.

DOI: 10.18500/1819-7671-2016-16-2-235-240

Профессиональная идентичность (согласно Л. Б. Шнейдер) предполагает функциональное и экзистенциальное соответствие человека и профессии, которое включает в себя понимание своей профессии, принятие себя в ней, умение хорошо выполнять свои профессиональные функции [1, с. 156]. По мнению Э. Фромма, обретение тождественности с профессией можно описать как единство человека и его дела: «я – то, что я делаю» [1, с. 169]. Профессиональную идентичность можно описать, с одной стороны, как процесс, в результате которого происходят профессиональная эволюция и развитие человека; с другой стороны, она – один из показателей становления личности профессионала и свидетельствует о степени принятия личностью себя как профессионала и значимого члена профессионального сообщества [2]. По мнению М. Р. Гинзбург, профессиональная идентичность охватывает психологическое настоящее и психологическое будущее [3, с. 80]. Функция психологического настоящего – саморазвитие, включающее самопознание (ориентацию в ценностно-смысловом содержании индивидуаль-

ного сознания) и самореализацию (воплощение этих ценностей в определенных видах профессиональной деятельности) [3, с. 80]. Согласно Ю. П. Поваренкову, становление профессиональной идентичности не ограничивается временем, проведенным непосредственно в стенах учебного заведения [4, с. 125]. Этот процесс органично включен в профессионализацию как социально приемлемую форму самореализации личности [4, с. 125]. В рамках профессионализации формирование профессиональной идентичности выступает как часть «жизненной задачи», решение которой, по словам В. Д. Шадрикова, происходит как ее «принятие», связанное с проекцией мотивационной сферы личности на содержание и условия процесса профессионального роста [5, с. 298].

На данном этапе развития системы высшего образования становление профессиональной идентичности специалиста невозможно без рассмотрения тех компетенций, которые обеспечивают эффективность выполнения деятельности. Анализ компетентностного подхода посвящены труды таких исследователей, как Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равенн, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Н. Куница, Г. Э. Белицкая, Л. И. Берестова, В. И. Байденко, А. В. Хуторский, Н. А. Гришанова, И. А. Зимняя и др. Понятие «компетенция», с семантической точки зрения, относится к классу символических понятий. С одной стороны, это определяет важность более пристального изучения компетенций, с другой – означает, что есть отсутствие конкретных примеров, которые могли бы быть начальной точкой рассмотрения знаний, умений и навыков, необходимых у специалиста. Поэтому понятие «компетенция» непосредственно связано с конкретной личностью и следует учитывать отношение человека к тому, что ему предлагается в качестве компонентов, составляющих структуру символического понятия, т.е. компетенции.

В связи с этим представляется актуальным рассмотрение динамики взаимосвязи профессиональной идентичности представителей



помогающих профессий и их субъективного отношения к осваиваемым компетенциям. Так как профессиональная идентичность наравне с профессиональными компетенциями наиболее активно формируется в период студенчества, то от того, насколько будут они сформированы или отсутствовать, зависит степень приобщения к профессии и дальнейшая профессионализация личности. Специфическая особенность помогающих профессий предполагает постоянную работу с людьми и постоянное общение в ходе профессиональной деятельности [6, с. 110]. Л. А. Йовайши характеризует представителей помогающих профессий как тех, кто отличается способностью легко и быстро устанавливать контакт с разными людьми, понимать их настроение и намерения [6, с. 107]. По мнению Е. П. Кораблиной, помогающая деятельность, оказываемая данными специалистами, направлена на поддержку человека в сложных, критических моментах его жизнедеятельности и состоит в активизации в нем внутреннего психического потенциала, в передаче ему информационных, материальных и других ресурсов, необходимых в кризисных и проблемных ситуациях [6, с. 105]. Оказывая помощь другому человеку, личность специалиста помогающей профессии в то же самое время выступает инструментом воздействия [6, с. 106].

Было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение динамики взаимосвязи сформированности профессиональной идентичности и субъективного отношения к осваиваемым аспектам компетенций представителей помогающих профессий. Базой исследования явились студенты старших курсов Волгоградского государственного медицинского университета, а также специалисты – психологи, клинические психологи, врачи, социальные работники, работающие в сфере помогающих профессий. Общий объем выборки составил 205 человек, исследование проводилось в апреле–мае 2014 г.

В исследовании применялся следующий психодиагностический материал:

а) для определения статуса профессиональной идентичности диагностический опросник «Профессиональная идентичность студентов» А. А. Озеринной [7, с. 150]. Опросник состоит из 56 утверждений, на его основе возможно эмпирическое определение профиля профессиональной идентичности, в который входят шкалы, направленные на диагностику:

статус профессиональной идентичности, определяющийся ее сформированностью и зрелостью;

профиль профессиональной идентичности, характеризующийся степенью выраженности ее

показателей, описывающий учебно-профессиональные планы, отношение к профессии, образ профессии и профессионала, уровень самооценки, направленность мотивации;

б) для определения наличия профессиональных компетенций авторами исследования была разработана методика выявления особенностей субъективных представлений о предлагаемых для освоения компетенций, она прошла проверку валидности и надежности. Окончательный вариант представлял собой список из 31-й компетенции, включающий в себе общекультурные и профессиональные. Методика позволила оценить компетенции представителей помогающих профессий согласно тому, насколько они владеют (операциональный аспект субъективного отношения), используют (прагматический аспект субъективного отношения) или оценивают важность (мотивационный аспект субъективного отношения) осваиваемых компетенций.

В проведенном ранее исследовании была описана взаимосвязь профессиональной идентичности и профессиональных компетенций представителей помогающих профессий [8]. Было доказано, что у студентов профессиональная идентичность может быть охарактеризована с позиции основных критериев – сформированности и зрелости, которые определяют уровень соответствия студента лечебного факультета и отделения клинической психологии готовности к самостоятельному принятию решения в рамках будущей профессии [8, с. 489–490]. Профессиональные компетенции студентов, формирующиеся в процессе обучения в вузе, связаны с профессиональной идентичностью [8, с. 490]. Также был сделан вывод, что профессиональная идентичность функционально выступает показателем сформированности разных сторон (мотивационной, операциональной, прагматической) одной и той же компетенции. Это, в свою очередь, позволило исследовать влияние уровня (зрелости и сформированности) профессиональной идентичности на осваиваемые компетенции (владею, важно, использую) у обучающихся и работающих специалистов. С этой целью был использован однофакторный дисперсионный анализ (рис. 1, 2).

Сформированность профессиональной идентичности (согласно А. А. Озеринной) отражает степень развития структуры профессиональной идентичности, является количественным показателем того, на каком уровне развито понимание своей будущей профессии, осознание своего места в ней. Принадлежность к кластеру являлась независимой переменной, выраженной в номинативной шкале. Таким образом, удалось установить влияние уровня сформированности профессио-

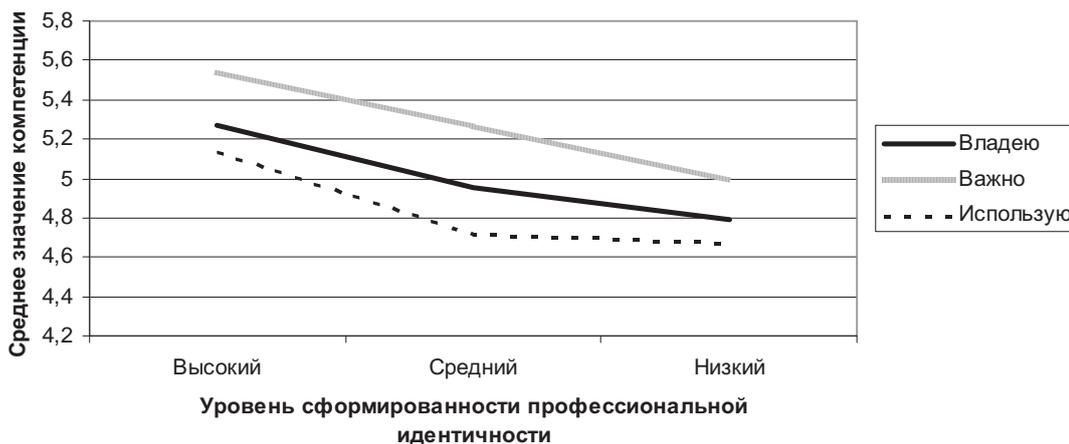


Рис. 1. Зависимость мотивационного, операционального, прагматического аспектов оценки респондентами компетенций от уровня сформированности профессиональной идентичности

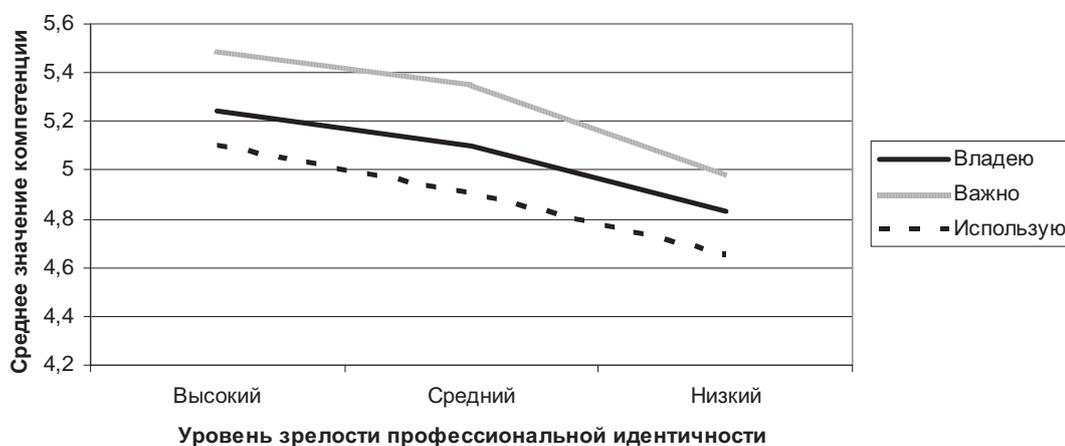


Рис. 2. Зависимость операциональной, мотивационной, прагматической сторон оценки респондентами компетенций от уровня зрелости профессиональной идентичности

нальной идентичности на оценку респондентами аффективной, операциональной и прагматической сторон компетенций (см. рис. 1).

Аналогичная процедура была применена к показателю уровня зрелости профессиональной идентичности, который, согласно А. А. Озеринной, выступает качественным показателем статуса, отражающим уровень самостоятельности личности в построении образов профессии и профессионала, автономности занимаемой профессиональной позиции (см. рис. 2).

Таким образом, была выявлена общая тенденция, характеризующая сформированность и зрелость профессиональной идентичности по отношению к осваиваемым компетенциям, которая заключается в том, что «высокий» уровень сформированности, так и зрелости профессиональной идентичности на статистически значимом и достоверном уровне предопределяет осознанное и активное отношение ко всем сторонам компетенций. Иными словами, в структуру сформированной про-

фессиональной идентичности как обучающегося, так и действующего профессионала помогающей профессии включены операциональные, мотивационные и прагматические стороны компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. С функциональной точки зрения понимание профессии и рефлексия своего места в ней выступают как условия проявления активности в овладении компетенциями.

С другой стороны, можно констатировать, что уровень самостоятельности личности в построении образов профессии и профессионала, автономности занимаемой профессиональной позиции, т.е. зрелость профессиональной идентичности также оказывает прямое влияние на то, как проявляется активность обучающегося или действующего специалиста по отношению к набору необходимых компетенций.

Степень влияния на активность личности по отношению к осваиваемым компетенциям сформированной профессиональной идентичности в



целом более вероятно, чем влияние ее зрелости. Этот вывод послужил основанием для исследования уровня профессиональной идентичности и осваиваемых аспектов компетенций помогающих специалистов при переходе от статуса студента к статусу работающего специалиста.

Рассмотрим анализ результатов методики А. А. Озеринной, отражающий средние показатели, полученные по параметрам зрелости и сформированности профессиональной идентичности, а также основных параметров, описывающих ее профиль (табл. 1).

Средние значения измеренных параметров профессиональной идентичности у студентов и у работающих специалистов помогающих профессий

Таблица 1

Параметры профессиональной идентичности	Категория	Среднее значение
Сформированность профессиональной идентичности	Студенты	20,2137
	Специалисты	20,9886
Зрелость профессиональной идентичности	Студенты	19,9573
	Специалисты	21,4318
Учебно-профессиональный план	Студенты	2,7949
	Специалисты	2,6477
Отношение к профессии	Студенты	2,8632
	Специалисты	3,2386
Образ профессии	Студенты	3,4274
	Специалисты	3,6818
Образ профессионала	Студенты	3,5299
	Специалисты	3,6932
Профессиональная позиция	Студенты	2,8120
	Специалисты	3,1023
Профессиональная самооценка	Студенты	3,3761
	Специалисты	3,1705
Профессиональная мотивация	Студенты	2,6068
	Специалисты	2,8295

Применение *t*-критерия для независимых выборок позволило установить статистически значимые различия в показателях профессиональной идентичности в разных частях общей выборки. Наиболее существенны они у студентов и специалистов в средних оценках для следующих параметров профессиональной идентичности (при $p < 0,005$ и $p < 0,01$): зрелость профессиональной идентичности 0,002 ($t = -3,08$), отношение к профессии 0,025 ($t = -2,27$), образ профессии 0,39 ($t = -2,07$), профессиональная позиция 0,61 ($t = -1,89$).

Анализ результатов позволяет сделать заключение о наличии динамики профессиональной идентичности при переходе от обучения в вузе к самостоятельной профессиональной деятельности. Прежде всего, обращает на себя внимание изменение уровня зрелости профессиональной идентичности представителей помогающих профессий, который выражается в большей мере у специалистов, чем у студентов. Как отмечает А. А. Озерина, зрелость профессиональной идентичности является критерием успешности функционирования усвоенных компетенций, готовности личности к профессиональной деятельности [7, с. 142]. Кроме этого, у специалистов, по сравнению со студентами, выше степень принятия выбранной профессиональной деятельности в качестве инструмента

самореализации и развития. Профессиональная картина мира у них характеризуется четкостью и законченностью. По мнению Н. В. Хван, профессиональная деятельность для большинства людей является той областью, где достигнутые цели и задачи, оправданные вложения времени и сил, сбывшиеся надежды или мечты служат источником ощущения насыщенности жизни и удовлетворения от реализации своего потенциала [9, с. 77].

Далее проводилось сравнение оценки представителями помогающих профессий (студентами и работающими специалистами) разных групп важности, степени владения компетенциями и их использования. Рассмотрим результаты описательной статистики проведенного исследования (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения оценки респондентами операциональной, мотивационной и прагматической сторон компетенций

Сторона компетенции	Категория	N	Среднее значение
Операциональная (владену)	Студенты	117	4,7825
	Специалисты	88	5,4348
Мотивационная (важно)	Студенты	117	4,9777
	Специалисты	88	5,8226
Прагматическая (использую)	Студенты	117	4,7050
	Специалисты	88	5,1529



Применение t -критерия для независимых выборок указывает на статистически достоверные различия средних значений, полученных в выборках студентов и работающих специалистов. Наибольшие различия получены для операциональной стороны компетенций («владею») – $t = -7,06$ ($p < 0,005$). Следующее по значимости различие наблюдается в отношении мотивационной стороны компетенций («важно») – $t = -6,94$ ($p < 0,005$). Наименьшее различие средних значений обнаружено для прагматической стороны компетенций («использую») – $t = -4,20$ ($p < 0,005$).

Результаты позволяют констатировать наличие динамики как в отношении параметров профессиональной идентичности, так и в проявлении активного и положительного отношения к профессиональным компетенциям. Все эти показатели статистически значимо выше у работающих специалистов, что свидетельствует о продолжающемся процессе профессионализации и после окончания обучения в вузе.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило сделать выводы: существует взаимосвязь сформированности профессиональной идентичности и субъективного отношения к осваиваемым компетенциям у представителей помогающих профессий. При этом профессиональная идентичность выступает показателем сформированности разных сторон (мотивационной, операциональной, прагматической) компетенций. Сформированная профессиональная идентичность будет оказывать большее влияние на проявление активности личности по отношению к осваиваемым компетенциям, чем ее зрелость.

Для студентов, в отличие от работающих специалистов, характерна сформированность профессиональной идентичности. В качестве основания для дальнейшего исследования и практического вывода из полученного результата предполагаем, что создание определенных психолого-педагогических условий будет обеспечивать положительную преемственность и активное отношение к осваиваемым компетенциям. По нашему мнению, одним из главных условий активизации положительного и активного отношения к осваиваемым компетенциям является широкое использование гуманитарных образовательных технологий. На статистически достоверном и значимом уровне было доказано наличие изменений уровня профессиональной идентичности и осваиваемых компетенций работающих специалистов представителей помогающих профессий.

Список литературы

1. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность. М., 2001. 272 с.

2. Никифорова А. А., Цихончик Н. В. Динамика и содержание профессиональной идентичности студентов различных направлений вузовской подготовки // Психология, социология и педагогика. 2014. № 6. С. 83–86. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/06/3236> (дата обращения: 01.08.2014).
3. Белановская О. В. Временная перспектива жизненных планов в юношестве // Проблемы социальной психологии личности : межвуз. сб. науч. ст. Вып. 1. Саратов, 2004. С. 78–88.
4. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. Саратов, 2013. 322 с.
5. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М., 2013. 464 с.
6. Кораблина Е. П. Теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2005. Т. 5, № 12. С. 104–114.
7. Озерина А. А. Профессиональная идентичность студентов бакалавриата : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2012. 215 с.
8. Шутова О. И. Взаимосвязь профессиональных компетенций с уровнем сформированности профессиональной идентичности будущих специалистов помогающих профессий // В мире научных открытий. 2013. № 11.4 (47). С. 482–491.
9. Хван Н. В. Особенности влияния временной перспективы личности на выбор сферы профессиональной деятельности // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Психология. Педагогика. 2014. Т. 14, вып. 1. С. 76–79.

The Dynamics of the Relationship of Formation of Professional Identity and Subjective Attitude to the Representatives of Digestible Competencies of Supporting Professions

O. I. Shutova

Volgograd State Medical University
1, Pavshikh Bortsov squ., Volgograd, 400131, Russia
E-mail: shoi1984@mail.ru

There is a link between formation of professional identity and subjective attitude to master the competencies of supporting professions in clinical psychology, general medicine and social work. We consider the levers of professional identity: the formation of professional identity and the maturity of professional identity. Supporting professions' competences specifics is to consider three aspects like a pragmatic, a motivational, an operational. Formed professional identity will have influence on the individual activity of the students on the way to master of competencies, than its maturity. The maturity of professional identity is observed in the development of the working specialists' competencies. There are differences between operational and motivational aspects of competencies. There are smallest differences for the pragmatic aspect that determines the degree of using of competences.

Key words: professional identity, supporting professions, competencies.

References

1. Shneyder L. B. *Professionalnaya identichnost* (Professional identity). Moscow, 2001. 272 p.



2. Nikiforova A. A., Tsikhonchik N. V. Dinamika i sodержanie professionalnoy identichnosti studentov razlichnykh napravleniy vuzovskoy podgotovki (Dynamics and content of professional identity of different directions of university training students). *Psikhologiya, sotsiologiya i pedagogika* (Psychology, sociology and pedagogy), 2014, no. 6, pp. 83–86. Available at: <http://psychology.snauka.ru/2014/06/3236> (accessed 1 August 2014).
3. Belanovskaya O. V. Vremennaya perspectiva zhiznennykh planov v yunoshestve (Time perspective of life plans at the university). *Problemy sotsialnoy psikhologii lichnosti: mezhyuz. sb. nauch. st.* (Problems of social psychology of personality: Interuniversity collection of scientific articles). Saratov, 2004, iss. 1, pp. 78–88.
4. Povarenkov Yu. P. *Problemy psikhologii professionalnogo stanovleniya lichnosti* (Problems of psychology of the personal professional formation). Saratov, 2013. 322 p.
5. Shadrikov V. D. *Psikhologiya deyatelnosti cheloveka* (Psychology of human activity). Moscow, 2013. 464 p.
6. Korablina E. P. Tereticheskie i prikladnye aspekty pomogayushchey deyatelnosti (Theoretical and applied aspects of supporting activity). *Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena (Izvestia Gertsen University Journal of Humanities and Sciences)*, 2005, vol. 5, no. 12, pp. 104–114.
7. Ozerina A. A. *Professionalnaya identichnost studentov bakalavriata: dis. ... kand. psikhol. nauk* (Professional identity of bachelor students: dis. of the PhD Psychology). Yaroslavl, 2012. 215 p.
8. Shutova O. I. Vzaimosvyaz professionalnykh kompetentsiy s urovnem sformirovannosti professionalnoy identichnosti budushchikh spetsialistov pomagayushchih professiy (The correlation between professional competences and the level of maturity of professional identity of the future specialists in helping professions). *V mire nauchnykh otkrytiy* (Problems of Science and Education), 2013, no. 11.4 (47), pp. 482–491.
9. Khan N. V. Osobennosti vliyaniya vremennoy perspektivy lichnosti na vybor sfery professionalnoy deyatelnosti (Characteristics of an influence of the time orientation of personality on a choice of professional activity's sphere). *Izv. Saratov Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2014, vol. 14, iss. 1, pp. 76–79.