



Решением Президиума ВАК Министерства образования и науки РФ журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Философия

Артемов В. Н. Типологические интерпретации и противоречия функционирования институционального человека

Басова Н. А. Ретроспективный анализ феномена детства: социально-философский аспект

Богатырева Е. Н. Время культуры в контексте ценностно-оценочного отношения человека к миру

Вершилов С. А. Детерминация особенностей становления и развития культуры военной безопасности российского социума

Линченко А. А. Проблема исторического сознания в философии и теории истории Йорна Рюзена

Ручин В. А. Культурный контекст образования: Россия и Китай

Самойлова О. А. Случайность в естествознании

Шакирова Е. Ю. Аксиологическая ризоморфность социума: зона эскалации социальной рискогенности

Психология

Асланбекова Э. Н. Особенности невербального поведения при сообщении ложной информации

Бельская Н. А. Математическая верификация конструктивной валидности методики исследования эмоциональной направленности

Зверева Н. В. Слухоречевая память и внимание у старших подростков при благоприятных формах эпилепсии и шизофрении

Карелин А. А. Структура психологического времени и психологического возраста личности

Мизинова И. А. Жизненный сценарий личности: основные подходы к рассмотрению

Орлова М. М. Адаптационные стратегии в условиях тяжелого, инвалидизирующего заболевания как субъективная составляющая ситуации болезни

Пантелеев А. Ф. Дрейф когнитивных стратегий в политической коммуникации

Польская Н. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности в группе ВИЧ-инфицированных осужденных

Фролова С. В. Модель факторов приверженности личности социальной общности

Педагогика

Дьяченко М. Д. Развитие творческих способностей будущего журналиста в процессе профессиональной подготовки

Королькова С. А. Интеграционный подход к профессиональной подготовке переводчиков в европейских вузах

Олейников А. А. Роль компьютерно-информационных технологий в процессе профильного обучения

Прошкин В. В. Научные студенческие мероприятия как важнейший компонент университетской подготовки будущих учителей

Фирстов В. Е., Иванов Р. А. Статистические закономерности и ранговые корреляции профессиональной направленности результатов ЕГЭ в Саратовской области (2009–2012 гг.)

Шинкаренко А. В. Условия формирования у будущих офицеров внутренних войск МВД России компетентности действовать в экстремальных ситуациях и психологической устойчивости

РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Коссович Леонид Юрьевич

Заместитель главного редактора

Усанов Дмитрий Александрович

Ответственный секретарь

Клоков Василий Тихонович

Члены редакционной коллегии

Аврус Анатолий Ильич

Аксеновская Людмила Николаевна

Аникин Валерий Михайлович

Балаш Ольга Сергеевна

Бучко Ирина Юрьевна

Вениг Сергей Борисович

Волкова Елена Николаевна

Голуб Юрий Григорьевич

Захаров Андрей Михайлович

Ивченков Сергей Григорьевич

Комкова Галина Николаевна

Лебедева Ирина Владимировна

Левин Юрий Иванович

Макаров Владимир Зиновьевич

Монахов Сергей Юрьевич

Орлов Михаил Олегович

Прозоров Валерий Владимирович

Прохоров Дмитрий Валентинович

Федотова Ольга Васильевна

Федорова Антонина Гавриловна

Черевичко Татьяна Викторовна

Шатилова Алла Валерьевна

Шляхтин Геннадий Викторович

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
СЕРИИ

Главный редактор

Устьянцев Владимир Борисович

Заместитель главного редактора

Белов Владимир Николаевич

Ответственный секретарь

Богатырёва Елена Николаевна

Члены редакционного совета

Гобозов Иван Аршакович

Железовская Галина Ивановна

Мартынович Сергей Федорович

Орлов Михаил Олегович

Шамионов Раиль Мунирович

Члены редакционной коллегии

Аксеновская Людмила Николаевна

Афанасьева Вера Владимировна

Беляев Евгений Иванович

Богатырева Елена Николаевна

Каличникова Ольга Борисовна

Листвина Евгения Викторовна

Мокин Борис Иванович

Позднева Светлана Павловна

Рожков Владимир Петрович

Рягузова Елена Владимировна

Турчин Геннадий Демьянович

Фриуф Василий Александрович

Фролова Светлана Владимировна

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

5
9
13
17
22
27
32
36
42
46
50
54
59
64
70
75
80
87
92
96
101
106
115



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

Журнал принимает к публикации обще-теоретические, методические, дискуссионные, критические статьи, результаты исследований по всем научным направлениям.

К статье прилагаются сопроводительное письмо, внешняя рецензия и сведения об авторах: фамилии, имена и отчества (полностью), рабочий адрес, контактные телефоны, e-mail.

1. Рукописи объемом не более 1 печ. листа, не более 8 рисунков принимаются в редакцию в бумажном и электронном вариантах в 1 экз.:

а) бумажный вариант должен быть напечатан через один интервал шрифтом 14 пунктов. Рисунки выполняются на отдельных листах. Под рисунком указывается его номер, а внизу страницы – Ф.И.О. автора и название статьи. Подписанные подписи печатаются на отдельном листе и должны быть самодостаточными;

б) электронный вариант в формате Word представляется на дискете 3,5 или пересылается по электронной почте. Рисунки представляются в виде отдельных файлов в формате TIFF, EPS или JPEG.

2. Требования к оформлению текста.

Последовательность предоставления материала: индекс УДК; название статьи, инициалы и фамилии авторов, аннотация и ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; таблицы; рисунки; подписи к рисункам; библиографический список.

В библиографическом списке нумерация источников должна соответствовать очередности ссылок на них в тексте.

Зав. редакцией

Бучко Ирина Юрьевна

Редактор

Гаврина Марина Владимировна

Художник

Соколов Дмитрий Валерьевич

Верстка

Ковалёва Наталья Владимировна

Корректор

Крылова Инна Геннадиевна

Адрес редакции

410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Издательство Саратовского университета

Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

E-mail: arofia@inbox.ru

Подписано в печать 12.12.2013.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 13,95 (15,0).

Тираж 500 экз. Заказ 75.

Отпечатано в типографии

Издательства Саратовского университета

© Саратовский государственный университет, 2013

CONTENTS

Scientific Part

Philosophy

- Artemov V. N.** Typological Interpretations and Contradictions of Functioning of the Institutional Man 5
- Basova N. A.** Retrospective Analysis of the Phenomenon of Childhood: Social-philosophical Aspect 9
- Bogatyрева E. N.** Culture Time in the Context of Valuable and Estimated Relation of the Person to the World 13
- Vershilov S. A.** Determination of Peculiarity of Formation and Development of Culture Military Safety Russian Society 17
- Linchenko A. A.** The Problem of Historical Consciousness in The Jörn Rösen's Philosophy and Theory of History 22
- Ruchin V. A.** Cultural Context of Education: Russia and China 27
- Samoilova O. A.** Randomness in Natural Science 32
- Shakirova E. U.** Social Axiological Rhizome: the Zone of Risk Escalation 36

Psychology

- Aslanbekova E. N.** Peculiarities of Non-Verbal Behavior when Reporting False Information 42
- Belskaya N. A.** The Mathematical Verification of Emotional Orientation Method's Construct Validity 46
- Zvereva N. V.** Audioverbal Memory and Attention of Teenagers with Favorable Forms of Epilepsy and Schizophrenia 50
- Karelin A. A.** Structure of Psychological Time and Psychological Age of Person 54
- Mizinova I. A.** The Vital Script of the Personality: the Basic Approaches to Consideration 59
- Orlova M. M.** Adaptative Strategies under the Conditions of Serious Disabling Disease as a Subjective Element of the Disease Situation 64
- Panteleev A. F.** Cognitive Strategies Drift in Political Communication 72
- Polskaya N. A.** Correlation between Emotional Intelligence and Tolerance for Uncertainty of HIV-Infected Convicts 75
- Frolova S. V.** The Model of Individual Commitment Factors to Social Community 80

Pedagogics

- Dyachenko M. D.** Development of Creative Abilities of the Future of the Journalist in the Process of Professional Preparation 87
- Korolkova S. A.** Integration Approach to Translators and Interpreters Teaching in European Higher School 92
- Oleinikov A. A.** The Role of Computer-Information Technology in School Education 96
- Proshkin V. V.** Scientific Students' Arrangement as Major Component of Future Teachers' University Training 101
- Firstov V. E., Ivanov R. A.** The Statistical Law-Formeds and Range Correlations of the Professional Trends of Ege-Results in Saratov Region (2009–2012) 106
- Shinkarenko A. V.** Conditions of Formation of the Future Officers Competence to Act in Emergency Situations and of Their Psychological Resistance 115







ФИЛОСОФИЯ

УДК 1.316

ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ЧЕЛОВЕКА

В. Н. Артемов

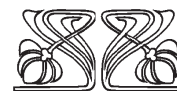
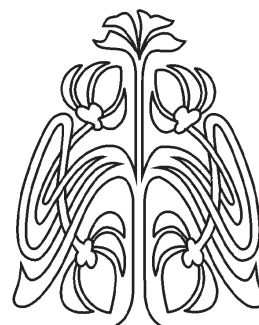
Артемов Владимир Николаевич – кандидат политических наук, доцент кафедры истории, Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета
E-mail: vladimir-artemov@list.ru

В русле институциональной теории институционализация общественных отношений начинает рассматриваться как вариант стабилизации и консолидации общества, гарантия стабильности и устойчивого эволюционного развития социума. В статье анализируются разные методологические подходы в исследовании концепции институционального человека и порядка социума, которые позволяют говорить о целом ряде типологических интерпретаций и противоречий функционирования институционального человека, позволяющих сделать вывод о том, что в междисциплинарных исследованиях начинает формироваться конструкт институционального человека, претендующий на центральное место объекта институционализма.

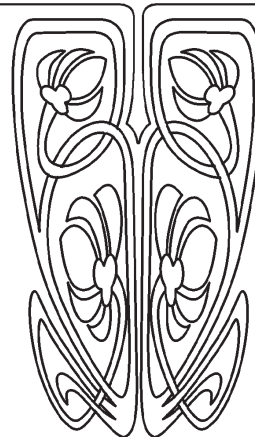
Ключевые слова: амбивалентность, гражданское общество, институт, человек, институциональный человек, система интересов, социум, общество риска.

Понятие «институциональный человек» появилось в отечественной литературе на рубеже XX–XXI вв. как следствие социально-политических и модернизационных процессов, спровоцировавших институциональный кризис в России начала 90-х гг. XX в. Эти модернизационные процессы, по сути, мало чем отличающиеся от социальных революций 1917 г., стали импульсом для становления национального общества риска и привели к бурному развитию институциональных теорий, в частности: институциональных экономики, политологии, социологии, которые имеют много общего с неоинституционализмом на Западе. В этих теориях институциональный человек, выделяясь как самостоятельная категория, в той или иной мере противопоставляется конструкту «Другого», в институциональной экономике – экономическому человеку, в философских исследованиях – ценностному человеку.

Указанные типологические интерпретации институционального человека имеют право на существование и считаются довольно продуктивными, например, рассмотрение институционального человека как антипода экономическому, «когда нерациональный, автоматически соблюдающий правила или полностью ограниченный определённой ему извне ролью агент противопоставляется полностью рациональному, изолированному от социального окружения и максимизирующему свою полезность индивиду. Это позволяет инкорпорировать в модель человека неэкономические мотивы, роль которых несомненна» [1, с. 17]. Такая типологическая интерпретация формирует понимание естественной амбивалентности человека, которая начиная с середины XX в. вполне конкретно просматривается в философской литературе.



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Введённое в научный оборот швейцарским психиатром и психологом Э. Блейлером понятие амбивалентности как двойственности переживания, когда один и тот же объект у человека вызывает «противоположные чувства, удовольствия и неудовольствия; одно из чувств иногда подвергается вытеснению и маскируется другим» [2, с. 149], сегодня в научной литературе значительно расширено. В философской литературе существует мнение, что амбивалентность выражает не только и не столько двойственное отношение человека к объекту, сколько его имманентную сущность. Аналогичные взгляды существуют и в экономической литературе.

Сегодня можно согласиться с тем, что в экономической теории феномен институционального человека возник в процессе длительной работы над теорией эндогенных факторов производства как формальная противоположность человеку экономическому. Выделение институции и институтов как социальной формы возникновения, типизации, закрепления и осуществления функций хозяйствующими субъектами позволило учёным-экономистам переосмыслить суть отдельных элементов категориального ряда институциональной теории. Современная экономическая теория, трактуя человека как индивида, живущего и ведущего хозяйство в неизбежном и неотделимом от него институциональном существовании, показывает, что «человек экономический» уже содержит в себе «человека институционального», поскольку рационализм первого стоит на фундаменте ценностей второго» [1, с. 13–14].

В контексте институциональной теории начинает формироваться конструкт институционального человека, претендующего на центральное место субъекта институционализма как амбивалентного – рационально-ценностного человека. Раскрыть бытие институционального человека посредством различных институций и институтов становится задачей междисциплинарных исследований.

Категория «институт» как основное понятие институционализма в социальной философии и дисциплинарных теориях традиционно рассматривается в качестве исторической формы организации и регулирования общественной жизни, важного элемента структуры общества. С помощью социальных институтов «упорядочиваются отношения между людьми <...> обеспечивается устойчивость общественной жизни» [3, с. 209]. Развивая мысль в этом направлении, можно предположить, что социальный институт – это структурирующая социум система сложившихся и устоявшихся норм, предполагающая своё развитие, т.е. социальный институт – форма со структурированным содержанием. В русле институциональной теории институционализация общественных отношений начинает рас-

сматриваться как путь, вариант стабилизации и консолидации общества, гарантия стабильности и устойчивого эволюционного развития социума. Это актуально в условиях существующего сегодня общества риска.

С признанием имманентной амбивалентности человека появляется возможность реализовать идею междисциплинарного исследования в контексте проблем институциональной теории, предложив другую типологическую интерпретацию институционального человека. Онтологические основания институционализма показывают, что изначально человек в обществе, человек социума есть человек институциональный. Любой социум, государство, семья являются социальным институтом, предполагают устойчивость, социальную справедливость и наличие институционального человека.

Заложенная, возможно, на уровне подсознания двойственность человека развивает и усиливает его различные качества и стремления. Стремление к жизни и страх смерти человека, так же как и в социуме, порождают действие двух групп сил, выражающих стремление к развитию, свободе, с одной стороны, и к самосохранению, порядку, стабильности – с другой. В обществе риска действие этих сил может быть деструктивным: игнорируются устоявшиеся консервативные нормы; амбивалентные свойства человека нивелируются эгоизмом, рациональная личность разрушается; в человеке абсолютизируются и начинают доминировать одномерные качества. Доминирование или абсолютизация одного направления в ущерб естественной амбивалентности формирует «одномерного» человека, провоцирует ментальный кризис, деструктурирует социум путем возникновения рискованных ситуаций. Разные ценностные основания в одном и том же жизненном пространстве вызывают противоречия функционирования институционального человека.

Из анализа междисциплинарных исследований становится понятно, что социальный риск, имеющий аксиологические корни, провоцируется разницей интересов человека и социума. Противоречие или разница личных, человеческих интересов как между людьми, так и в сложившейся системе социальных ценностей и институтов провоцируют «взрывоопасные» ситуации.

В отличие от имманентной амбивалентности, подразумевающей рациональность институционального человеку в системе гражданского общества и правового государства, «взрывоопасные» ситуации социума формируют типологические концепты «незавершённого человека», человека риска, «одномерного человека» Г. Маркузе, «бунтующего человека» А. Камю, сложившихся под влиянием духовной атмосферы и функциональной дифференциации индустриального мира в формирующемся «информационном» обществе.



В «одномерном человеке» Г. Маркузе естественные человеческие влечения вступают в противоречие с нормами репрессивной культуры индустриального типа и превращаются в антропологические источники рисков. Нарастание рисков в сфере противостояния человека и культуры, разрушающих жизненное пространство социума и социальные институты, по мнению Маркузе, могут привести к катастрофе человеческой сущности.

С преодолением абсурдности существования, навязанного индивиду внешней средой, А. Камю связывает движение человека к самому себе. Писатель утверждает: «Бунтующий человек, напротив, в своём первом порыве протестует против посягательства на себя такого, каков он есть. Он борется за целостность своей личности. Он стремится поначалу не столько одержать верх, сколько заставить уважать себя» [4, с. 130]. Аналогичные явления в обществе риска из-за неустойчивости системы социума происходят и с институциональным человеком: в процессе функционирования и в борьбе за выживание он становится «человеком бунтующим».

В приведённых типологических подходах имманентная амбивалентность человека, содержащая такие этические качества человеческой культуры, как справедливость, ответственность, порядочность, совесть, патриотизм, чувство долга, гуманизм, рассматривается в качестве противоречия нерациональной общественной жизни, провоцирующей социальные риски, которые, в свою очередь, деструктурируют порядок социума.

Глобализация мирохозяйственных отношений, урбанизационные процессы формируют новые реалии политического и социально-экономического развития. Развитие демократических свобод, культуры, образования, интеллекта выравнивает социально-классовую структуру общества. Идёт объективный и во многом противоречивый процесс становления среднего класса, стремящегося к доминированию в структуре современного социума. Благодаря формированию мощного трансклассового, состоящего из представителей различных классов и слоёв, среднего класса стал возможен конструкт институционального человека, способного обеспечить процесс развития свободы и рациональный порядок социума. Поэтому, возвращаясь к проблеме амбивалентности человеческой природы, необходимо сформулировать философские понятия, отражающие причины напряжённого состояния человека в обществе риска.

Подчёркивая социальную сущность человека, В. Соловьёв говорит, что общество есть расширенная личность: «Различные народности суть различные органы в целом теле человечества – для христианина это есть очевидная истина»

[5, с. 65]. Развивая мысль в этом направлении, можно сделать вывод, что личность есть «сжатое общество», т.е. человек изначально является существом лично-общественным, и в здоровом социуме, важным показателем которого является социальная справедливость, антагонистического противоречия между личностью и обществом быть не может. Но в больном человеческом организме, точно так же, как и в поражённом социальными болезнями обществе, усиливается действие деструктивных сил, разрушающих как человека, так и социум. Следуя логике В. Соловьёва, что человек есть «сжатое общество», функциональная дифференциация человека предполагает как естественное состояние и функциональную дифференциацию общества.

Рассматривая конструкт институционального человека в обществе риска как субъект управленческой деятельности, с одной стороны, и как законопослушную личность – интеллигента, врача и учителя, рабочего, военного и государственного служащего, представителя среднего класса – с другой стороны, видно, что в зависимости от ситуации и культурно-ценностных оснований в структуре национального общества риска могут возникать «жёстко» институционализированные, рискогенные социумы, в которых институциональный человек может приобретать негативные, асоциальные качества. В рискогенном обществе институциональный человек может быть как членом организованной преступной группировки, так и просто «серой» посредственностью системы как отрицательный типаж чиновника, бюрократа, снова показывая свою нелогичную односторонность. «Посредственное длительно существует и в конце концов правит миром. Эта посредственность обладает также и мыслями; она убеждает в правоте этих маленьких мыслей окружающий мир, уничтожает яркую духовную жизнь, превращает её в голую рутину, и она таким образом обеспечивает себе длительное существование. Её долговечность и означает именно то, что она упорно стоит на своей лжи, не добивается и не достигает своей правды, не воздаёт должное понятию, эта долговечность царства посредственности означает, что истина не воплощается в нём как процесс» [6, с. 52]. Разные ценностные и ментальные основания в условиях функциональной дифференциации социума, уничтожая рациональную сущность и превращая в «посредственность» институционального человека, предполагают противоречия его функционирования.

Лекарством от посредственности является демократия, амбивалентность социума, позволяющая воплотить в нём истину как процесс. По своей природе, в своей сущности любой социум, так же как и человек, амбивалентен. В обществе, как и в человеке, проявляется действие двух



групп сил: стремление к развитию, переменам и стремление к порядку, стабильности. Когда в социуме преобладают какие-то одни цели, задачи, ценности массовой культуры, когда его институционализация обладает консервативной направленностью, социум не решает задач объединения, в нём человек не защищён, находится в стрессе, человек – рискогенен.

Современные российское государство и гражданское общество как системы социальных институтов имеют односторонний характер, где преобладают интересы бизнес-элит. Разбалансированная система интересов и ценностей развивает в человеке одномерные качества, появляется страх, индивид становится более управляемым. Социум в такой ситуации является рискогенным обществом. Современное общество риска, управляемое корпоративными политическими элитами, вынуждено постоянно формировать новые концепции незавершённого экономического, политического, информационного человека.

Влияние социальной среды на развертывание противоположных человеческих качеств обстоятельно анализируется Э. Фроммом в работе «Душа человека». Учёный полагает, что общество может или содействовать раскрытию качеств человека, его потенциальных возможностей, или подавлять, искажать, деформировать эти качества, подчёркивая, что «когда в человеке действуют противоречивые склонности, у него есть свобода выбора. Границы этой свободы определяются существующими реальными возможностями. Эти возможности детерминированы общей ситуацией» [7, с. 16]. Философ выясняет столкновение интересов человека и общества на примере самых различных человеческих качеств, которые в действительности оказываются инструментом воздействия социальных институтов на индивидуальное бытие человека.

Анализ разных методологических оснований показывает, что не все типологические интерпретации институционального человека предполагают противоречия его функционирования. Здесь необходимо снова подчеркнуть, что социально-политические процессы в любой общественной системе в естественном состоянии проявляют действие двух составляющих, двух групп сил, выражающих, с одной стороны, стремление к развитию, с другой – стремление к стабильности,

характеризующих амбивалентность социума. Одна группа сил стремится к обновлению, например, института демократии, соответствию его новым требованиям и задачам, к поступательному социально-экономическому развитию, становлению свободы, совершенствованию институтов самоуправления и гражданского общества, традиционно находя своё теоретическое выражение в идеологии либерализма. Другая группа сил, отстаивая стабильность института демократии, гарантии сохранения социального спокойствия, уверенность в завтрашнем дне, находит свою теоретическую основу в консервативной идеологии.

Соперничество этих мировоззрений в истории, абсолютизация какого-либо из них постоянно разрушали естественную амбивалентность социума, создавая различные рискогенные ситуации. Поражая общество теми или другими социальными болезнями, это соперничество формировало рискогенное общество. Но развитие этих же мировоззрений на основе социал-демократических ценностей социальной справедливости и социальной ответственности предполагает совершенно другой результат. В этом случае сохраняется естественная амбивалентность социума, формируется универсальный конструкт институционального человека, совершенствуется и развивается институт демократии, выражающий рациональные интересы управления и самоуправления как свободу человека и порядок социума. В таком социуме институциональный человек выступает гарантией порядка и развития, это – человек демократии, представитель системы гражданского общества и правового государства.

Список литературы

1. Homo Institutus – Человек институциональный / под ред. д-ра экон. наук О. В. Иншакова. Волгоград, 2005. 854 с.
2. Новая иллюстрированная энциклопедия : в 20 т. М., 2000. Кн. 1. 225 с.
3. Философский энциклопедический словарь. М., 1983. 840 с.
4. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство. / пер. с фр. М., 1990. 415 с.
5. Соловьёв В. С. Соч. : в 2 т. М., 1989. Т. 1. 688 с.
6. Гегель Г. В. Ф. Соч. : в 14 т. М. ; Л., 1934. Т. 2. 683 с.
7. Фромм Э. Душа человека. М., 1998. 664 с.

Typological Interpretations and Contradictions of Functioning of the Institutional Man

V. N. Artemov

Balashov Institute (branch) of Saratov State University,
29, Karl Marx str., 412300, Balashov, Saratov region, Russia
E-mail: vladimir-artemov@list.ru

In line with the institutionalization of institutional theory of public relations beginning to be considered as a variant of the stabilization and consolidation of the society, a guarantee of stability and steady evolution of the society. The article analyzes the different methodological approaches



in the study of the conception of human that suggest a number of typological interpretations and contradictions of the institutional order of man and society. It leads to the conclusion that the multidisciplinary research institution begins to form a construct of man, claiming the central place of the object of institutionalism.

Key words: ambivalence, civil society, institution, person, institutional man, system of interest, society, society of risk.

References

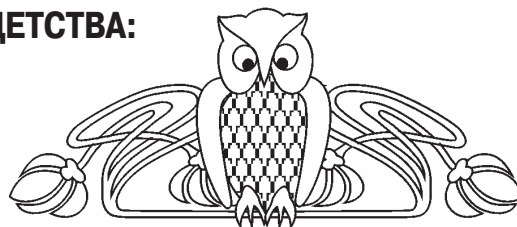
1. *Homo Institutius – Chelovek institutsionalny* (Homo Institutius – Institutional Man). Ed. by O. V. Inshakov, a doctor of economic sciences. Volgograd, 2005. 854 p.
2. *Novaya illyustrirovannaya entsiklopediya: v 20 t.* (A new illustrated encyclopedia: in 20 vol.). Moscow, 2000, vol. 1, 225 p.
3. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* (The encyclopedic dictionary of philosophy). Moscow, 1983. 840 p.
4. Camus A. *L'Hommerevolte*. P., 1951. 136 p. (Russ. ed.): Kamyu A. *Buntuyushchiy chelovek. Filosofiya. Politika. Iskusstvo*. Per. s fr. Moscow, 1990. 415 p).
5. Solovyev V. S. *Sochineniya v 2 t.* (Works: in 2 vol). Moscow, 1989, vol. 1. 688 p.
6. Hegel G. W. F. *Naturphilosophie. Hegels Sämtliche Werke: in 26 v.* Leipzig, 1923. Bd. XVIIIa. 369 s. (Russ. ed.: Gegel G. W. F. *Sochineniya: v 14 t.* Moscow; Leningrad, 1934, vol. 2, 683 p.).
7. Fromm E. *Die Seele des Menschen: ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen*. Frankfurt/M; Berlin; Wien; Ullstein, 1981. 170 s. (Russ. ed.: Fromm E. *Dusha cheloveka*. Moscow, 1998. 664 p.

УДК 159.964.22

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ДЕТСТВА: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

Н. А. Басова

Басова Надежда Анатольевна – аспирант кафедры этики и эстетики, Саратовский государственный университет
E-mail: salutnadia@gmail.com



Социально-философская аналитика детства в его ретроспективной динамике охватывает две фундаментальные социально-философские проблемы – становление личности и семьи. Статья освещает результаты исследования феномена детства с использованием генеалогического, психоаналитического и цивилизационного подходов. Социально-философский аспект аналитики детства представлен в контексте социально-философского осмысления природы: рассматриваются связи элементов природы и атрибутов детства, а также связь природы и первобытных людей, заключающаяся в первобытном творчестве как подражании древних людей природе и как проявлении качеств детства. Раскрывается значение архаических структур мифов и психики человека в понимании феномена детства как особого комплекса социально-психологических характеристик. Обнаруживается универсальная суть феномена детства, выражающаяся в единстве и многообразии характеристик ребенка как первичной целостности органического и социального.

Ключевые слова: социальная философия, генеалогия, психоанализ, общество, семья, детство, природа, цивилизация, тотем, табу, миф.

Общепринятое определение детства складывается в контекстах хронологического и социального рассмотрений. Это и период, когда человек не достиг статуса взрослого, и совокупность психологических качеств, характерных для детей. В то же время становится всё более очевидным, что феномен детства – сложное социальное явление. В разных типах общества бытуют существенные

различия в восприятии детства: детство – это и важный период для становления взрослой личности, и дешёвая рабочая сила. Однако отсутствует отношение к ребёнку как к полноправному социальному субъекту, проявляющему активность в общественных процессах. Всё это приводит к необходимости социально-философской аналитики детства в его ретроспективной динамике, что, в свою очередь, предполагает анализ феномена детства с применением метода генеалогии, психоаналитического и цивилизационного подходов, а также философское осмысление специфики феномена детства в процессе становления социального института семьи.

Исторически сложилось представление о ребёнке как о пассивном природном материале, нуждающемся в педагогической обработке для достижения полноправного социального статуса. Метод генеалогии ставит задачу рассмотрения детства через соотношение категорий «природа» и «общество». Генеалогия социального осуществляет перенос периода детства на историческое и общественное развитие. Книга выдающегося итальянского философа Дж. Вико «Основания новой науки об общей природе наций» является ярким примером потребности представителей эпохи просвещения осмыслить природу социального, обратившись к исследованию первобытного мира.



М. А. Лифшиц пишет: «В то время как Вико писал свою “Новую науку”, во Франции происходила оживленная полемика литераторов, известная под именем “спор древних и новых”» [1, с. XI].

Дж. Вико выделяет «общественность» как основную особенность природы людей. Он считает, что общественная природа человека – это право, существующее в природе, а мифы – истории первых народов, которые заключают в себе гражданские истины. Дж. Вико проводит сопоставление детства человека с периодом существования первобытных людей и сравнивает первых людей с детьми рода человеческого. Он отмечает в природе мышления детей стремление к единению, и этот же механизм единения, по его мнению, принимает участие в формировании Мифа, в отнесении к какому-либо известному образу или событию всех неизвестных явлений.

Сопоставляя детство человека и детство рода человеческого, Дж. Вико отмечает «естественную склонность простонародья творить» мифы «и притом творить соразмерно» [1, с. 87]. Рассматривая мифы, Вико пишет о возникновении, прежде всего, «Божественной Поэзии», а затем – «Героической Поэзии», в свою очередь, поэзия основала языческую культуру, из которой вышло искусство – подражание природе. В представлении Вико, первобытное, языческое общество – детский мир, и это – мир поэзии, воображения и подражания, а уникальные особенности детского воображения и памяти – основание «очевидности поэтических образов, создавшихся первым, детским миром» [1, с. 88].

«Спор древних и новых» освещает конфликт природы и цивилизации – ядро социально-философской рефлексии феномена детства. Социально-философское понимание природы заключается в осмыслении ее как всего существующего, всего мира в многообразии его форм; природа – это совокупность естественных условий существования человеческого общества. Философское осмысление первобытного мира раскрывает фундаментальное значение природы в общественных отношениях и иное, социальное, положение детства.

Ю. И. Семенов, исследуя первобытные общества, считает, что периоды становления человека и общества совпадают. Ключевую роль в этом процессе играет конфликт, возникший между развивающейся производственной деятельностью и «детопроизводством». Разрешением конфликта становится возникновение и утверждение в первобытном стаде охотничье-производственных половых табу [2, с. 119]. Половое табу представляет собой социальный механизм регулирования полового инстинкта в первобытном стаде и предотвращает угрозу вымирания данного биологического вида. Таким образом, происходит первое разделение на небольшие социальные

группы, а именно – мужчины обособляются от женщин – это единственное возможное условие соблюдения полового табу, кроме того, образуется женско-детская группа, состоящая из двух подгрупп: женской и детской [2, с. 120].

Конечно, риск, связанный с угрозой вымирания всего вида представителей первобытного стада, – это первоочередной фактор возникновения общества в целом. Но прежде возникает социальный регулятор «детопроизводства», выраженный половым табу. Единение и сплоченность первобытных людей как следствие угасающих конфликтов на почве полового инстинкта были вторичными явлениями. Следовательно, примитивное общество возникает при обособлении той сферы взаимоотношения людей, которая составляет основу зарождения детства, т.е. сферы детства. Можно сказать, что сфера детства изначально относится к сфере половых отношений людей, его место также довольно четко определяется в группе женщин, образуя подгруппу. Это подчиненное женской среде место обуславливается как биологически, так и посредством возникшего социального регулятора – производственного полового табу.

История периодов антропогенеза не представляет какой-либо значительной информации о детстве. Е. А. Аркин, исследуя жизненный мир детства в условиях первобытной культуры, делает попытку описать первобытного ребенка, опираясь на имеющиеся артефакты – на древнюю игрушку. Он пишет: «... черты древней доисторической игрушки бросают свет на черты древнего доисторического ребенка, черты, которые делают его, столь отдаленного от нас во времени, неожиданно близким и понятным» [3, с. 13]. По мнению Е. А. Аркина, игрушка, являясь важнейшим атрибутом детства, имеет настолько древнее происхождение, что предшествует появлению человека. Он полагает, что игрушка перешла к ребенку от животных, и приходит к выводу, что, в отличие от использования игрушки животным, в руках ребенка игрушка «становится необыкновенно пластичной, многообразно-обратимой» [3, с. 13]. Проводя классификацию игрушек первобытного ребенка, Е. А. Аркин выделяет образную игрушку и пишет, что подобные игрушки могли встречаться у высших животных лишь в зачаточном состоянии. Это игрушки, передающие изображение животного, человека или других элементов живой природы.

Еще одним важным фактом, свидетельствующим об определенном социальном положении детства, являются захоронения ребенка вместе с игрушкой [3, с. 14]. Ю. И. Семенов рассматривает погребения как проявления заботы о членах коллектива. Погребения появляются на этапе сплочения первобытного стада, и, как он пишет, эти захоронения демонстрируют факт осознания



общности между мертвым членом своего коллектива и коллективом в целом: «Забота о мертвых немислима без заботы о живых, без существования норм, обязывающих членов первобытного стада помогать друг другу» [2, с. 123].

Согласно Дж. Вико, первобытные люди по образу мышления и поступкам – дети, и положение первобытного ребенка в этом раннем обществе – опасное и брошенное. Основатели языческой культуры – люди расы Хама (прежде всего), Яфета и Сима отреклись от религии Ноя, которая могла удерживать их в состоянии семей и, как следствие, в человеческом обществе, поэтому: «Как звери, блуждали они по великому Лесу Земли...» [1, с. 128]. Вынужденные спасаться от диких зверей и искать пищу и воду, матери покидали своих детей, «... как животные, только кормили младенцев грудью и оставляли их голыми валяться в их собственных испражнениях...» [1, с. 128]. Брошенность и суровые условия выживания становятся причиной появления гигантов, порожденных звериным воспитанием, без страха перед Богом, учителями и отцами.

По мнению Дж. Вико, дикий человек считает справедливым то, что приносит ему пользу. Этим условием он руководствуется, сохраняя свою семью, детей, а затем и государство. Если польза заключалась в убийстве детей, в детском жертвоприношении или жестоком «зверином» воспитании, то на это идут, подчиня мужскому миру мир женщин и детей.

Одно из первых социально-философских исследований таких первобытных регуляторов общественных отношений, как тотем и табу, было предпринято З. Фрейдом в рамках его психоаналитической теории. Тотемизм в первобытном обществе можно рассматривать как примитивную форму осознания человеческой общности членов человеческой группы [2, с. 123]. Тотем, представляющий собой какое-либо животное, являет факт отделения человека от мира животных и в то же время сохранения причастности к нему.

З. Фрейд, рассматривая родственную связь членов одного тотема, отмечает, что языковое обозначение родства выражает не отношение двух индивидов между собой, а отношение между индивидом и группой [4, с. 904]. Положение детей в рассматриваемых обществах «группового брака» таково, что все мужчины своей группы выступают в качестве отцов, а все остальные дети группы воспринимаются как братья и сестры. Термины родства Л. Морган относил к определенной «классифицирующей» системе. З. Фрейд, ссылаясь на систему Л. Моргана, отмечает, что в современной детской речи наблюдается близость к этой «классифицирующей» системе, когда дети называют знакомых родителей «дядя» или «тетя». Близость к этой системе возникает также и в неко-

торых современных сообществах, когда их члены соотносят себя с братьями или сестрами в рамках какого-либо религиозного учения [4, с. 905].

Таким образом, можно предположить, что в форме общества с групповым браком дети выполняют функцию единения его членов, они воспитываются в соответствии с тотемическими законами, но эти законы направлены, прежде всего, на единение людей своей группы. В этой связи ребенок – своеобразная проекция тотема (в психоаналитическом понимании).

Известный исследователь тотемизма Д. Д. Фрэзер пишет о том, что первобытный человек объяснял все явления жизни – движения живых существ и стихийные силы природы наличием маленького существа, находящегося внутри каждого явления или стоящего за ним: «Этот зверек в животном, этот человек внутри человека есть душа» [5, с. 175]. Он приводит множество примеров того, что для диких племен душа человека представляет собой маленького человека, который абсолютно схож с тем, кому принадлежит.

К. - Г. Юнг, исследуя архаические структуры психики человека, вводит понятие архетипа, и в частности архетипа ребенка. Его исследования затрагивают обширный мифологический материал и репрезентируют связь мифологических сюжетов с психологическими механизмами, выражаемыми определенными архетипами. Он выделяет мотив ребенка в мифологии, о котором пишет: «... мотив ребенка репрезентирует предсознательный аспект детства коллективной души...» [6, с. 175].

Рассматривая феноменологию рождения ребенка, исследователь соотносит ее с появлением иррационального третьего, возникающего в состоянии бессознательной идентичности человека и мира. В понимании Юнга это психологическое прасостояние незнания – неразличения субъекта и объекта, состояние темноты или сумеречности [6, с. 188]. Символ ребенка выступает как носитель исцеления и делатель целого, объединяющий противоположности. Ребенок – произведение самой «праприроды», ее наивысшее самоосуществление [6, с. 179]. Речь идет о психическом переживании, творческом по своей сути, отображающем интеграцию сознания и бессознательного, выраженного как мир инстинктов и природа в целом. По словам ученого, «...сама природа, сам инстинктивный мир попечительствуют ребенку: его вскармливают и защищают звери» [6, с. 183].

Мотив ребенка, по мнению Юнга, имеет всемирное распространение и встречается очень часто: «... речь идет о божественном, чудесном ребенке (а вовсе не о человеческом) <...> Его дела столь же чудесны и чудовищны, как его натура и телосложение» [6, с. 175]. Иногда этот



мотив выражен символом «трудно достижимой драгоценности» [6, с. 173]: драгоценным камнем, жемчужиной, цветком, сосудом, золотым яйцом, золотым шаром и т.д. Мифологический ребенок возникает в виде Бога, великана, мальчика-с-пальчика животного и т.д. [6, с. 175].

Социально-философское осмысление феномена детства с применением ретроспективного анализа раскрывает универсальное положение детства в становлении человеческого общества, репрезентируя метафизическую специфику его социальной природы. Она заключается в единстве и многообразии характеристик ребенка как первичной целостности органического и социального, удостоверяя в то же время их нетождественность: ребенок – это и героический, независимый от мира взрослых «Гигант», и существо – практически животное, выживающее

среди животных, и воплощение «души». Детство выступает и как самоценный социальный феномен, и как творческий потенциал социально-исторического развития.

Список литературы

1. Вико Дж. Основания новой науки об общей природе наций. Л., 1940. 619 с.
2. Семенов Ю. И. Происхождение брака и семьи. М., 1974. 309 с.
3. Аркин Е. А. Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М., 1935. 95 с.
4. Фрейд З. Толкование сновидений. М. ; СПб., 2007. 1088 с.
5. Фрезер Д. Д. Золотая ветвь : исследование магии и религии. М., 1983. 703 с.
6. Юнг К. - Г. Бог и бессознательное. М., 1998. 480 с.

Retrospective Analysis of the Phenomenon of Childhood: Social-Philosophical Aspect

N. A. Basova

Saratov State University,
83, Astrakhanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: salutnadia@gmail.com

Social and philosophical analysis of childhood in his retrospective dynamics encompasses two fundamental social and philosophical issues – the formation of the individual and the family. The article highlights the results of a study of the phenomenon of childhood using genealogical, psychoanalytic and civilizational approaches. Social and philosophical aspect of the analytics of childhood is presented in the context of social and philosophical understanding of nature: the relations between the elements of nature and the attributes of childhood, the relations between nature and a primitive man that are contained in primitive art as in imitation of nature and as the manifestation of the qualities of childhood are considered in the article. The value of archaic myths and structures of the human psyche in the understanding of the phenomenon of childhood as a distinct set of social and psychological characteristics is examined. And the universal essence of the phenomenon of childhood, which is expressed in the unity and diversity of the characteristics of the child as a primary integrity of organic and social is detected.

Key words: social philosophy, genealogy, psychoanalysis, society, family, childhood, nature, civilization, totem, taboo, myth.

References

1. Vico G. *New Science: Principles of the New Science Concerning the Common Nature of Nations*. L., 2000. 560 p. (Russ. ed.: Viko D. *Osnovaniya novoy nauki ob obshchey prirode natsiy*. Leningrad, 1940. 619 p.)
2. Semenov Yu. I. *Proiskhozhdeniye braka i semyi* (The origin of marriage and family). Moscow, 1974. 309 p.
3. Arkin E. A. *Rebenok i yego igrushka v usloviyakh pervobytnoy kultury* (The child and his toy in primitive culture). Moscow, 1935. 95 p.
4. Freud S. *The Interpretation of Dreams*. Hertfordshire, 2000, 480 p. (Russ. ed.: Freyd Z. *Tolkovaniye snovideniy*. Moscow; St. Petersburg, 2007. 1088 p.)
5. Frazer J. G. *The Golden Bough: A Study in Magic and Religion*. L., 1993. 768 p. (Russ. ed.: Freyzer D. *Zolotaya vetv: issledovanie magii i religii*. Moscow, 1983. 703 p.)
6. Jung C. G. *Bog i bessoznatelnoye (God and the unconscious)*. Moscow, 1998. 480 p.

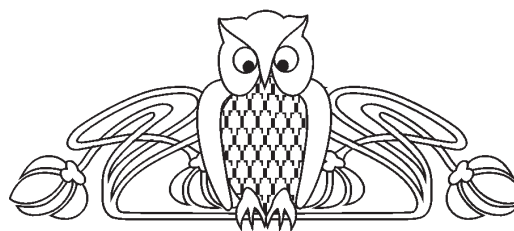


УДК 115:130.2

ВРЕМЯ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНО-ОЦЕНОЧНОГО ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К МИРУ

Е. Н. Богатырева

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



В статье анализируются факторы, влияющие на изменения ценностно-оценочного отношения человека в мире культуры. Автор различает память культуры и историческую память, доказывает, что память культуры актуализирует феномены культуры в согласии с собственными принципами, извлекая из прошлого то, что соотносимо с ценностными смыслами настоящего. Ценностно-оценочное отношение вариативно, избирательно, противоречиво не только в каждой отдельно взятой культурно-исторической эпохе, но и в линейности исторического развития. В своем дуалистическом единстве ценностно-оценочное отношение всегда адекватно культуре своего времени, ограничено и сопряжено с конкретным содержанием бытийности всех сфер и форм культуры.

Ключевые слова: память культуры, историческая память, ценности, время культуры, культурно-историческая эпоха.

Процесс культурного развития есть непрерывная деятельность, в ходе которой продуцируются ценности и, как следствие, реализуется ценностное отношение к миру. Экзистенциальное самоопределение человека осуществляется посредством деятельности в материально-природной среде, в создании культурных форм: предметов, образов, понятий, отношений, традиций, символов.

В выборе объекта внимания и исследования философия культуры обнаруживает соответствующие ей критерии, среди которых наиболее важные – иерархии ценностей в границах времени культуры. Взгляд в историческое прошлое культуры позволяет заметить, что в культуре непрерывны изменения оценочных отношений. Ценности и отношение к ним то извлекаются из архива памяти как нечто значимое, то предаются забвению как утратившие свою значимость. Память культуры отличается от исторической памяти, ибо она актуализирует феномены культуры каждый раз в согласии с собственным временем, своей эпохой, извлекая из прошлого то, что соотносимо с ценностными смыслами настоящего.

Общественная жизнь современной России перенасыщена масштабными процессами переинтерпретаций и переосмыслений. Качественная характеристика современной социокультурной ситуации характеризуется невероятной сжатостью во времени. Разумеется, речь не идет о

сжатости физического времени, осмысливается явление сжатости культурного времени. Говоря об этом, мы имеем в виду ситуацию, когда массивы идеационного, морального и нормативного переосмысления, шкала ценностного ранжирования изменяются на протяжении жизни одного, а не, как правило, нескольких поколений. Динамика ритма социокультурной трансляции и одновременно переинтерпретации по своему ускорению не имеет аналогов в российской истории.

В начале XX в. Н. А. Бердяев сделал подробный и убедительный в своей неопровержимости анализ длящегося во времени «ниспадения России в темную бездну» [1, с. 123]. Заметим, что в этот драматический процесс изменения ценностей и ценностного отношения к миру были вовлечены несколько поколений россиян. Сегодняшняя динамическая процессуальность изменений как в культурном ядре, так и в периферийной сфере протекает в режиме максимального ускорения, умещааясь в жизнь одного поколения.

В культуре постмодерна, а именно так именуется современная социокультурная ситуация, наиболее обсуждаемой проблемой является исчезновение, нивелирование ценностного компонента в сфере духовной жизни человека и общества. Утверждения о том, что в современной культуре нет никаких ценностных установок, что аксиологический нигилизм есть дух и контекст нашего времени, на наш взгляд, выглядят несколько категоричными и довольно спорными. Ценностный мир человека есть вектор его смыслообразующей деятельности, его праксиологического бытия, телеологической устремленности, ориентированности в реальном и потенциальном мирах культуры. Мир культуры человека – мир смыслообразующих и смысловоплощенных ценностей, где само содержание смысла формулируется в ценностно-оценочной практике существования как такового.

Смысловое содержание жизнедеятельности человека может изменяться, в нем могут иначе ранжироваться ценностные установки, но исчезнуть или раствориться они не могут. Обращение к истории осмысления ценностного сознания



позволяет признать, что дуальность ценностного мира, особенно его этико-моральной сферы, есть необходимое условие возникновения ценностного сознания как такового. Ценностный ряд вечен так же, как и его дуальная, антиценностная противоположность. Наиболее употребляемо обозначение ценностной дуальности как оппозиции добра и зла. Ценностно-оценочное отношение вариативно, избирательно, противоречиво не только в каждой отдельно взятой культурно-исторической эпохе, но и в линейности исторического развития. В своем дуалистическом единстве ценностно-оценочное отношение всегда адекватно культуре своего времени, ограничено и сопряжено с конкретным содержанием бытийности всех сфер и форм культуры.

Убедительно мнение М. К. Мамардашвили, что культура не есть совокупность высоких понятий или высоких ценностей, если в ней не совершаются «живые акты» человеческого духа, являющиеся ценностными сами по себе [2, с. 80–83]. Устремленность человека к культурным ценностям еще не делает его культурным, так же как доминантная система ценностей общества не обязательно является целостным основанием его культуры. Дуалистичность ценностного мира культуры интерпретировалась Н. А. Бердяевым как великая неудача, иллюзия в претензии культуры быть воплощением главных человеческих ценностей. Высказывание русского философа, что философия и наука есть неудача в творческом познании истины; искусство и литература – неудача в творчестве красоты; семья и половая жизнь – неудача в творчестве любви; мораль и право – неудача в творчестве человеческих отношений; хозяйство и техника – неудача в творческой власти человека над природой [3, с. 298], есть признание дуалистичности ценностей в бытийности культуры.

Можно признать, что стремление человека обустроить свой мир как выражение полноты реализации абсолютных ценностей невоплотимо по определению. Но пока существует стремление к свободе, творчеству, любви, справедливости, существуют сама культура и человек. Ценности дают нам право определять культуру как систему ценностей, в которой они становятся конструктивным элементом, мотивированным ориентиром в сознании общества и человека на каждом конкретном этапе историко-культурного развития.

Размышляя о ценностных основаниях отношения человека к миру, уточним понимание ценностей. В монографии В. П. Барышкова логично и обоснованно разведены понятия «теория ценности» и «теория ценностей»: «Теория ценностей представляется общеполитической теорией, включающей отношения человека и мира в целом, а теория ценности является этической теорией. Если это не совершенно разные вещи,

то теория ценности, ценностного сознания, ценностного отношения, его природы и оснований есть методологическая теория. Она включает этическую теорию об определенной иерархии ценностей, о том или ином их типе» [4, с. 13]. Отношение «человек – мир» является базовым в философской системе знания. Делая акцент на этом отношении, мы признаем различие между двумя основаниями в философии. Принцип «субъект – объект» выражает гносеологические основы онтологии, бытие мышления, тогда как принцип «человек – мир» – антропологические основания онтологии, где бытие человека обязательно содержит мировоззренческие, ценностные аспекты. Отношение как рефлексивная процедура инициирует поведенческие стратегии, реализующиеся в социальных действиях, которые определяются мировоззренческой системой мировидения, адекватной объективному социокультурному времени.

Опираясь на эту методологическую установку, мы можем сформулировать аксиологическое понимание времени культуры. Теоретическая емкость понятия «время культуры» имманентна логике познания феномена времени культуры, что и предполагает расширение методологического инструментария. Аксиологический подход необходим в осмыслении времени культуры, в процедуре оценивания, концептуализации ценности, обозначения мировоззренческих ориентиров, культурных форм, событий, в которых осуществляется отношение человека к миру. Исторически трансформирующаяся идея культуры (мифологическая, теологическая, рациональная, иррациональная, модернистская, постмодернистская и т.д.) всегда содержала и содержит совокупное отражение ценностей социального бытия. Идеи и нормы ценностных предпочтений обретали общесоциальный статус и одновременно обозначали временной локус бытия культуры. Трансформация ценностных изменений в структурах сознания, образа жизни и далее – всех сфер культуры выражается в психологической культуре личности, различных социальных групп, она проецируется в культурные практики личностного и общественного бытия как действенный способ и условие самоактуализации и самореализации человека и социума.

Поскольку пространство культуры включает в себя материально-практические, духовные, повседневные сферы, содержащие смысловое ценностно-оценочное отношение, то можно констатировать, что культура, по сути, является системой объективных и субъективных ценностей. Изложение видения культуры на основе аксиологического подхода позволяет исследовать историческое прошлое и настоящее с точки зрения доминантных систем оценок и ценностей в плане понимания и объяснения аксиологического контекста времени культуры.



Говоря о ценностях культуры, следует признать, что время само по себе есть объективная и субъективная ценность. Мир человека темпорален ритмом и динамикой жизненных процессов. Время наполнено глубоким содержанием, в нем осуществляется бытийность человека. Все, что является значимым для человека и в целом для человечества, планируется, реализуется или, наоборот, не происходит во времени. Время культуры, наполненное качественными смыслами, – важнейший источник формирования ценностного отношения к миру, жизни, человеку.

Ценностное отношение к миру реализуется в диалогических, идеационных, образных, текстовых, музыкальных, лингвистических, нормативных структурах. Все они явлены, содеяны в конкретном времени культуры, они делятся, актуализируются, архивируются во времени. В бесконечном их востребованность обусловлена самим содержанием духовно-практической деятельности человека и общества. Жизненность культурных форм (структур), их трансляция сопряжены с устойчивостью или нивелированием ценностных смыслов и имманентных им оценочных отношений.

Историю можно представить как цепь событий и явлений, сменяющих друг друга во времени. Они прочно внутренне связаны в исторической линейности времени. Феномены культуры невозможно выстроить в жесткой хронологической последовательности, объяснить логикой причинно-следственных связей. Они прочно внутренне связаны, но линии их отношений совершенно необязательно идут последовательно сквозь все эпохи. Пропуская одни, эти линии пересекают другие, соединяя их между собой, это могут быть эпохи, непосредственно следующие одна за другой или значительно отдаленные во времени. Специфика механизма связанности не позволяет феноменам культуры встать в единый и жесткий хронологический ряд, конечно, его можно выстроить, но он будет условным, приблизительным. Только учитывая семантическую переключку отдельных культурных феноменов, а вслед за ними и целых эпох, можно попытаться разглядеть истинное движение культуры, полное резких поворотов, тупиков, прорывов. Эти внешне хаотичные, разнонаправленные движения происходят в целостном пространстве культуры, имеющем центр и периферию, которые, взаимодействуя, образуют сферы культурного пограничья – потенциальную основу генезиса новых форм культуры. Активность взаимодействия культурного ядра и периферии не имеет единого ритма, ритм асинхронен. Центр и периферия могут сохранять относительное равновесие и замкнутость, с тем чтобы в дальнейшем прийти в движение. Асинхронность объясняется сложностью структуры культуры, ибо структу-

рированность культуры как системы не только горизонтальна, но и вертикальна.

В вертикали культуры каждый ее уровень – низовой, срединный или высокий – проявляет способность к контакту с другими, что инициирует возникновение смешанных форм, которые также выказывают активность к движению в стремлении занять позиции на более высоком или более низком уровнях. Неисчерпаемая динамика культурных процессов сопряжена с порождением и воплощением ценностных смыслов и, как следствие, формулированием оценочного отношения. Б. Г. Соколов пишет: «Культура – всегда значима, более того, она, как сберегающая и формирующая человека, есть высшая из доступных и значимых для нас ценностей. В свою очередь, культурное пространство дает нам всегда наиболее оптимальные способы согласования и формования, ценности, ценностные ориентиры. В каждую эпоху они разные, ибо нет единого способа согласования, как нет общего индивидуального подхода...» [5, с. 39].

Перечень ценностей, ценностные ориентиры актуализируются во временных границах культурно-исторических эпох. Античность, Средневековье, Новое время, Новейшее время – понятийные наименования того или иного времени культуры, в котором сформулированы ценности и реализованы оценочные отношения в оппозиции «человек – мир». В глубине исторической ретроспективы более четко обнаруживается общее ценностное, доминантное для каждой культурно-исторической эпохи, что именуется, символизирует ее. Фокусируя в себе общекультурное и уникальное собственное, они раскрывают для потомков, исследователей многообразие и типологическое единство форм культуры во времени.

Следует признать, что, пока мы находимся в границах собственного культурного времени, наш критерий оценивания, констатация значимости, субъективно условны. П. А. Флоренский отмечал: «...нельзя, оставаясь верным культуре, одобрять одно и не одобрять другого, принимать одно и отвергать другое <...> Для расценки ценностей нужно выйти за пределы культуры и найти критерии, трансцендентные ей. Оставаясь в ней, мы вынуждены принимать ее всю целиком, всю, как она есть» [6, с. 127]. Предел, граница культуры осознается только через трансцендирующую личность. В личностном модусе существования культуры собственно и проявляется её самосознание, способность к саморефлексии своих ценностных оснований. Следовательно, вопрос о культуре как системе ценностей выводится в сферу ей трансцендентную – сферу сознания личности, сферу человеческого духа. В этой сфере мы обнаруживаем изменения в системе ценностей, фиксируем в культуре смену ведущей, основной ценностной ориентации,



задающей нормативную определенность таким ценностно-мировоззренческим представлениям, как смысл жизни, назначение человека, нравственный идеал.

Культура как универсум формирует и наполняет социокультурное пространство индивида и общества иерархией ценностных смыслов. Личность и социум создают или предают забвению, транслируют или консервируют вечные, секулярные, эстетические (творческие и художественные), практические (производственно-хозяйственные, повседневные), религиозные и т.д. ценности. Философское вопрошание о природе ценностей формулируется в вопросах и ответах, соотносимых с эпохой и типом философствования. Развитие культуры мышления делает ценностный мир человека и общества предметом философского анализа, во времени и со-временем этот мир претерпевает изменения. Каждый раз, когда общество переходило к новой фазе своего развития, претерпевало изменения и ценностный мир. Поэтическая строка С. Есенина «Лицом к лицу лица не увидать. Большое видится на расстоянье» может стать эпиграфом в будущем исследовании по проблематике изучения времени культуры на рубеже XX–XXI вв. Возможно, его будет характеризовать не как время всеобщего нигилизма, низведения ценностных смыслов, а как время кардинальных переоценок в системе ценностей, возвращения к ценностям архитипическим, время пристального внимания к идентификационным механизмам культуры.

В ретроспективе воссоздания аксиологических контекстов времени культуры признаем как неоспоримый факт значимость всех форм человеческого отношения к миру, ибо это отношение, сознательное или практическое, осуществляет наделенный разумом человек. Человек существует во времени, делит его на отрезки, имеющие не только непосредственные, но и символические значения. Он живет в повторяющемся циклическом времени, не выходя из его круга, а также во времени, имеющем линейное направление, в нем он различает и таким образом оценивает настоящее, прошедшее, будущее. Каждый локус бытия имеет или приобретает собственную ценность. Именно поэтому человек совершает «вечное возвращение» к прошлому, усматривая в нем своеобразный эталон, или мысленно устремляется в воображаемое будущее, где этот эталон, возможно, реализуется.

Культура – дуальная система, она есть внешний и внутренний миры человека. Человек в своем развитии воспринимает нечто ему внешнее, но восприятие внешнего всегда предельно, предел определяет духовный потенциал способности к суждению. Личность – трансцендирующая структура, способная выходить за границы культурно-исторического опыта; она задает условия, опреде-

ляющие человеческое бытие, как человеческое, и поэтому обладает метафизическим измерением. Это также означает, что только через личность, через её способность к трансцендированию возможна подлинная оценка системы культурных ценностей и их интериоризация индивидом.

При анализе механизмов и закономерностей функционирования аксиосистемы в сознании субъекта выявляется, что в своих оценках он изначально ценностно ориентирован: в его сознании в процессе социализации образуется и существует некая структура (определенным образом иерархически организованная система) ценностей, исходя из которой он действует с объектами, постоянно обновляя данную структуру. Макрообъектами деятельности субъекта являются такие формы объективной реальности, как природа, культура, общество и сам человек. Именно от ценностного отношения субъекта к данным формам бытия зависит его иерархия ценностей – от того, какой смысл он вкладывает в понятия природы, общества, культуры и человека, какими функциями их наделяет и какие видит между ними взаимосвязи и общие закономерности развития. Изменение значения какого-либо объекта для субъекта в его сознании ведет за собой изменение его аксиосферы.

Время культуры есть метаформа, смысловое единство системы, наполненное формами, структурами и их состояниями, которое содержит иерархичную, дуальную, вертикальную и горизонтальную системы ценностей. Система ценностей во времени – это смысловая совокупность, опосредованная в социокультурных практиках. Сферы культуры продуцируют социокультурные ценности, но они влекут за собой необходимость создания новых форм, явлений, артефактов культуры. В необходимости проявляется оценочное отношение. Такая взаимообусловленность есть логика и диалектика формирования ценностного мира культуры.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Духи русской революции // Литературная учеба. 1990. № 2. С. 123–140.
2. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию : беседа // Вестн. высшей школы. 1989. № 9. С. 80–87.
3. Бердяев Н. А. Смысл творчества // Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. М., 1994. Т. 1. 542 с.
4. Барышков В. П. Аксиология личностного бытия. М., 2001. 186 с.
5. Соколов Б. Г. Культура и традиция // Метафизические исследования. Вып. 4. Культура. Альманах лаборатории метафизических исследований при философском факультете СПбГУ. СПб., 1997. С. 27–49.
6. Флоренский П. А. Из богословского наследия // Богословские труды. 1977. № 17. С. 85–248.



Culture Time in the Context of Valuable and Estimated Relation of the Person to the World

E. N. Bogatyreva

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

The article presents the process of cultural development as a continuous activity, in which the values are produced by the marketed value relevant to the world. Existential human self-determination through the material and the natural environment is shown in creating cultural forms: objects, images, concepts, relations, traditions, characters.

The transformation of value changes in the structures of consciousness, and, further, all spheres of culture is expressed in the psychological culture of personality, various social groups, it is projected in the cultural practices of personal and public life, as an effective way to self-actualization and self-fulfillment and human condition and society.

Key words: memory of culture, historical memory, values, time of culture, cultural and historical era.

References

1. Berdyayev N. A. Dukhi russkoy revolyutsii (Spirits of the Russian revolution) // *Literaturnaya ucheba* (Literary study), 1990, no. 2, pp. 123–140.
2. Mamardashvili M. K. Kak ya ponimayu filosofiyu : beseda (Philosophy As I understand it). *Vestnik vysshey shkoly* (Alma Mater. The Bulletin of the higher school), 1989, no. 9, pp. 80–87.
3. Berdyayev N. A. The Meaning of the Creative Act. L., 1955, 344 p. (Russ. ed.: Berdyayev N.A. Smysl tvorchestva. *Filosofiya tvorchestva, kultura i iskusstvo* {Philosophy of creativity, culture and art}: in 2 vol.. Moscow, 1994. Vol. 1. 298 p.)
4. Baryshkov V. P. *Aksiologiya lichnostnogo bytiya* (Axiology of personal being). Moscow, 2001. 186 p.
5. Sokolov B. G. *Cultura i traditsiya* (Culture and tradition). *Metafizicheskiye issledovaniya* (Metaphysical researches). Vol. 4. St. Petersburg, 1997, pp. 27–49.
6. Florensky P. A. *Iz bogoslovskogo naslediya* (From the theological heritage). *Bogoslovskiye trudy* (Theological writings). Moscow, 1977, no. 17, pp. 85–248.

УДК 101. 1 : 316

ДЕТЕРМИНАЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ВОЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО СОЦИУМА



С. А. Вершилов

Вершилов Сергей Анатольевич – кандидат философских наук, доцент кафедры истории, Балашовский институт (филиал) Саратовского государственного университета
E-mail: vershil@mail.ru

Статья посвящена анализу влияния ряда детерминантов на особенности становления и развития культуры военной безопасности российского социума. Автор рассматривает пространственно-временной, природно-климатический и духовный факторы. Первый из них положительно повлиял на единение русского воинства и рядовых граждан: это приводило к росту патриотизма – все понимали, что военная безопасность соотечественников есть общая проблема. Второй фактор своим воздействием способствовал установлению устойчивого неприятия отечественным социумом гносеологического разрыва между культурой отдельного индивида и культурой коллектива в вопросах обеспечения военной безопасности. В пределах третьего фактора проявилась интенция к внутренней гармонии россиян, подвигавшая их к осознанию необходимости в предотвращении ущерба со стороны воинственных «соседей».

Ключевые слова: детерминанты, культура военной безопасности, особенности, пространственно-временной, природно-климатический и духовный детерминанты, развитие, российский социум, становление.

Разнообразие форм бытия всегда выступало и выступает итогом многочисленных путей приспособления соотечественников к различным обстоятельствам, в которых это бытие возникло и впоследствии совершенствовалось. Поэтому необходимо выявить детерминанты (определяющие факторы), повлиявшие на особенности становления и развития культуры военной безопасности российского социума. Под культурой военной безопасности мы понимаем универсальный инструмент анализа социокультурных пределов концепта «военная безопасность», вобравший в себя подвижное в континуумном пространственно-временном «сцеплении» и сравнительно статическое во взаимодействии и связи сочетание репрезентативных практик, которые осуществляются и постепенно изменяются в деятельности, поведении и сознании субъекта.



Заметим, что вся совокупность детерминантов имела двойственное значение для особенностей становления и развития культуры военной безопасности российского социума: *первое* заключалось в прямом воздействии, когда предпринимался выбор максимально жизнеспособных средств и способов обеспечения существования нации, *второе* носило опосредованный характер. Культура военной безопасности российского социума впитала в себя особенности материального и духовного состояния страны, её традиции, стандарты познания окружающего мира и уроки истории. Одновременно с этим на её развитие влияли многообразные проявления внешнего культурного процесса. «Понять появление такой культуры, – согласно Ш. Л. Монтескье, – не представляется возможным без рассмотрения ряда объективных факторов: пространственно-временного, природно-климатического, духовного и др.» [1, с. 377].

Представляется логичным сначала исследовать влияние *пространственно-временного детерминанта* на культуру военной безопасности российского социума. Учёные-этнологи полагают, что славянский этнос возник примерно на 500 лет позже западноевропейских. К тому периоду Европа уже имела государственные границы, значительную плотность населения, а её народы достигли в своём развитии «определённого культурного расцвета» [2, с. 48]. «В такой ситуации, – по оценке Л. Н. Гумилёва, – славянские племена, на стадии подъёма и движимые потребностью прогресса, переселялись и к востоку, и к западу от Карпат» [3, с. 78].

Продвижение славян на запад встретило упорное сопротивление со стороны ранее сформировавших свою культуру этносов. Вместе с тем движение в противоположном – восточном – направлении оказалось более динамичным и успешным, что предопределило скорое расселение славян на границах Восточной Европы. Пределы размещения русичей оказались значительными, а становление и развитие культуры российского этноса в вопросах военной безопасности пришлось на тот исторический этап, когда, по утверждению Ф. Энгельса, «Война и организация для войны <...> стали регулярными функциями народной жизни» [4, с. 164].

В условиях уникального геополитического положения Русь с её огромными ресурсами постоянно испытывала нажим с разных сторон и разного содержания, включая и открытую военную агрессию [5, с. 52]. По мнению Вал. В. Чебана, «Для России подавляющее число войн выпало на период становления её культуры и организации собственной военной безопасности» [6, с. 6]. Для Руси стало обычным явление: земледельцы работали в полях с оружием на поясе, а воины «кормились» косой и сохой. Такое обстоятельство привело к возникновению специфического со-

циокультурного режима – сословно-крепостного строя в качестве адекватного потребностям военной безопасности славянских поселений. Непрерывно идущие войны и актуальная необходимость в постоянной защите предопределили появление ещё одного сословия – казачества, стандарты бытия которого оказались востребованными как при обеспечении военной безопасности, так и при решении экономических нужд. Указанные обстоятельства следует признать одной из особенностей становления и развития культуры военной безопасности россиян, в которой раскрылась взаимосвязь следующих её элементов: культуру военно-экономической, военно-политической и военно-социальной безопасности. Это в дальнейшем предопределило и позицию отечественных субъектов власти, заключающуюся в применении максимально эффективных мер для обеспечения военной безопасности российского социума.

Своеобразными оказались и подходы русичей к обустройству своего социокультурного пространства в условиях перманентно существующих вызовов и угроз со стороны многочисленных, часто враждебно настроенных соседей. Приметой времени стал отказ правящей администрации от противопоставления военно-служивого сословия народу в той мере, в какой это было в Европе или России после реформ Петра I. В данном случае особенностью культуры военной безопасности российского социума было наличие единой цели и общей ответственности за обеспечение военной безопасности, что способствовало повышению патриотического подъёма соотечественников.

Состоятельность живущих в определённом достатке простых людей (рядовой военной человек был значительно беднее крестьянина) предопределяла то, что при обострении военной ситуации оборона своей территории и нажитого добра становилась всеобщей потребностью [7, с. 262]. Обязательное правило по предоставлению служивому надела земли, при условии несения им службы в «усадеб», обеспечивало необходимый уровень мобилизационной готовности поселений, что в значительной мере способствовало устранению разброда и неповиновения в войсках. Указанное обстоятельство было ещё одной особенностью становления и развития культуры военной безопасности российского социума.

Наличие всенародной поддержки при обеспечении безопасности проявилось в том, что при отсутствии численного преимущества войск перед монголо-татарской группировкой Дмитрий Донской накануне Куликовской битвы вооружил крестьян, сведя на нет преимущество противника в воинах. Кроме того, издавна на Руси значительную помощь регулярному войску оказывало народное ополчение и партизанское движение в тылу агрессора [8, с. 47]. Взаимосвязь культур военно-управленческой безопасности и воен-



но-нравственной деятельности как элементов исследуемого явления способствовала укреплению духа русских воинов перед предстоящим сражением, осознанию того, что безопасность социума – обязанность всех.

Русское фортификационное искусство имело отличие от западных образцов: упор делался не на воздвижение замков, стены которых обеспечивали защиту для избранных. Пристальное внимание уделялось строительству валов и крепостей, гарантировавших определённую безопасность как сражающимся, так и простым гражданам, в результате чего защита становилась общей проблемой. Единение русичей в подобной ситуации достигалось взаимосвязью таких элементов культуры военной безопасности, как культуры военно-технической (технологической) безопасности и военно-производственной деятельности.

Следующий детерминант, повлиявший на особенности становления и развития культуры военной безопасности российского социума, – *природно-климатический*. По мнению немецкого этнографа и географа Ф. Ратцеля, «Процветание социума во многом зависит от того, насколько успешно он приспосабливается к условиям среды» [9, с. 294]. Длительный зимний период, короткое лето, холодные или горячие степные ветры, значительный перепад температур, бедность почв, изобилие влаги в одной местности и её нехватка в другой оказали воздействие на социокультурное состояние россиян [10, с. 38]. Кроме того, характерные черты природно-климатической среды предопределили способ адаптации соотечественников к обстановке, обуславливая и особенности становления и развития культуры военной безопасности: это коснулось как материальной, так и духовной составляющей.

Так, органы военного управления решили вопрос с продовольственным снабжением армии поставкой ей специфических (морозостойких, быстросозревающих и, главное, высококалорийных) злаков и овощей: ячменя, ржи, капусты, моркови, картофеля – это с одной стороны. С другой – избыток на российских просторах зверя и птицы предоставил русичам рациональные с позиции сбережения жизни воинов обмундирование и амуницию. С третьей стороны, залогом здоровья служилых людей стали деревянные срубы, наиболее подходящие для мест постоянной дислокации подразделений в условиях резко континентального климата. Подобная традиция в определённой степени облегчила деятельность тыловых органов, снабжающих войска, положительно сказалась на моральном духе воинов и таким образом повлияла на становление и развитие культуры военной безопасности российского социума.

Сохранение общинного строя в течение многих веков в значительной степени было предопределено природно-климатической средой

России, поскольку коллективно предпочтительнее заниматься тяжелой сельскохозяйственной работой, справляться с оброком, бороться с голодом и невзгодами. К. С. Аксаков в работе «Нравы и обычаи древних славян вообще и русских славян в частности» утверждал: «Общественная структура, характерная для славян, и особенно русских, сочетает в себе высокоразвитую семью не с клановой или патриархальной системой, а с общинным политическим строем, опирающимся на волю народа» [11, с. 61]. Упор на коллективизм, в том числе и в вопросах организации обороны страны, во многом предопределил дальнейшее становление и развитие культуры военной безопасности российского социума, поскольку общинные традиции вырабатывали чувства солидарности и взаимопомощи. По мнению Э. Дюркгейма, «Люди в этом случае придерживаются одинаковых ценностей, признают одно и то же священным» [12, с. 303].

Нельзя не отметить и ещё один детерминант – *духовный*. Культура военной безопасности российского социума в своём становлении и развитии отражает многоаспектное влияние духовного фактора. Лучшие черты национального характера соотечественников: жертвенный патриотизм, готовность прийти на помощь в трудную минуту и др. – своим утверждением в определённой степени обусловлены конкретно-историческими условиями национального прогресса. Аргументы указанного суждения представлены в ряде работ отечественных исследователей. Так, В. Н. Сагатовский полагает: «Россияне вырастили из свободного сердечного созерцания свою, особую, русскую культуру воли, мысли и организацию военной безопасности» [13, с. 570].

Условия существования России, актуальная потребность в постоянном сдерживании или отражении агрессии придали остроту влиянию духовного фактора на культуру военной безопасности российского социума. Это предопределило её специфический механизм становления и развития [14, с. 133]. Так, объём вызовов и угроз от «недружелюбных соседей» был значительно больше, нежели их доброжелательность. Устранение подобного несоответствия представлялось возможным только на основе совместных действий, поэтому «отеческая забота», со стороны государства, предполагала образование и воспитание молодых соотечественников для жизни в обществе и его защиты.

Увеличение объёма задач, связанных с обеспечением военной безопасности Руси, актуализировало потребность в квалифицированных администраторах. Решение было найдено следующим образом: по велению князя Владимира – «собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение книжное» [15, с. 178] – появилась первая светская школа, необходимая для подготовки нужных государству людей, в том числе и в области



военного дела. Спустя несколько веков подобный шаг был предпринят Петром I: по его указу создана «школа математических и навигацких наук», где стали готовить военных специалистов для сухопутных войск и морского флота.

Россия выступила организатором такого учебного заведения, как Царскосельский лицей, положительному примеру которого, по мнению ряда учёных, долгое время следовали в учебно-воспитательной практике. Лицей хранил память о славных страницах истории: боях Петра I, победах русского оружия при Кагуле, Чесме, Морее. Заметим, что выпускники лицея, которые хотели стать профессиональными защитниками Отечества, приравнялись к выпускникам пажежского корпуса.

Духовный фактор повлиял на формирование такой особенности нравственного состояния соотечественников, как критическое отношение к себе. По мнению К. С. Аксакова, «Русский человек <...> всегда живо чувствует свои недостатки и, чем выше восходит по лестнице нравственного развития, тем менее бывает доволен собою» [16, с. 16]. Очевидно нет другой нации, которая так относится к своему прошлому: в значительной степени не возвышая, а осуждая его. Подтверждением указанного становятся эпитеты, которыми «награждались» исторические личности, решавшие, каждая в своё время, вопросы обеспечения военной безопасности России: «грозный», «кровавый». Так, нравственная оценка россиян деятельности Ивана Грозного не позволила скульпторам М. Микешину, И. Шредеру и архитектору В. Гартману, создавшим в 1862 г. памятник «Тысячелетие России», найти место его фигуре среди 109 изваяний выдающихся отечественных исторических деятелей [17, с. 255]. Подобная характерная особенность соотечественников представляет их поведение как адекватное требованиям развития культуры военной безопасности российского социума.

Заметим, повышенное внимание к своему прошлому при определённых обстоятельствах имеет отрицательное значение, вызывая кризис культуры, затрудняющий самоидентификацию российского социума. «Тревожное ощущение, вероятно, связано с тем, – справедливо полагает А. И. Афанасьева, – что <...> “правила игры” в обществе постоянно меняются, <...> доминирует ставка на понижение социокультурного качества, ухудшается человеческий материал, так как воспроизводится потребитель и “массовый человек”, высока степень манипулирования общественным сознанием» [18, с. 29]. В такой ситуации российский социум превратно воспринимает существующую или нарастающую военную опасность, вследствие чего формируется неадекватный ответ для её локализации и (или) предотвращения.

Кто мы и в каком направлении движемся? Ответы на эти вопросы в последние десятилетия развития нашего государства оказались основанием гносеологического разрыва культуры российского социума, дезинтегрируя соотечественников в вопросах обеспечения военной безопасности. Вместе с тем подчеркнём, что были моменты, хотя и происходило это крайне редко, когда военный оппонент проявлял чувство уважения по отношению к своему противнику. Так, в 1939 г. А. Деникин, находясь в эмиграции, произнёс тост за большевиков, которые, по его мнению, «...смогли сделать то, что не смогли мы – спасти великую империю» [19, с. 86].

Серьёзным знаком «раскола» сознания соотечественников является необъективный подход к оценке явлений и процессов в военной сфере, при котором утрачивается существенное и сберегается второстепенное, нуждающееся в реформировании. Мы считаем, что нет другой нации, кроме нашей, которая бы несколько раз в течение прошлого столетия самостоятельно, без внешнего давления, разрушала свою культуру военной безопасности. Подобное происходило либо из-за некомпетентности инициаторов военных преобразований, либо по причине их страха за своё существование, либо всего вместе взятого: 1917 г., репрессии 1930-х гг., хрущёвское сокращение армии и флота 1960-х гг., попытка реформирования Вооружённых сил РФ в 1990-е гг. Кроме того, военная безопасность российского социума продолжает оставаться недостаточно защищённой от влияния некомпетентных руководителей. С точки зрения В. Васильева, «А. Э. Сердюков (экс-министр обороны. – С. В.) проводил реформы в армии так, как понимал их в меру своей некомпетентности, как видел армейские проблемы, которые ему необходимо было решать» [20]. Такое положение дел не добавляет оптимистических оценок, касающихся развития культуры военной безопасности российского социума.

Подводя итоги, можно сказать, что, во-первых, *пространственно-временной детерминант* выявил ряд особенностей становления и развития культуры военной безопасности российского социума: а) воины и труженики выступали в «одном лице», т.е. быстро могли перестроиться с гражданского вида деятельности на военный и наоборот; б) принятие оптимального решения, состоящего в отказе от противопоставления служилых людей простому населению, сплывало последних; в) предоставление военным людям наделов земли способствовало поддержанию необходимого уровня мобилизационной готовности населённых пунктов; г) единение русского воинства и рядовых граждан способствовало пробуждению патриотизма: все понимали, что военная безопасность соотечественников есть общая проблема.



Во-вторых, *природно-климатический детерминант* проявил следующую особенность в становлении и развитии культуры военной безопасности российского социума: устойчивое неприятие отечественным социумом гносеологического разрыва между культурой отдельного индивида и культурой коллектива в вопросах обеспечения военной безопасности.

В-третьих, в пределах третьего фактора проявилась интенция к внутренней духовной гармонии россиян, подвигавшая их к осознанию необходимости предотвращения ущерба со стороны воинственных «соседей».

Список литературы

1. *Монтескье Ш. Л.* Избр. произв. М., 1955. 800 с.
2. *Данилевский Н. Я.* Россия и Европа. М., 2008. 704 с.
3. *Гумилёв Л. Н.* От Руси до России. М., 2007. 320 с.
4. *Энгельс Ф.* Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. : в 48 т. ; изд. 2-е. Т. 21. С. 23–178.
5. *Ильин И. А.* Историческое бремя России // Российский военный сборник. Вып. VI. М., 1994. 312 с.
6. *Чебан Вал. В.* Геополитическое положение и военная безопасность России. М., 1997. 144 с.
7. *Грачёва Т. В.* Память русской души. Рязань, 2011. 384 с.
8. *Чебан Вл. В.* Культура национальной безопасности

России : история и современность (социально-философский анализ). М., 1996. 140 с.

9. *Ратцель Ф.* Политическая география. М., 1997. 395 с.
10. *Кондаков И. В.* Введение в историю русской культуры (теоретический очерк). М., 1994. 430 с.
11. *Лосский Н. О.* История русской философии. М., 1991. 559 с.
12. *Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда // Тексты по истории социологии XIX–XX вв. : хрестоматия / сост. и отв. ред. В. И. Добренко, Л. П. Беленкова. М., 1994. 383 с.
13. *Сагатовский В. Н.* Русская идея : продолжим ли прерванный путь // Хрестоматия по философии. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., 1997. 576 с.
14. *Устрялов Н. Г.* Русская история до 1855 года : в 2 ч. Петрозаводск, 1997. 960 с.
15. *Руднев В. А.* Слово о князе Владимире. М., 1989. 256 с.
16. *Аксаков К. С.* Нравы и обычаи древних славян вообще и русских славян в частности. СПб., 1852. 178 с.
17. *За алтари и очаги.* М., 1989. 848 с.
18. *Афанасьева А. И., Лиханова А. Б.* Метаморфозы массового сознания россиян // Социс. 2009. № 5. С. 24–30.
19. *Тулчинский Г. Л.* Об одной ошибке русской революции // Вопр. философии. 1995. № 3. С. 78–89.
20. *Васильев В.* Армия и флот в результате непродуманных, некомпетентных реформ находятся на грани гибели. URL: <http://vmfrussia.ru/group/1/discussion/130/> (дата обращения: 26.05.2013).

Determination of Peculiarity of Formation and Development of Culture Military Safety Russian Society

S. A. Vershilov

Balashov institute (branch)
of Saratov State University,
29, Karl Marx str., 412300, Balashov, Saratov region, Russia
E-mail: vershil@mail.ru

The article is devoted to the analysis of influence of some determinants on peculiarities of formation and development of culture of military safety of the Russian society. The author accounts for spatiotemporal, natural and climatic, spiritual factors. The first of them positively influenced on unity of Russian army and average citizens. It led to strengthening of conscience – everybody understood that military safety was a general problem. The second factor promoted the establishment of steady hostility of gnosiological disjunctive between culture of a single individual and collective culture in questions of providing military safety by Russian society. The third factors shows intention to concurrency of the Russians, which leads to understanding of necessity of preventing harm on the side of warlike «neighbours».

Key words: culture of military safety, development, determinants, formation, peculiarity, spatiotemporal, natural-climatic and spiritual determinants, Russian society.

References

1. *Politique de Montesquieu.* Paris, 1955. 739 p. (Russ. ed.: Monteske Sh. L. Izbrannye proizvedeniya. Moscow, 1955. 800 p.).
2. *Danilevskiy N. Ja.* Rossiya i Evropa (Russia and Europe). Moscow, 2008. 704 p.
3. *Gumil'ov L. N.* Ot Rusi do Rossii (From Rus to Russia). Moscow, 2007. 320 p.
4. *Engels F.* Proiskhozhdenie semi chastnoy sobstvennosti i gosudarstva (The origin of the family, of the private property and of the state). Marx K., Engels F. *Sochineniya:*
5. *Il'in I. A.* *Istoricheskoe bremya Rossii. Rossijskij voennyj sbornik. Vyp. VI.* (Historical burden of Russia). Moscow, 1994. 312 p.
6. *Cheban Val. V.* *Geopoliticheskoe polozhenie i voennaja bezopasnost' Rossii* (The geopolitical position and the military safety of Russia). Moscow, 1997. 144 p.
7. *Grachjova T. V.* *Pamjat' russkoj dushi* (The memory of the Russian soul). Rjazan', 2011. 384 p.
8. *Cheban Vl. V.* *Kul'tura nacional'noj bezopasnosti Rossii: istorija i sovremennost'* (social'no-filosofskij analiz).



- [Culture of national safety of Russia: history and modernity (social and philosophical analysis)]. Moscow, 1996. 140 p.
9. Ratcel F. *Politische Geographie*. Munch; Leipzig. 1897. 394 p. (Russ. ed.: Rattsel F. *Politicheskaya geografiya*. Moscow, 1997. 395 p.).
 10. Kondakov I. V. *Vvedenie v istoriju russkoj kul'tury (teoreticheskij ocherk)*. [Introduction to the history of Russian culture (theoretical essay)]. Moscow, 1994. 430 p.
 11. Losskij N. O. *Istoriya russkoj filosofii* (The History of Russian Philosophy). Moscow, 1991. 559 p.
 12. Durkheim E. *Lecons de sociologie*. Paris, 1950. 490 p. (Russ. ed.: Dyarkgeim E. *O razdelenii obshchtvennogo truda. Teksty po istorii sotsiologii XIX–XX vv.*). Moscow, 1994. 383 p.
 13. Sagatovskij V. N. *Russkaya ideya: prodolzhim li prervannyj put'*. *Khrestomatiya po filosofii. Izd. 2-e, pererab. i dop.* (Russian idea: whether we continue the interrupted path. Reading book on philosophy). Moscow, 1997, pp. 540–571.
 14. Ustrjalov N. G. *Russkaja istorija do 1855 goda: v 2 chastjah* (Russian history till 1855). Petrozavodsk, 1997. 960 p.
 15. Rudnev V. A. *Slovo o knjaze Vladimire* (The epic of Prince Vladimir). Moscow, 1989. 256 p.
 16. Aksakov K. S. *Nravy i obychai drevnih slavjan vobshhe i russkih slavjan v chastnosti* (Dispositions and customs of the ancient Slavs in general and Russian Slavs in particular). St. Petersburg, 1852. 178 p.
 17. *Za altari i ochagi* (For the altars and the hearths). Moscow, 1989. 848 p.
 18. Afanas'eva A. I., Lihanova A. B. *Metamorfozy massovogo soznaniya rossijan* (Metamorphoses of mass consciousness of Russian people). *Socis*, 2009, no. 5, pp. 24–30.
 19. Tul'chinskij G. L. *Ob odnoj oshibke russkoj revoljucii* (About one error of Russian revolution). *Voprosy filosofii* (Problems of philosophy). 1995, no. 3, pp. 78–89.
 20. Vasil'ev V. *Armija i flot v rezul'tate neprodumannyh, nekompetentnyh reform nahodjatsja na grani gibeli* (As a result of reckless, incompetent reforms the Army and the Navy are on the verge of death), available at: <http://vmfrussia.ru/group/1/discussion/130/>

УДК 930.1

ПРОБЛЕМА ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В ФИЛОСОФИИ И ТЕОРИИ ИСТОРИИ ЙОРНА РЮЗЕНА

А. А. Линченко

Линченко Андрей Александрович – кандидат философских наук, доцент, кафедра естественно-научных и гуманитарных дисциплин, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Липецк
E-mail: linchenko1@mail.ru



Статья посвящена комплексному анализу теории исторического сознания Й. Рюзена – одной из наиболее распространенных в современной зарубежной философии и теории истории. Подчеркивается, что исследование Й. Рюзеном сущности, структуры, процессов трансформации и социальных функций исторического сознания следует рассматривать в контексте идеи реабилитации модерна в современной зарубежной философии и поисков синтеза достижений нарративной и герменевтической философии истории. Обосновывается мысль о динамическом характере понимания Й. Рюзеном исторического сознания, что связано с интерпретацией исторического сознания как способности человека ориентироваться во времени, быть субъектом культуры памяти. Анализируются и осмысливаются ключевые понятия теории исторического сознания Й. Рюзена: исторический опыт, интерпретация, ориентация, нарративная компетентность, историческая культура. Делается вывод о необходимости дальнейшего развития теории Й. Рюзена в направлении уточнения социально-онтологических оснований понимания исторического сознания.

Ключевые слова: историческое сознание, Й. Рюзен, нарратив, исторический опыт.

Современный взгляд на философию истории не позволяет говорить об однозначном ее

понимании. С одной стороны, в зарубежной философии истории давно уже сложилась вполне устоявшаяся традиция, отрицающая наличие её неких определенных метафизических оснований и критически воспринимающая всякую онтологическую (или субстантивную) философию истории. С другой стороны, философия истории в XXI в. существенно расширила круг своих интересов. Так, традиционные вопросы аналитической, герменевтической и нарративной философии истории на Западе оказались дополнены темами политического присвоения прошлого, проблематикой исторических коммемораций, медийным дискурсом об истории, проблемами коллективной памяти и идентичности, национальными образами времени и исторического опыта, этическим измерением истории. По мысли Ю. А. Кимелева, «в настоящее время философия истории предстает как собрание отчасти независимых друг от друга, отчасти пересекающихся постановок вопросов, проблем, подходов, а также связанных с ними философских концептуализаций» [1, с. 91]. Это приводит к тому,



что вновь разворачиваются темы, казавшиеся исчерпанными. Одной из наиболее актуальных в этой связи оказалась проблема реабилитации модерна и признание его незавершенности. Более того, некоторые зарубежные (А. Данто, П. Бёрк) и отечественные (М. А. Кукарцева) исследователи вообще предлагают подходить к постмодерну как к реализации ряда скрытых тенденций позднего модерна. Все это порождает новые тенденции анализа конкретных философско-исторических проблем, одной из наиболее известных среди которых выступает проблема исторического сознания, его сущности, механизмов трансформации, целостности и роли в конструировании национальной и, возможно, постнациональной идентичности. При этом, надо признать, что немецкая философия и теория истории продолжают сохранять свое доминирующее положение в изучении проблемы исторического сознания, попытку комплексного анализа которого в контексте идеи синтеза и взаимодополнительности модерна и постмодерна в конце XX – начале XXI в. предпринял Йорн Рюзен.

Термин «историческое сознание» имеет немецкие корни и появляется во второй половине 30-х гг. XIX в. в работах представителей новотюбингенской школы. Однако подлинная философская концептуализация данного понятия в дальнейшем была осуществлена в рамках философии жизни, феноменолого-герменевтической и экзистенциальной философии, причем интерпретация исторического сознания, данная Х. Г. Гадамером, продолжает и сегодня оставаться одной из наиболее авторитетных. В отечественной философии историческое сознание в большей степени рассматривалась как категория социальной философии (Ю. А. Левада, И. С. Кон, М. А. Барг, В. А. Ельчанинов, В. Б. Устьянцев, А. Х. Самиев, М. Н. Чистанов и др.).

Основное отличие теории исторического сознания Й. Рюзена от других моделей (напр. Х.-Ю. Панделя, Б. фон Борриса) заключается в попытке соотнести историческое сознание с категорией времени и с социальной практикой, что вне всяких сомнений превращает данную модель в «онтологическую» по своему духу. Для Рюзена историческое сознание – придание смысла и значения опыту изменений во времени (*Sinnbildung über Zeiterfahrung*). Это раскрывается Рюзеном в трех основных понятиях, характеризующих вообще способность человека мыслить исторически: а) способность иметь опыт темпоральной инаковости; б) способность интерпретировать; в) способность к ориентации и самомотивации.

Принципиальная позиция Й. Рюзена, как и большинства современных немецких исследователей, – в невозможности четкого разделения прошлого, настоящего и будущего. Более того,

все три модуса времени, по его мнению, открыты друг другу, что означает, что «прошлое может стать лучше». При этом «улучшение» прошлого, по мысли Й. Рюзена, не следует отождествлять только с очередной интерпретацией хорошо известных фактов. Это трансформация опыта жизни, получающего новый статус, исходя из перспективы другого, нового прошлого: «... оно проникает в нас, в глубины нашей субъективности и одновременно *через нас и из нас* – в будущее, которое мы осмысленно проектируем для своего действия <...> призраки превращаются в “предков”». Из фактической условности возникает деятельный дух» [2, с. 61]. Ориентируясь на идею понимания «модерна как незавершенного проекта», Рюзен настаивает на необходимости синтеза рационализма и постмодернизма. По сути, он пытается вписать разум и рациональность в жизненный мир и эстетику постмодернизма. Данная идея была высказана им еще в начале 1980-х гг. в его книге, посвященной историческому опыту [3], где она была представлена в виде разработанной им так называемой «дисциплинарной матрицы исторической науки». Как известно, Й. Рюзен выделяет три основных измерения данной матрицы: политическую стратегию коллективной памяти, познавательную стратегию производства исторических знаний и эстетическую стратегию поэтики и риторики исторического изображения, проявляющихся в пяти принципах исторического мышления. Представим графический рисунок данной матрицы, уже приводившийся в русскоязычной литературе (рисунок) [4, с. 26].

Однако к осмыслению проблем исторического сознания немецкий исследователь идет через проблемы кризиса исторической науки, преодоление которого видится ему в расширении познавательных целей исторической науки и превращении ее в средство для эффективного практического использования в настоящем. Это означает, что равно необходимы как модернистский, так и постмодернистский взгляды на прошлое, синтез которых возможен только на путях некоей метаисторической точки зрения. Концепт «метаистории» Й. Рюзен во многом отождествляет с «историкой» И. Г. Дройзена, изучению которого он, как известно, посвятил свою докторскую диссертацию. Метаистория в его понимании – это место связи исторической науки, методологии исторического познания и философии истории [5, с. 79]. Любопытно, что метаисторическая точка зрения, по мысли немецкого исследователя, есть синтез идеи объективности, ориентированной на анализ опыта времени на основе источников и идеи нарративности (субъективности), под которой он понимает соотнесенность исторического мышления



Схема дисциплинарной матрицы исторической науки Й. Рюзена

с культурными практиками коллективной памяти и идентичности. Метаисторическая точка зрения показывает, как реализует себя историческое познание в практической жизни посредством своих нарративных форм. Говоря о необходимости метаисторической точки зрения как концепции универсальности исторического развития, которая должна «обобщить современный опыт растущего единого мира», Й. Рюзен в качестве фундаментального ее основания полагает универсальную систему ценностей, основанную на «нормативном принципе взаимной признательности и признания различий в культуре» [4, с. 25]. Только отыскание такого принципа в качестве основы для исторического смысла позволит, по мнению Рюзена, транслировать гуманность как последовательность истории. Таким образом, прошлое для Рюзена – это часть культуры памяти и деятельности исторического сознания, которое, и здесь он солидаризуется с постмодернистами, имеет нарративную природу. Исторический нарратив немецкий мыслитель определяет как «систему мыслительных операций, определяющих поле исторического сознания» [5, с. 10], в котором связываются два других ключевых понятия теории Рюзена – интерпретации и ориентации. Наиболее известной стороной концепции Й. Рюзена является его учение о четырех типах исторической наррации: традиционном, поучительном (*exemplary narrative*), критическом и генетическом. Так как данные типы наррации уже находили подробное рассмотрение в оте-

чественной литературе [6, с. 214–219], укажем лишь их общий смысл. Всякий процесс придания смыслу времени протекает, по мнению Рюзена, в одной из вышеперечисленных форм наррации или представляет собой их комбинацию. Если традиционный тип наррации призван сформировать мнение о незыблемости сложившихся социальных связей, укрепить с помощью знания о прошлом историческую идентичность, то поучительный актуализирует предохранение от ошибок прошлого, акцентируя внимание на общих законах и правилах, извлечении уроков из отдельных событий прошлого. Критический тип наррации диктует установку на переоценку любых традиционных способов толкования, а генетический, который Рюзен полагает самым значительным, стремится утвердить идею преемственности, не отрицающей все достижения предшествующего знания и историзирующей любой опыт времени.

Пространством реализации исторической наррации и формой ориентации человека во времени как раз и выступает историческое сознание. Оно понимается Рюзеном как совокупность ментальных операций (эмоциональных и когнитивных, сознательных и бессознательных), служащих цели соединения опыта прошлого, интерпретаций настоящего и ожиданий будущего, формирующих практическое ориентирование в жизни. Конструирование (придание) смысла прошлому и шире – времени – посредством наррации и выступает основной функцией исторического



сознания. Для характеристики этого Рюзен использует категорию «нарративной компетенции», понимаемой как способность к наррации, умение трансформировать опыт жизни в нарратив и посредством нарратива преодолевать и использовать его [7, с. 67–68]. Отталкиваясь от своей теории четырех типов исторической наррации, Й. Рюзен конструирует четыре типа исторического сознания, которые представляют собой ее расширенный вариант. Приоритетное значение генетического типа исторического сознания Рюзен объясняет необходимостью использования достижений возрастной психологии и теории морального развития Л. Кольберга, очень популярных сегодня в среде немецких исследователей исторического сознания (Ю. Штрауб, К. Кельбль). «В любом случае, – пишет Рюзен, – возрастная психология должна быть использована на всем поле проявлений исторического сознания» [8, с. 16].

В последние годы Рюзен начал движение в сторону понятия «историческая культура», которая есть, по сути, историческое сознание, схваченное в действии, и представляет собой все формы и способы восприятия прошлого в контексте настоящего и будущего. Сюда входят и бессознательное, и политизация истории, различные аспекты запоминания, места памяти и идентичности [8, с. 211]. Необходимость перехода к концепту «исторической культуры», по мысли Й. Рюзена, связана с тем, что опыт времени переживается и интерпретируется в различных культурах по-разному. Все вышеобозначенные рассуждения привели Рюзена к несколько иной постановке проблемы исторического смысла и смыслообразования. Как известно, в европейской философии истории сложились три точки зрения на проблему смысла истории: единый, монистический смысл истории существует (исторический объективизм), смысл истории есть субъективная идея познающего историю человеческого разума (плюрализм и релятивизм смыслов). По мнению Ю. В. Перова, некий третий вариант представляет собой философская герменевтика, указывающая на открытый и дифференцированный характер целостности истории и смысла истории. Исторические смыслы конструирует, «достаивает» само человечество, пребывающее в потоке изменений [9, с. 74]. Однако эта идея, как указывал сам же Перов, во многом реализованная по отношению к индивидуальной человеческой экзистенции, трудноприменима к жизни общественной. Позиция Й. Рюзена, с первого взгляда, близка последней точке зрения. Но при более глубоком рассмотрении выясняется, что подход Рюзена как раз и является попыткой преодолеть вышеуказанную трудность экзистенциальной и герменевтической философии. При этом Й. Рюзен ориентируется не столько на «открытие» смысла истории, сколько

на анализ его внутренней структуры и механизмов исторического смыслообразования. Рюзен предлагает отделять историческое смыслообразование в исторической науке и метаистории. Куда более интересным представляется ему рассмотрение исторического смыслообразования в контексте культуры памяти, коллективного воспоминания, необходимых для ориентации в практической жизни. Подвергая анализу концепт «смысл истории», Й. Рюзен предлагает выделять в нем три измерения: содержательное (что передает смысл), формальное (как передает) и функциональное (для чего). Все эти три измерения соотносимы с категориями исторического опыта, интерпретации и ориентации и связываются посредством наррации [10, с. 56]. Замыкая исторический смысл на категории «историческая культура», немецкий исследователь предлагает понимать три указанных измерения исторического смысла как три сферы культурной практики – когнитивную, эстетическую и политическую.

Предлагая динамический взгляд на историческое сознание, немецкий ученый выделяет ключевое значение кризиса исторического сознания и его типов – нормального (исторические случайности включаются в повествование и приобретают смысл, ориентиры деятельности не разрушаются), критического (существенная трансформация исторической культуры, необходимость создания новой парадигмы исторического смысла), катастрофического (полное разрушение смысла). Историческое сознание разворачивается у него между борьбой непрерывности и прерывности, причем задача нарратива как важнейшего механизма исторического сознания как раз и видится Рюзеном в преодолении прерывности и конституирования связности и целостности «исторического полотна». Историческая идентичность рождается из непрерывности и питается определенным типом нарратива. Говоря о преодолении исторических травм, и прежде всего Холокоста, Йорн Рюзен предлагает «повторную травматизацию»: «должен быть изменен сам способ создания истории. Я размышляю о новом историческом повествовании, в котором описываемые травмирующие события оставляют свои следы в рамках самого значения <...> Повествование должно лишиться своей закрытости, своего глянца, покрывающего цепь событий <...> бессмысленность должна стать элементом, созидающим сам смысл» [11, с. 61]. Говоря о теории исторического сознания, представленной Й. Рюзеном, можно однозначно говорить о ней как о наиболее перспективной среди современных зарубежных моделей исторического сознания. Очевидные достоинства подхода Й. Рюзена к историческому сознанию связаны с его попыткой понять этот феномен как в контексте историко-теоретическом, так и



философско-историческом, ориентации на синтез достижений модерна и постмодерна, синтез реализма и нарративизма в философии и теории истории. Отталкиваясь от идеи научной рациональности, немецкий исследователь стремится выйти за пределы текстуальности и нарратива в понимании феномена исторического сознания и исторической культуры. Вместе с тем данные понятия не представляются тождественными и взаимозаменяемыми и требуют дальнейшего анализа.

Позволим себе ряд критических замечаний, которые можно было бы рассматривать как дальнейшие аспекты развития поставленных Рюзен проблем. В целом хотелось бы отметить недостаточную проясненность в его текстах социально-онтологических оснований его модели понимания исторического сознания. Очевидно, что он пытается идти к построению теории исторического сознания из исторической науки и дидактики истории, необходимость чего оспаривать трудно. Вместе с тем любой разговор о теории исторического сознания требует определенной социально-философской позиции. Во-первых, Й. Рюзен пытается соотнести историческое сознание с категорией времени, что не вызывает никаких возражений при условии понимания времени в его связи с пространством, рассмотрении социального времени и социального пространства в их единстве. А это требует постановки вопроса о социальном бытии как наиболее общем объекте отражения исторического сознания. Это тем более важно, если учитывать, что Й. Рюзен говорит о практической жизни как о важнейшем источнике, фундирующем трансформации и специфику исторического сознания. Во-вторых, взгляд на историческое сознание с позиции категории социального бытия как всей полноты социальной реальности в ее прерывности и непрерывности представляется более оправданным, если принять во внимание принципиальную позицию Й. Рюзена, полагающего, что историческое сознание не просто отражает и тематизирует время, но органически связывает все три его модуля. В-третьих, подобная широта постановки вопроса предполагает приоритет именно социально-философского подхода к историческому сознанию, а не психологического. Очевидно, что общество не может быть уподоблено отдельному человеку, а механизмы его воспроизводства не всегда могут быть теоретически верно описаны и объяснены с помощью психологических понятий. В-четвертых, ни в одной из известных нам работ Й. Рюзена не конкретизируется понятие «практическая жизнь», что также вносит некоторую двусмысленность в понимание сущности исторического сознания. В-пятых, как и многие современные исследователи в ФРГ, Й. Рюзен использует достижения нарративной психологии

и рассматривает процедуру наррации в качестве базового способа бытия исторического сознания, однако насколько нарратив действительно может выступать в качестве онтологического основания опыта времени, минуя мышление, преднарративные механизмы исторического опыта, насколько логика нарратива способна воспроизвести логику жизни, если таковая вообще имеется? В-шестых, сама классификация типов исторического сознания выглядит несколько схематичной и, кстати, уже подвергалась попыткам ее модернизации и критического осмысления [12, с. 92–101]. Тем не менее указанные замечания несколько не снижают огромного теоретического потенциала результатов научной деятельности Й. Рюзена, пытающегося предложить синтетический подход к пониманию исторического сознания, а через него – исторической культуры и исторической жизни общества.

Список литературы

1. *Кимелев Ю. А.* Западная философия истории на рубеже XX–XXI вв. : аналитический обзор. М., 2009. 96 с.
2. *Рюзен Й.* Может ли вчера стать лучше? О метаморфозах прошлого в истории // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. М., 2003. Вып. 10. С. 48–66.
3. *Rüsen J.* Historische Vernunft. Göttingen, 1983. 157 s.
4. *Рюзен Й.* Утрачивая последовательность истории // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. М., 2001. Вып. 7. С. 8–27.
5. *Rüsen J.* History : narration-interpretation-orientation. L., 2005. 222 p.
6. *Робустова Е. В.* Реминисценция идей И. Г. Дройзена в концепциях нарративистской историографии Германии // Вестн. МГОУ. Сер. История и политические науки. 2010. № 1. С. 214–219.
7. *Rüsen J.* Historical consciousness: Narrative Structure, Moral function, and Ontogenetic Development // Theorizing historical consciousness / ed. P. Seixas. Toronto, 2006. P. 63–86.
8. *Rüsen J.* Historische Orientierung; Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden. Cologne ; Weimar ; Vienna, 1994. 264 s.
9. *Перов Ю. В.* Историчность и историческая реальность. СПб., 2000. 144 с.
10. *Rüsen J.* Sense of History : What does it mean? With an Outlook onto Reason and Senselessness // Meaning and representation in history / ed. by J. Rüsen. L., 2005. P. 40–65.
11. *Рюзен Й.* Кризис, травма и идентичность // «Цепь времен» : проблемы исторического сознания / под ред. Л. П. Репиной. М., 2005. С. 38–63.
12. *Kan F. L. F.* On the historical consciousness of Hong Kong Students // Communacations (International Society for History Didactics). Vol. 20, № 2. P. 92–101.



The Problem of Historical Consciousness in The Jörn Rüsen's Philosophy and Theory of History

A. A. Linchenko

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
3, Internatsionalnaya str., 398050, Lipetsk, Russia
E-mail: linchenko1@mail.ru

The article is devoted to a comprehensive analysis of J. Rösen's theory of historical consciousness. It is one of the most widespread theories in modern foreign philosophy and theory of history. It emphasizes that J. Rösen's studies of the essence, structure, transformation processes and social functions of historical consciousness should be considered in the context of the idea of rehabilitation of the modern in present foreign philosophy and the searches of the synthesis of the achievements of narrative and hermeneutic philosophy of history. The idea of dynamic nature of J. Rösen's understanding of historical consciousness is justified. It is related to the interpretation of historical consciousness as a person's ability to orient in time and be a subject of memory culture. The key concepts of J. Rösen's theory of historical consciousness such as historical experience, interpretation, orientation, narrative competence and historical culture are analyzed and comprehended in the article. It is concluded that there is a need for further development of J. Rösen's theory in order to clarify the socio-ontological foundations of historical consciousness.

Key words: historical consciousness, Jörn Rösen, narrative, historical experience.

References

1. Kimelev Yu. A. *Zapadnaya filosofiya istorii na rubezhe XX–XXI vv.: analiticheskiy obzor* (The Western philosophy of history at the turn of XX–XXI centuries: analytical review). Moscow, 2009. 96 p.
2. Ryuzen Y. *Mozhet li vchera stat luchshe? O metamorfozakh proshlogo v istorii* (Could the past become better? On metamorphoses of the past in). *Dialog so vremenem. Almanakh intellektualnoy istorii* (Dialogue with time. Intellectual History Review), Moscow, 2003, vol. 10, pp. 48–66.
3. Rüsen J. *Historische vernunft*. Gottingen, 1983. 157 s.
4. Ryuzen Y. *Utrachivaya posledovatelnost istorii* (Loosing the order of history). *Dialog so vremenem. Almanakh intellektualnoy istorii* (Dialogue with time. Intellectual History Review). Moscow, 2001, vol. 7, pp. 8–27.
5. Rüsen J. *History: narration-interpretation-orientation*. L., 2005. 222 p.
6. Robustova Ye. V. *Reministsentsiya idey I.G. Droyzena v kontseptsiyakh narrativistskoy istoriografii Germanii* (The Reminiscence ideas of I.G. Droysen in the concepts of German narrative historiography). *Vestnik MGOU. Seriya: Istoriya i politicheskiye nauki* (The MGOU Review. History and political sciences), 2010, no. 1, pp. 214–219.
7. Rüsen J. *Historical consciousness: Narrative Structure, Moral function, and Ontogenetic Development*. Theorizing historical consciousness / ed. by P. Seixas. Toronto, 2006. pp. 63–86.
8. Rüsen J. *Historische Orientierung; Über die Arbeit des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*. Cologne, Weimar, Vienna, 1994. 264 s.
9. Perov Yu. V. *Istornichnost i istoricheskaya realnost* (Historicity and historical reality) St. Petersburg, 2000. 144 p.
10. Rüsen J. *Sense of History: What does it mean? With an Outlook onto Reason and Senselessness*. Meaning and representation in history / ed. by J. Rüsen. L., 2005. pp. 40–65.
11. Ryuzen Y. *Krizis, travma i identichnost* (Crisis, trauma and identity). «*Tsep vremen*»: *problemy istoricheskogo soznaniya* (The Chain of Time: problems of historical consciousness). Moscow, 2005, pp. 38–63.
12. Kan F. L. F. *On the historical consciousness of Hong Kong Students*. *Communacations* (International Society for History Didactics), vol. 20, no. 2, pp. 92–101.

УДК 1:316.3

КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ ОБРАЗОВАНИЯ: РОССИЯ И КИТАЙ

В. А. Ручин

Ручин Владимир Алексеевич – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии, социальной антропологии и социальной работы, Саратовский государственный технический университет
E-mail: r-vl@yandex.ru

Культура представляет собой социальное явление с точки зрения её материальных и духовных ценностей, а образование есть выделенная в социуме сфера идеального бытия, связанная с субъектом. На всём протяжении собственной истории образование разворачивается в таком направлении и настолько, насколько в нём выражена интенция, обозначающая ключевую идею, цель, рефлексивную направленность на данный аспект. Именно в образовании можно обнаружить интенциональность

сознания: вычленив в нём акты мышления и их содержание. Другими словами, жизнь человека начинает мотивироваться новыми установками, и лишь в этой установке – возможными целями и методами мышления. В данной ситуации совершается переход от простого обучения «чему-то» к образованию не только с точки зрения его практических установок, но и с точки зрения определенной идеи. Отсюда вытекает трансцендентальный смысл образования. Именно изначальная идея наполняет





содержанием и неким сверхъестественным значением и назначением культурный контекст образования России и Китая.

Ключевые слова: образование, культура, философия и праксиология образования, триада идеального образования, православие, конфуцианство, архетип.

Общество в его идеальном оформлении представляет собой образовательное пространство или, точнее, сферу образования, внутри которой рождаются, формируются, преобразуются и личность, и семья, и социальные группы. Социальная жизнь в условиях противостояния глобализации и традиции обнажает механизм дезинтеграции, действующий по схеме: образование-архетип-идентичность. В условиях современного ценностного конфликта важно понять, как в обществах, где преобладали традиции, взаимодействуют культура и образование.

Стремление понять сущность образования в различных культурах диктует концептуализацию методологических различий философий образования, в нашем случае – России и Китая. Данная концептуализация, на наш взгляд, достигается путем сравнительного анализа национальных компонентов по универсальным основаниям, в соответствии с которыми и разворачивается в рамках той или иной цивилизации праксиология образования.

Цивилизацию, присущую ей культуру и образование целесообразно рассматривать как категории, генетически взаимообусловленные процессом антропо- и социогенеза. Необходимо учитывать и то, что культура несет в себе многозначный понятийный смысл, трактуется как на основе метафизики, идеализма, так и с материалистических позиций. Так, в китайской традиции термины «цивилизация» (*веньмин*) и «культура» (*вэньхуа*) рассматриваются взаимосвязанно и означают: цивилизация – «культурное просветление», «культурное просвещение», а культура – «культурное развитие», «культуризация». «Иначе говоря, китайская цивилизация есть этап развития китайской культуры “вень” в степени разумного “просветления” (*мин*) и исторической “модернизации” (*хуа*)» [1, с. 122].

Структуры образования в различных культурах идентичны и основаны на неизменности элементов – универсальных оснований, иначе *триады идеального образования*: идеальное представление о человеке образованном, идеальные условия образования, основополагающий принцип образования в его идеальном измерении. Неизменна и логика их достижения. Так, В. В. Малявин в книге «Духовный опыт Китая» приходит к схожему выводу: «Пути и методы духовного совершенствования в разных традициях обнаруживают много сходных черт, и это сходство, без сомнения, не случайное, а в своем роде упорядоченное, даже системное» [2, с. 386],

и связано оно с тем, что человечество едино в своих человеческих проявлениях. Поэтому различие в сферах образования следует искать, прежде всего, в отличии элементов предложенной триады, подчеркнув при этом, что образование *неизменно* в смысле своего предназначения, а именно как единственное в своем роде предназначение человека – иметь ценностный образ. Для понимания различий сфер образования необходимо сосредоточить внимание на ключевых интенциях, положенных в основу той или иной культуры.

Бесспорно, для России и Китая православие и конфуцианство есть ключевые интенции, синтезирующие философско-религиозные представления, в которых, как нам представляется, и необходимо искать образовательные координаты, своего рода первоосновы внутренних усилий человека на пути своего становления. Речь идет о понятиях, на языке которых осуществляется повседневная работа человеческого духа. Ведь не только мыслители определяют ход такой работы, но и «обычные» люди, озабоченные как своим отношением к ближнему, так и осознанием праведности своего пути. На наш взгляд, русская и китайская цивилизации схожи в том, что в них преобладают этические законы, определяющие характер образовательных практик.

Интенция православной культуры, выстроенная по принципу религиозного максимализма, представляет пространство борьбы добра и зла, преодоления дисгармонии души и тела во имя приближения к Богу. Христианство через молитвы и причастие, посты и религиозные праздники, т.е. через весь уклад религиозной жизни, определенный церковными догматами, вводит человека в мир непримиримого противостояния добра и зла, в мир бесконечной гармонизации души и тела. В преодолении желаний чувственного тела происходит или не происходит главное событие внутренней жизни христианина – достижение святости. Иначе говоря, добро и зло, душа и тело – это своего рода координаты повседневной борьбы за святость. По мнению игумена Георгия (Шестуна), святость – «вот идеал, данный человеку в этой жизни, одновременно достижимый и недостижимый. Недостижимый в своей полноте, так как святость не ограничена объективным уровнем, и достижимый для конкретного человека в соответствии с его мерой и возможностями. Святость задает особую норму жизни человека» [2, с. 30]. Норма как руководящий принцип становления человека выставляет планку индивидуального бытия, дает мощный импульс нравственному совершенствованию, открывает истину, выраженную в стремлении к идеалу.

В китайской культуре «исконно отсутствует единое, сопоставимое с западным (греч. психе,



лат. *anima*) понятие души» [1, с. 114], однако великая китайская культура нашла свою интенцию, создав свои ориентиры на пути движения человека к небу. И здесь отсутствие субъект-объектной дифференцированности не помешало уже на ранних этапах становления китайского мира найти такие эквиваленты понятиям «душа» и «тело», которые, как оказалось, близки к аналогичным понятиям русской религиозной традиции, например, иероглиф *синь* означает «сердце/сердцевина, центр», понятие «тело» выражено «инстанцией тело-личность (*шэнь*)» [1, с. 114]. Как мы знаем, понятие «сердце» значимо и для русской культуры. Однако китайская духовная традиция, построенная на синтезе конфуцианства, даосизма и язычества, изначально не определила устойчивость понятий духовной практики, напротив, существует семантическая диалектика, способствующая эволюции их толкований. Поэтому в современном китайском языке мы встречаемся с новыми аналогами понятия «душа», а именно: со сформировавшимся за последнее столетие биномом «*цзин-шэнь* (*цзин* – семейный дух, *шэнь* – божественный дух)», который и стал «стандартным обозначением духа и души» [1, с. 115]. Кропотливая работа, направленная на сохранение духовных начал, свидетельствует о стремлении носителей китайской культуры сохранить в общественном сознании традиционные духовные ориентиры. Их новая интерпретация, на наш взгляд, ещё раз подтверждает наличие у человечества единого пути нравственного совершенствования.

Важнейшей стороной китайского архетипа является наличие, как и в русской религиозной традиции, пространства непримиримой борьбы за добро (*шань*) и связанных с этой борьбой метафизических представлений. Так, стремление к «совершенному добру “*чжи шань*”, имеющему, фактически, онтологический статус, выражено в понятии *тай цзы* (“Великий предел”). *Тай цзы* – это соответствующий Пути-*дао* “принцип предельно хорошего и совершенно доброго”» [1, с. 121]. Здесь, с точки зрения определения понятия «высшее добро», налицо, в концептуальном смысле, сближение конфуцианства и даосизма. Великий китайский мыслитель Чжу Си «различил онтологические и антропологические аспекты добра: “В плане Неба (*тянь*) и Земли добро предшествующее, а [индивидуальная] природа – последующее <...> в человеческом плане природа – предшествующее, а добро – последующее”» [1, с. 119]. Эти аспекты, можно сказать, перекликаются с русской духовной традицией, в которой также утверждена святость высшего, небесного и греховность – природного, человеческого. Сходство двух традиций прослеживается в словах другого видного представителя неоконфуцианства Ван Ян-мина,

который трактует великий предел (*тай цзы*) как «превосходящую добро и зло характеристику изначальной человеческой природы и “благосмысленной” (*лян чжи*) сущности сердца» [1, с. 121]. Здесь для образовательного контекста важно то, что понятие «добро» есть высшая нравственная ценность, увязываемая китайским мыслителем Дай Чжэнем с самой китайской цивилизацией, а значит и китайской идентичностью: «“великими весами Поднебесной”, состоящими из гуманности (*жень*), благопристойности (*ли*), должной справедливости и предполагающими “знание постоянства” [принципов – *ли*] <...> “достижение покорности” [Небу]» [1, с. 119]. Здесь налицо отличие китайской традиции, сугубо национальной по сути, от изначально интернациональной христианской традиции.

В российской и китайской культурах обнаруживается сходство и в отношении понятия «благодать». В китайской традиции оно сближается с термином *шань*, «исходящим свыше и делающим людей добродетельными», а также – с термином *ци*, близким христианскому понятию «дух» [3, с. 129]. Приведённые примеры свидетельствуют об определённом сходстве ориентиров духовного развития человека.

Обратимся, следуя предложенным универсальным основаниям, к идеальным представлениям о человеке. В русской религиозной философии идеал, к которому стремится человек, заключён в самом образе жизни. Н. А. Бердяев утверждает, что «первичный феномен религиозной жизни есть встреча и взаимодействие Бога и человека, движение от Бога к человеку и от человека к Богу» [4, с. 129]. По мнению И. А. Ильина, «путь к духу – есть путь моей родины; ее восхождение к духу и Богу есть мое восхождение» [5, с. 249]. Абсолютная ценность личности, считает Н. О. Лосский, состоит в том, что, «сохраняя в себе *образ* Божий, человек всегда остаётся способным использовать свободу своей воли для достижения такого совершенства личности, которая есть *подобие Божию*» [6, с. 121]. Из этого следует, что только движение к своему божественному идеалу ведёт человека к достижению его главной образовательной цели – соединению с образом Божиим.

В китайской культуре идеал трактуется не с религиозной, а светской точки зрения: им является благородный муж, представляющий нравственный образец для подражания. Благородный муж (*цзюнь цзы*) – конфуцианский идеал человека, воплощающий в себе духовный архетип Дао – добродетель, человеколюбие, долг, ритуал, доверие. У Конфуция благородный муж должен заботиться о соблюдении морали, символизирующей Небо, а «маленький человек» помышляет лишь о Земле. Благородный муж озабочен, как бы не нарушить закон; маленький человек помыш-



ляет лишь о милости» [7, с. 181]. Следовательно, именно в благородном муже и «происходит трансформация благодати в добродетель и, “поддерживая достоинство (*сянь*), делает добрыми нравы (*су*)”» [1, с. 122]. Образ благородного мужа дополняет китайский мифологический персонаж с «говорящей фамилией Добрый – Шань Цюань, олицетворяющий «даосский принцип превосходства – “обладание Путем-дао” – даже над высшими ценностями обычных людей» [1, с. 122]. Можно утверждать, что конфуцианство предложило светское (философское) токование идеала человека, но фактически придало ему статус религиозный, поскольку «по своей значимости, степени проникновения в душу и воспитания сознания народа, воздействию на формирование стереотипа поведения, оно успешно выполняло роль религии» [7, с. 108]. Существует даже так называемый конфуцианский регион (Китай, Корея, Япония, Вьетнам), в котором господствует конфуцианская идея об особой роли старшего поколения и чиновников госаппарата.

Идеальной образовательной средой, вторым универсальным основанием образования в российской истории всегда была религиозная община. Н. Ф. Федоров так оценивал среду русского человека: «Говоря об общине в самом святом, в работе, или труде, и притом в деле daylight, в священнодействии, в литургии, так как при таком только действии община и бывает действительно общиною, то есть единением, а не разобщением, внутренним общением без внешнего гнета, внутренним общением без внутреннего разобщения, сдерживаемого лишь внешнею силою. Вопрос о храмах обыденных есть вопрос о самой народности русской, о духе народном и об его проявлениях в делах хозяйственных, государственных и церковных» [8, с. 581–583].

Исторически основной социальной ячейкой в Китае также была община, живущая по нравственным принципам. Именно в общине, по мнению Конфуция, и происходит становление человека, но положительный результат достигается только тогда, когда соблюдается важное условие: «Если в общине царит человеколюбие, это прекрасно. Разве можно считать мудрым того, кто поселяется там, где не царит человеколюбие?» [7, с. 175]. По мнению Л. С. Переломова, Конфуций заимствовал многие свои понятия из норм поведения, которые еще сохранились в общине при его жизни. Если кратко сформулировать суждение Конфуция, то оно звучало бы так: «Главное – добиться, чтобы в каждой *ли* («общине») царило *жень* («человеколюбие»)» [7, с. 176], а социальное расслоение, наметившееся уже тогда в общинах, нужно было преодолевать, по его мнению, путём заботы, то есть идеальная образовательная среда должна быть подчинена моральным нормам.

В русской православной традиции основополагающим принципом образования в его идеальном измерении, безусловно, является принцип любви: любви к Богу, любви к ближнему. «Первым и глубочайшим источником духовного опыта является духовная любовь. Её надо признать основным и необходимым “органом” духовного опыта. И всякому христианину это должно было бы быть ясным без доказательств» [5, с. 118]. Такую позицию разделяет подавляющее большинство представителей русской культуры [4, 6, 10]. В китайской философии образования изначально господствует принцип, выраженный понятием «человеколюбие», большинство рассуждений Конфуция так или иначе обращены к толкованию его смысла. Согласно Конфуцию, «любящий человеколюбие – нет ничего превыше этого. Ненавидящий то, что лишено человеколюбия, проявляет человеколюбие и не допускает соприкосновения с тем, что лишено человеколюбия» [7, с. 175]. Следует отметить, что отличительной особенностью православной традиции в образовании является то, что она с одной стороны, имеет ярко выраженный религиозный характер, а с другой – эта религиозность особого типа: жертвенная и самоотверженная по своей природе. Китайская традиция, напротив, формально светская. «Есть коренное отличие конфуцианства от иудаизма, христианства или ислама. Пророки этих религий воспринимали свое Слово как Слово Божие – их устами говорил Всевышний. Конфуций же сам творил слово – то было Слово земного человека» [7, с. 108]. В целом же эволюция православной и китайской культур и их влияние на образование своих стран пронизаны идеями человеколюбия.

Сегодня можно наблюдать, как российская и китайская культуры стремятся адаптировать к современным условиям архетипические основы своих культур, трансформируя их в соответствии с характером социальных перемен, т.е. каждая эпоха, если говорить, используя образы китайского языка, по-новому «считывает с космических узоров образцы гармоничного постоянства». Изучение эволюции духовной культуры позволяет понять логику ее видоизменения: с «переходом от рода к государству архетип *дао* копируется, схематизируется и переводится в поле активного с ним оперирования человеческим субъектом уже безотносительно к чередованию природных ритмов и протеканию кругового бытия» [1, с. 24]. Появление новых культурных форм постепенно или революционно изменяет образовательное пространство, придавая ему новое содержание, так как культура оказывает многогранное влияние на выработку мотивов, моделей, стимулов социальной деятельности, а потому – на развитие такой важной ее *подсистемы* как образование. Культурный контекст образования обнаруживает себя и в опережающем мышлении человека,



складывающемся под воздействием данного феномена в процессе обучения и воспитания.

Раскрывая сущность образования в России и Китае, можно прийти к выводу, что на философию, а затем и праксиологию образования воздействует не столько логика образовательного процесса, сколько эволюция культурных форм, влияющих на элементы *триады идеального* в образовании. Через формирование системы ценностей и идеалов определенной исторической эпохи культурный процесс задаёт новую конфигурацию архетипа, определяя индивидуальные цели образования, его социальное содержание, механизм перестройки сферы образования с точки зрения методологических, методических и организационных подходов.

Публикация выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ (проект № 13-23-10002 «Передача знаний в системе высшего образования и развитие общества: сравнение социально-экономических условий России и Тайваня»).

Cultural Context of Education: Russia and China

V. A. Ruchin

Saratov State Technical University,
77, Polytechnicheskaya str., 410054, Saratov, Russia
E-mail: r-vl@yandex.ru

Culture represents a social phenomenon if we regard it from the point of its material and spiritual values, and education is a dedicated social sphere of ideal existence, related to the subject. Within its own history, education develops in such a direction and in such a force as it has the intention defining the message, aim, reflexive intentional orientation at this aspect. It is education that may reveal intentionality of consciousness: to single out the acts of thinking and their content. In other words, a man's life starts to be grounded on new purposes, and only within this purpose - on possible aims and methods of thinking. In this situation, there happens transit from simple teaching "something" to education, not only from the point of its practical purposes, but from the point of a definite idea. Hence the transcendental meaning of education appears. It is the initial idea that fills with content and some supernatural meaning and purpose crosscultural educational context of Russia and China.

Key words: education, culture, philosophy and praxiology of education, triad of ideal education, Orthodoxy, Confucianism, archetype.

References

1. *Dukhovnaya kultura Kitaya: entsiklopediya: v 5 t.* Glavnyi redactor M. L. Titarenko (Spiritual culture of China: encyclopedia: in 5 vol.). Moscow, 2007, vol. 2. 869 p.
2. *Dukhovnyi opyt Kitaya / sostavlenie, perevod i komentarii V. V. Malayvina* (Spiritual experience of China). Moscow, 2006. 400 p.
3. Igumen Georgiy (Shestun). *Pravoslavnaya pedagogika*. Izd. 4-e. (Orthodoxal Pedagogy. Ed. 4). Moscow, 2010. 672 p.
4. Berdyayev N. A. *Filosofiya svobodnogo dukha* (Philosophy of free spirit). Moscow, 1994. 480 p.
5. Ilin I. A. *Religiozniy smysl filosofii* (Religious meaning of Philosophy). Moscow, 2006. 694 p.
6. Losskiy N. O. *Bog i mirovoe zlo*. Sost. A. P. Polyakov, P. V. Alekseev, A. A. Yakovlev (God and world evil). Moscow, 1994. 432 p.
7. Perelomov L. S. *Konfutsiy i konfutsianstvo s drevnosti i po nastoyashchee vremya (V v. do n.e. – XXI v.)* (Confucius and Confucianism from antiquity till present (V BC – XXI century)). Moscow, 2009. 704 p.
8. Fedorov N. F. *Filosofiya obshchego dela: v 2 t.* (Philosophy of common business: in 2 vol.). Moscow, 2003, vol. 1. 699 p.
9. *Aleksei Stepanovich Khomyakov: sbornik*. Izdanie podgotovil B. N. Romanov (Aleksei Stepanovich Khomyakov: collection of articles). Moscow, 2007. 755 p.



УДК 111; 123,1

СЛУЧАЙНОСТЬ В ЕСТЕСТВОЗНАНИИ

О. А. Самойлова

Самойлова Ольга Александровна – аспирант кафедры философии и методологии науки, Саратовский государственный университет
E-mail: ivory_coast@list.ru



Статья представляет собой краткий обзор представлений о категории случайности в естественных науках на трех этапах научного познания – классическом, неклассическом и постнеклассическом. Контекст философского осмысления проблемы – онтология и гносеология. Автор анализирует проблему случайности в свете методологических оснований науки, характерных для каждого из этапов, уделяет внимание роли важнейших открытий естествознания за несколько веков истории и показывает, как трансформировался онтологический статус случайности в связи с появлением квантовой физики и современными исследованиями синергетики в области сложных открытых нелинейных неравновесных систем.

Ключевые слова: случайность, вероятность, детерминизм, естествознание.

Категории «случайность» и «необходимость» имеют многовековую историю познания в философской традиции, но поскольку мы обращаемся к феномену случайности в природе, для нашего исследования необходимо понять, как конституируется онтология случая на основании результатов естественных наук, ведь именно их вотчиной является поиск ответов на самые глубинные вопросы об устройстве природы. Мы проведем онтологический анализ случайности как категории естествознания и ответим на вопросы: как случайность возникает, как она существует и какими основными свойствами обладает. Отправной точкой для нас послужит возникновение экспериментально-математического естествознания: это переломный момент зарождения науки в целом, когда ученые обратились к изучению самой природы, а не текстов, описывающих природу.

Классическое естествознание отвергло существование случайности. Для пламенного рационализма молодой науки мир был упорядочен, предсказуем и предопределен. Центральной метафорой классической картины мира, становление которой приходится на XVI–XVII вв., стали великолепные механические часы Страсбургского собора, чудо средневековой техники. Предложенная Ньютоном идея мира-машины, по сути, напоминала эти часы. Огромные успехи механики укрепляли веру ученых в метафору часового механизма Вселенной, созданного и заведенного однажды всеведущим Творцом.

Так как машина ведет себя совершенно предсказуемым способом, все мировые события связывает однозначная причинно-следственная

связь. В классической механике рассматриваются только законы, которые носят *необходимый характер*. Следствия из них однозначны и достоверны. Одним из основных принципов классической (позже названной механической) картины мира становится *строгий*, или *жесткий детерминизм* – признание возможности однозначного определения будущего состояния системы из заданного начального. Этот принцип называют лапласовским благодаря предложенной французским математиком и астрономом П.-С. Лапласом знаменитой метафоре бесконечного ума: если бы такой невероятный ум существовал, он мог бы просчитать состояния всех объектов во Вселенной, не делая различия между атомами и звездами [1, с. 251–288].

Случайности не оставалось места в работе божественной машины, в которой определена каждая деталь и исключены любые возмущения и помехи. Если всё же в заведенном порядке вещей возникали случайности, ученые на заре естествознания полагали, что для их устранения необходимо божественное вмешательство. Но постепенно «Бог белых пятен» исчезал, появлялись новые теории, и случайные события перестали считаться сферой действия высших сил. Из божественного Часовщика создатель этого мира превращался в Отставного Архитектора, для которого не нашлось места в собственном творении [2, с. 18–33]. С XVIII в. в научном познании прочно устанавливаются детерминизм и строгий материализм.

В механической картине мира, оставившей Творца позади, случайность оставалась иллюзией, вызванной нашим незнанием: считалось, что это проявление неизвестного пока закона природы. Классическая картина мира статична, безвременна, в ней невозможно развитие, происходит только повторение уже заданных форм. Она абсолютизирует категорию необходимого и полностью отрицает вмешательство случая [3]. Однако нет смысла усердствовать в критике, ведь механическая картина мира Ньютона – это лишь упрощенная математическая модель, оптимально отвечающая запросам своего времени, и выдающийся ученый наверняка понимал разницу между реальностью и идеальным конструктом [4, с. 85–87]. С позиций современной эпистемо-



логии мы понимаем, что наука не претендует на открытие вечных истин, она лишь может найти теорию, лучшую для данной эпохи.

Принципиально новая *идея развития* появляется в классическом естествознании во второй половине XIX в. вместе со знаменитой *теорией эволюции* Ч. Дарвина. Для нашего исследования теория эволюции представляет большой интерес, поскольку в ее основе заложен *механизм случайных мутаций*. Однако эта тема слишком обширна, отметим только, что и спустя полтора века проблемы эволюционной биологии по-прежнему не теряют актуальности.

Совершенно иное представление о роли случая формируется в рамках *неклассической картины мира*, становление которой приходится на рубеж XIX–XX вв. и влияние которой сохраняется до середины XX в. В это время в науке начинают применяться принципиально другие – *стохастические* (от лат. *stochastic* – предполагаемый, случайный) или *статистические* законы, – совершенно по-новому трактующие роль случая: предсказания, основанные на них, не являются определенными и однозначными, а только вероятными.

Впервые случайность как объект познания появляется в математике: для ее изучения в середине XVII в. начинает складываться отдельная дисциплина – *теория вероятностей*. Изначально методы новой теории разрабатываются на основе азартных игр, однако авторы первых работ, в том числе выдающиеся ученые Б. Паскаль, П. Ферма, Х. Гюйгенс, понимают, что за игровыми комбинациями скрываются более глубокие и интересные закономерности окружающего мира.

Мы обратимся к *статистической концепции* вероятности, где последняя определяется как отношение числа появления интересующего случайного события к числу всех испытаний при точно фиксированных условиях, когда количество испытаний достаточно велико. Важно отметить, что эта концепция применима к некоему коллективу или ансамблю случайных событий для изучения массовых однотипных или повторяющихся таких событий.

Статистические законы выявляют существование регулярностей в окружающем мире, ограничивают неопределенность, в той или иной степени детерминируют события. Поначалу эти законы не считались подлинными: предполагалось, что это временный инструмент познания, используемый для удобства, пока не будут открыты универсальные законы. Однако два значительных прорыва в физике – в структуру вещества и структуру атома – заставляют ученых задуматься о той роли, которую случай играет в нашем мире.

В середине XIX в. появляется *статистическая физика*, которая активно применяет методы теории вероятностей, чтобы получить достаточно

точное и понятное математическое описание систем, охватывающих огромное количество динамических процессов, например, в веществе в газообразном состоянии. Она дает начало новой концепции *стохастического детерминизма*, опирающегося на вероятностные законы и применимого для случайных массовых событий и сложных многоэлементных систем. Однако в мире субатомных явлений физики сталкиваются с еще более фундаментальной проблемой – невозможностью предсказать поведение даже одной, отдельно взятой субатомной частицы, например, определить траекторию электрона. В 1913 г. датский физик Н. Бор на основе квантовой теории М. Планка предлагает новую модель атома, обладающую свойством квантовой прерывистости: в соответствии с ней нельзя определить точное местонахождение электрона, меняющего орбиту, – можно строить только *вероятностные предположения*.

Опираясь на открытия Планка, Бора, Л. де Бройля, немецкий физик В. Гейзенберг в 1927 г. формулирует знаменитый *принцип неопределенности*: невозможно одновременно измерить положение и импульс электрона или другого квантового объекта. Исследования радиоактивности показали, что *распад радиоактивного ядра* происходит индивидуально и в случайный момент. В ядерной физике позже закрепилась такая единица измерения, как период полураспада, т.е. время, за которое происходит радиоактивный распад половины ядер радиоактивного образца. Ученые снова столкнулись с тем, что можно определить только статистическую тенденцию, распространяющуюся на большое количество случайных событий, но никак не предсказать время совершения единичного события.

Квантовая механика переворачивает научный мир с ног на голову: она показывает, что вероятность является существенной частью реальности. В связи с этим в 1930-е гг. вспыхивает знаменитая дискуссия А. Эйнштейна и Н. Бора: первый не признавал концепцию бытия, в основе которой лежат статистические закономерности. Для него отказ от причинных связей, переход к *индетерминизму* был подрывом не только физики, а вообще любой науки. Второй же отстаивал позицию, что полученная неопределенность отражает не устройство реальности, а лишь нашу способность познавать ее, ограниченность доступных нам методов описания [5, с. 52–79]. Таким образом, точка зрения Бора связана с *гносеологическим, а не онтологическим характером трудностей, возникших при интерпретации квантовой механики*. Заметим, что и сегодня не существует модели, которая охватывала бы явления микромира и отражала бы его нетривиальную, сложную топологию. Неясно даже, возможно ли создание такой модели в принципе [4, с. 107–109].



Становление *постнеклассической картины мира* приходится на последнюю треть XX в. Облик современного научного познания определяют открытые неравновесные системы, изучением которых занимается новая междисциплинарная наука – *синергетика*, или *теория самоорганизации*. Отец-основатель синергетики, немецкий ученый Г. Хакен, обратил внимание на похожие процессы, происходящие в сложных природных и социальных системах. В них самопроизвольно возникали пространственно-временные или функциональные структуры, ответственные за возникновение новых качеств системы в целом.

Все сложные природные системы являются открытыми и диссипативными, т.е. они обмениваются веществом и энергией с окружающей средой и в них происходит рассеяние энергии. Подобные системы существуют вдали от термодинамического равновесия – самого простого, хаотического состояния системы, когда связи между элементами разрушены и в ней не остается островков упорядоченности. Все сложные структуры – галактики, звезды, планеты – являются крайне неравновесными системами [6]. Неравновесность является одним из онтологических оснований жизни.

Еще одно свойство сложных природных систем то, что практически все они – нелинейные. *Нелинейность* – неотъемлемая черта окружающей нас мира, но объектом исследования она стала только в постнеклассическом естествознании. *Нелинейные системы* – чаще всего это волновые (колебательные) системы, изучение которых затруднено из-за отсутствия общих методов решения нелинейных уравнений. Их поведение иррегулярно, почти иррационально, противоречит интуиции, опыту и логике работы с линейными системами, а часто – и здравому смыслу в целом. Нелинейные функции могут вообще не реагировать на изменение одних переменных, но обладать необыкновенной чувствительностью к изменению других. Нелинейность также означает, что математические уравнения, описывающие систему, обладают несколькими различными решениями: каждому из них соответствует свой собственный путь эволюции системы. Таким образом, развитие нелинейных систем многоальтернативно.

Итак, объектом исследования постнеклассического естествознания становятся открытые неравновесные нелинейные системы. Но какая роль в новой методологии отводится случайности? *Случайность в синергетике* – одна из ключевых категорий. В ходе своего развития неравновесная система подходит к переломному моменту, когда ее дальнейшая эволюция предполагает не единственный путь развития, а наличие нескольких: это так называемая *точка бифуркации*, схематически ее можно представить как точку ветвления. В ней малейшая флуктуация может направить эволюцию по совершенно новому пути: в этом и

проявляется нелинейность – совсем незначительные причины могут повлечь за собой несоотносимые по масштабу следствия. Можно сказать, что *в точке бифуркации возникает «царство случайности»* [3]. Широко известный не только в науке, но и в поп-культуре «эффект бабочки» является хорошей иллюстрацией бифуркационной модели.

Через случайность осмысляются категории *хаоса* и *порядка*. С одной стороны, хаос представляет собой идеальное воплощение случайности, однако нельзя рассматривать категорию случайности исключительно в свете обоснования хаоса. У нее есть и конструктивная роль – она отвечает за появление новых качеств, включена в ход созидательных, эволюционных процессов [3].

Таким образом, синергетика кардинально меняет стратегию научного поиска. Интересы ученых, прежде сосредоточенные на стабильности, регулярности, закономерности, обращаются к случайности. Случайность признается существенной характеристикой нелинейного мира. Обобщив неклассические и постнеклассические представления, можно уверенно сказать, что *XX век – это век случайности*.

Итак, перейдем к итогам: вопрос о том, *может ли случайность существовать*, для естествознания оказался очень важным, и за несколько веков истории ответ на него кардинально поменялся. Это как раз тот случай в науке, когда ученые под натиском фактов отказались от связанной, но ошибочной модели мироустройства и пришли к полному отрицанию системы прежних идей.

В *классической* картине мира случайность не обладает онтологическим статусом: в мире царствует единая, великая закономерность, а случайность может быть лишь действием неизвестного пока закона природы, и ей предстоит неизбежно исчезнуть с развитием науки.

Впервые случайность как объект познания появляется в математике. Однако настоящий прорыв в понимании природы случайности происходит в физике, на *неклассическом* этапе научного познания. До этого случайность воспринималась только как пробел в наших знаниях о мире, но после открытий в квантовой механике эта категория приобретает *статус существенной части бытия, неотъемлемого атрибута физической реальности*. Этот статус подтверждается открытиями синергетики в рамках *постнеклассической* парадигмы.

Обратимся к *существенным свойствам*, которыми обладает категория случайности в естествознании:

случайность непосредственно влияет на прогностическую функцию науки и возможности познания в целом; без детерминизма наука невозможна, теряет всякий смысл;

случайность проявляет себя по-разному и зависит от выбранного уровня описания; еди-



ничные случайные события непредсказуемы, но для массовых случайных явлений можно выявить статистические закономерности;

случайность в микромире обладает качественно иными характеристиками, не представленными в макромире; свойства случайности меняются в зависимости от пространственных масштабов (микро- и макро-), в которых они изучаются; случайность является имманентным свойством квантового пространства, с ней неразрывно связано пространственное положение и перемещение квантовых объектов;

случайность отражает неоднозначность и многофакторность развития, отвечает за появление новых свойств в эволюционных процессах, связана с особой ролью хаоса в процессах самоорганизации.

Randomness in Natural Science

O. A. Samoilova

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

The article gives brief review of concepts of category of randomness, represented in natural science on three stages of scientific cognition – classical, non-classical and post-non-classical. Ontology and epistemology provide the context of philosophical comprehension of the problem. Author analyzes the problem of randomness in view of methodological bases of science on every stage, adverts to the greatest scientific discoveries in natural science of past centuries and shows the transformation of ontological status of randomness with the advent of quantum physics and synergetic research in the area of complex open nonlinear non-equilibrium systems.

Key words: randomness, probability, determinism, natural science.

References

1. Carnap R. *Philosophical foundations of Physics*. N.Y., 1966. 462 p. (Russ. ed.: Carnap R. *Filosofskie osnovaniya fiziki*. Moscow, 2008. 360 p.).
2. Barbour I. *Religion and Science: Historical and Contemporary Issues*. Cambridge, 1998. 368 p. (Russ. ed.: Barbur I. *Religiya i nauka: istoriya i sovremennost*. Moscow, 2001. 430 p.).
3. Sachkov U.V. *Sluchaynost formoobrazuyushhaya* (Form-creating randomness), available at: <http://dyyfs.info/yu-v-sachkov-sluchajnost-formoobrazuyushhaya.html>
4. Afanaseva V.V., Kochelaevskaya K.V., Lazerson A.G. *Prostranstvo: novejshaya ontologiya* (Space: the newest ontology). Saratov, 2013. 223 p.
5. Goswami A. *The self-aware Universe*. N.Y., 1993. 520 p. (Russ. ed.: Goswami A. *Samosoznayushhaya vseennaya*. Moscow, 2008. 448 p.).
6. Rovinskiy R. E. Samoorganizatsiya kak faktor napravlenno razvitiya (Self-organization as a factor of directed development). *Voprosy filosofii* (Questions of philosophy), 2002, no. 5, pp. 67–77.

Список литературы

1. Карнап Р. *Философские основания физики*. М., 2008. 360 с.
2. Барбур И. *Религия и наука : история и современность*. М., 2001. 430 с.
3. Сачков Ю. В. Случайность формообразующая. URL: <http://dyyfs.info/yu-v-sachkov-sluchajnost-formoobrazuyushhaya.html> (дата обращения: 22.05.2013).
4. Афанасьева В. В., Кочелаевская К. В., Лазерсон А. Г. *Пространство : новейшая онтология*. Саратов, 2013. 223 с.
5. Госвами А. *Самосознающая вселенная*. М., 2008. 448 с.
6. Ровинский Р. Е. Самоорганизация как фактор направленного развития // *Вопр. философии*. 2002. № 5. С. 67–77.

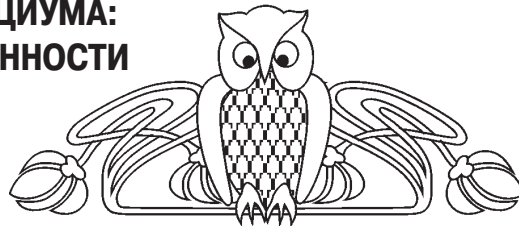


УДК 316.3:1

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ РИЗОМОРФНОСТЬ СОЦИУМА: ЗОНА ЭСКАЛАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ РИСКОВЕННОСТИ

Е. Ю. Шакирова

Шакирова Елена Юрьевна – кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой общезадачных дисциплин, Поволжский государственный университет сервиса (филиал в г. Сызрань)
E-mail: 5526reu@mail.ru



Статья посвящена анализу аксиологической ситуации современного общества. Автор полагает, что аксиологическая основа современного общества потеряла характеристики системы, однако продолжает оставаться целостным образованием, гомогенным по своей сути, развивающимся нелинейно в разных направлениях, не имеющим единого центра и множественным. Наиболее подходящее название для такого образования заимствовано из философии постмодернизма – ризома. Кроме того, постулируется, что аксиологическая ризоморфность детерминирует рисковенность современного социума. Управление в таком социуме совмещает самоорганизацию и внешнее управление.

Ключевые слова: социум, ценности, аксиосфера, ризома, социальный риск, рисковенность, кризис, управление, самоорганизация.

Исследования общества составляют большой пласт в современной гуманитарной науке. Современное общество настолько многогранно, что появляются работы, в которых анализируются лики современного общества [1]. Осмысление современности в эпоху глобализации коренным образом меняется. Все очевиднее становится общность человеческой судьбы как таковой, не разделенной на локальные человеческие судьбы. Современный мир – мир коммуникативно связанный, образующий неразделимую целостность. Однако общность судьбы не предполагает стабильности и определенности этой судьбы. Неуверенность в будущем, нестабильность, неопределенность пронизывают современное социальное бытие. Рисковенность и кризисность становятся неоспоримыми атрибутами современности. Открытость общества как признак постиндустриализма приводит к хрупкости и прозрачности, что вновь акцентирует проблему совместного проживания на одной территории, на одной планете. Взгляд на современное открытое общество позволяет увидеть множество линий анализа и путей формирования новых мировоззренческих (и ценностных в том числе) парадигм, к которым мы обратимся несколько позднее.

Открытость общества можно трактовать по-разному: например, А. Бергсон полагает, что открытость общества есть результат творческой эволюции личности, направленной на слияние

с объектом познания на основе интуиции. Инновации в области культуры, затрагивая жизнь закрытых обществ, ломают их границы, подчиняются интуитивным жизненным порывам и направляются к трансцендентному [2]. В определенной степени открытость общества связана с изменением роли разума: переосмысление роли разума и рациональности в развитии общества и определяет в большей степени переход к открытому обществу. К. Поппер утверждает, что открытое общество появляется, когда возникает «рациональная рефлексия». Как только люди оказываются способны принимать рациональные решения и нести рациональную личную ответственность, формируется открытое общество [3, с. 218].

Формирование открытого общества знаменует начало новой эпохи, нового периода в социодинамике. На наш взгляд, подобный переход знаменателен еще и тем, что происходят ломка старых структур и формирование такой социальной целостности, прецедентов существования которой в истории еще не бывало.

Положение, что общество представляет собой систему, широко распространено в современной гуманитарной науке и является аксиомой: достаточно привести в качестве примера труды некоторых исследователей, ставшие уже классическими [4–6]. В частности, Н. Луман отмечает, что «система – это форма с двумя сторонами» [4, с. 78] (здесь имеется в виду различие между системой и средой). В определениях системы «мы видим <...> единство, границу, процесс, структуру, элемент, отношение, т.е. кучу терминов, и если спросить, что их объединяет, то в конечном итоге, это будет “и”. Система – это И-единство (Undtheit). Единство заключено в И, а не в элементе, структуре или отношении» [4, с. 79]. Иными словами, социальная система понимается Н. Луманом как нечто, способное отличать себя от внешней среды и воспроизводить эту границу. Н. Луман задается вопросом, можно ли выйти из этого И-состояния в описании объекта «система»? И отвечает на свой же вопрос, отмечая, что можно это сделать, если строго следовать операционалистскому подходу, т.е. если представить, что существует лишь один тип операции,



который создает систему: «система нуждается только в одной-единственной операции, одном типе операций для того, чтобы, если она продолжается, воспроизводить различие между системой и средой» [4, с. 80–81]. В качестве подобной операции Н. Луман называет коммуникацию. По его мнению, коммуникация – это наиболее существенный признак общества, детерминирующий единство всех элементов и, собственно, дающий нам право говорить об обществе как системе. Нельзя не согласиться с подобной точкой зрения. Хотя существует одно «но»: не только система может быть связана какой-либо операцией, например, коммуникацией, любая совокупность элементов, объединенная одним типом операции, образует некое единство, начинающее функционировать по своим законам. Системой в полном значении этого понятия, используемого в современной науке, видимо, должна считаться совокупность элементов, связанная не одним типом операции, а несколькими, так как при нарушении функциональной связи, обеспеченной одной операцией, другие операции продолжают связывать элементы в единое целое. Однако Н. Луман трактует коммуникацию широко, она мыслится им как основной, самореферентный процесс. Учёный, анализируя социальную коммуникацию, отмечает, что она наделена способностью к самонаблюдению, т.е. производит различие информации и сообщения. Коммуникация в обществе функционирует как единство различия информации, сообщения и понимания. На этом основании Н. Луман делает заключение, что социальная система может наблюдать себя различным и, в частности, поликонтекстуальным образом, при этом смыслы столь же многочисленны, как и соответствующие им системы, поэтому структура предстает как отношение событий и перестает быть фактором устойчивости системы, становясь фактором ее обновления.

Как отмечает исследователь, общество одновременно является открытой и закрытой системами, что придает ему определенное эволюционное преимущество и делает совместимым с окружающим миром. Закрытость в данном случае следует понимать не как изолированность и отгороженность от окружающего мира, а как оперативную закрытость. Н. Луман отмечает, что «закрытость всегда есть включенность в нечто, что, если смотреть изнутри, находится вне, или всякое возведение и сохранение границ системы предполагает материальный континуум, который не знает и не принимает в расчет эти границы» [7, с. 224].

Если исходить из синергетической концепции, то диссипативные системы «представляют собой неравновесные структуры, своеобразный динамический синтез преобладания относи-

тельной устойчивости над неустойчивостью, упорядоченности над хаосом, мощности работы источника их образования над процессами рассеяния их вещества, энергии и информации» [8, с. 17]. Так, то, что в синергетике называется диссипативной структурой, Н. Луман именуется оперативной закрытостью системы. Оперативная закрытость – это основная характеристика, оказывающая влияние на дальнейшее развитие системы. Поскольку система автономна, то она с необходимостью обладает самоорганизацией: «Система может определить себя только через свои собственные структуры, а именно: через структуры, которые можно построить и изменить посредством собственных операций» [9, с. 36].

Можно много говорить о структурах социума, но основой общества, по мнению учёного, являются аксиологические парадигмы, определяющие коммуникативные связи между другими элементами системы. Ценности выступают как базовые опорные точки развития социальной системы. Ценностные образования детерминируют социальную эволюцию, выступают как некие состояния-аттракторы, оказывающие влияние на будущность системы. Ценности формируют особые социокультурные монады, определяющие суть общества и его отличие от других.

Однако ценностные образования современного общества в силу различных причин (от глобализации до культурной ассимиляции) уже не могут образовывать четко структурированную систему: происходит наложение одних ценностных формирований на другие, постоянное внедрение новых ценностей и их взаимодействие со старыми, поэтому философ полагает, что аксиосфера современного общества может быть охарактеризована как ризоморфная.

«Ризома» – понятие, введенное в философии постмодернизма Ж. Делезом и Ф. Гваттари. Мы считаем, что данное понятие оптимально подходит для характеристики аксиосферы современного общества. «Ризома сама по себе имеет очень разнообразные формы, начиная со своей внешней протяженности, разветвленной во все стороны, до конкретизации в луковицы и клубни», – пишут Ж. Делез и Ф. Гваттари [10]. Любое место ризомы может быть присоединено к другому, она непрестанно может соединять в себе различные семиотические звенья и плато, которые напоминают клубень, связывающий разнородные составляющие. Развитие ризомы нелинейно, она одновременно может развиваться в разных направлениях, у нее отсутствует единый центр, множественность является её существенной особенностью. Эта особенность характеризует свойство ризомы быть сломанной в любом месте и возобновленной в любом другом месте, следуя только ей понятной логике развития: «Ризома есть антигенеалогия» [10]. Ризома



принципиально процессуальна, так как она «не начинается и не заканчивается. Она всегда в середине» [10].

Как отмечают эти авторы, в «ризоме нет точек или позиций, какие мы находим в структуре, есть только линии» [10]. Хотя в любой ризоме присутствуют линии сегментарности, вдоль которых она стратифицирована, организована, но наряду с ними есть и линии ускользания, при этом пересечение первых и вторых означает разрыв ризомы. Он, по существу, даёт начало новой линии, нового направления развития. Так, ризома предстает как сверхсложное образование. Линии-направления ризомы проявляют себя как некие полуавтономные субцелостности, разветвляющиеся от субцелостностей низшего порядка. Истинная картина сложности ризомы имеет весьма необычный вид и предстает как совокупность линий-направлений и причинно взаимодействующих аксио-семантических «клубней». Ризома а-центрична, т.е. аксиопространство лишено того, что могло бы претендовать на статус ценностного центра или ядра.

Итак, ценностная сфера современного общества не имеет четко выраженной структуры, множество ценностных линий-векторов детерминируют развитие аксио-основ социума по разным направлениям. На основополагающих линиях-векторах имеются семантические «аксиоклубни», определяющие содержание социокультурных матриц (под социокультурной матрицей мы понимаем совокупность социокультурных феноменов, образующих единое целое, объединенных одной ценностной матрицей). В разных условиях векторность аксиоризомы может меняться, вместе с этим меняется и сложность ризомы как целостной структуры. Внутри аксиоризомы действует механизм самодетерминации, обеспечивающий самоорганизацию и саморазвитие ризомы. Самодетерминация позволяет развиваться ризоме как сверхсложному образованию – одновременно как целому и в частях. Основополагающий признак такого образования, как ризома – не-финальность, именно она является источником трансформаций и перманентных изменений и детерминирует процессы самоорганизации и саморазвития. В ризоме имманентно заключен креативный потенциал саморазвития, включающий варьирование аксиологических пространственно-временных историко-социокультурных конфигураций. При этом ни один из вариантов определенности ризомы не может быть выделен как предпочтительный, поскольку «любая точка ризомы может и должна быть связана со всякой другой» [10]. Существенным моментом процессуальности ризомы будет являться непредсказуемость ее будущих состояний. В такой аксиоризоме происходит постоянная заменяемость одних ценностей другими, наложе-

ние одних ценностных векторных направлений на другие, их пересечение и переплетение. Вот почему в современном обществе ценностные матрицы, определяющие социокультурное своеобразие какого-либо общества, зачастую теряют свои очертания за счет того, что в них вкрапляются другие ценности, не свойственные данному обществу, происходит разрушение прежней аксиоструктуры и образование иных формирований.

Итак, общество – целостная саморазвивающаяся система, объединенная одним типом операции – коммуникацией, имеющая в качестве основы ризоморфную аксиоматрицу, что приводит общество в состояние дрейфа. Социальный дрейф можно определить как состояние неопределенности, неравновесности, при которых отсутствуют четко выраженные ориентиры развития и происходит размывание границ социального пространства. Как правило, состояние дрейфа, являющееся следствием ризоморфности аксиосферы социума, возникает в переходные периоды, в периоды трансформаций и активных социальных изменений. Дрейфующее общество рискогенно априори, так как наличие в нем в качестве основы четко структурированной аксиопарадигмы снижает коэффициент риска.

Повышение рискогенности социума (или же коэффициента рискогенности, измерить который возможно только в случае отношения риска к таким сферам общества, как финансовая, банковская или экономическая в целом) приводит к постепенному выходу системы-общества за пределы пограничных точек, которые не только ограничивают его в пространственно-временных координатах, но и очерчивают его аксиопредель, т.е. пограничными точками могут быть только ценности, выполняющие одновременно роль ограничительных точек общества-системы и роль основания-фундамента социума. Соответственно, основной детерминантой социальных рисков является именно аксиологическая. Ризоморфная аксиосреда, содержащая в себе множество равноправных аксио-семантических «клубней», имманентно включает в себя различные альтернативы социального развития, следовательно, риск включается в социальную ткань в местах разрыва ризомы и образования ее новых линий. Чем больше надломов и разрывов в аксиоризоме, тем выше рискогенность социума, тем более нестабильной, неустойчивой и неравновесной будет социальная система, тем больше рисков будет проявляться в социальном пространственно-временном континууме, поэтому риск становится неотъемлемой чертой современных обществ. По словам Э. Гидденса, современные общества отличаются «климатом риска», риск оказывается постоянно действующим социальным фактором [11].



Одним из факторов разрастания аксиоризо-ми и повышения рискогенности общества является изменение роли информации в современном социуме: возрастает значение виртуального пространства и возникают два вида измерений социального пространства современности: реальное и виртуальное. Так современность раздваивается, появляется иное бытие – виртуальное, которое с каждым мгновением все более и более укрепляет свои позиции, вытесняя реальность на периферию социального континуума. Следствие такого раздвоения социальности есть формирование иных аксиомиров, имеющих отношение к виртуальности: «Погружаясь все глубже в мир виртуальности, человек не только подменяет реальные вещи и действия их образами и символами, но и формирует новые ценности, которые затем оказывают влияние на него самого» [12, с. 451–452]. Это выражается в формировании внутри аксиоризоми нескольких новых векторов-направлений, детерминирующих распространение социальности в данных направлениях. Как мы уже отмечали, появление новых линий внутри ризомы означает повышение степени рискогенности, поэтому формирование аксиоризомных отростков, имеющих отношение к виртуальности, означает выведение рискогенности на уровень виртуального, с одной стороны, и рождение нового ценностного человека, с другой стороны. Для такого ценностного человека начала XXI в. характерно существование амбивалентного аксиомира. Двойственность и неоднозначность аксиомира человека XXI в. определяет неоднозначность и расплывчатость социального аксио-основания.

Внедрение социальных институтов в область Интернета подтверждает разворачивание виртуального пространства и приобретение им некоей независимости, в чем можно усмотреть угрозу существованию реального: «...социальные институты теряют свою власть над человеком, становятся образами и включаются в игру образов» [13, с. 29]. Интернет играет все более значительную роль в функционировании социума, «в качестве технического средства он реализует коммуникативные функции социальных институтов», кроме того, «неинституциональные коммуникации, которые осуществляются в сети Интернет, служат причиной конфликтов между пользователями сети и функционерами государственных учреждений, крупных компаний, политических и религиозных организаций. Последние в соответствии с прежней ориентацией желали бы нормативно ограничить деятельность в сети, чтобы она не приносила им никаких неприятностей и вернула бы былую функцию контроля социальных институтов» [13, с. 30–31]. «В сети возникает новая институциональность, новые социальные институты, существующие

на основе иных закономерностей <...> Главная особенность новых возникающих социальных институтов состоит в том, что институциональность симулируется» [13, с. 31–32]. Так, виртуализация социума, одна из форм которой – развитие и распространение сети Интернет, является существенным фактором повышения рискогенности общества. Неминуемым результатом этого процесса (повышения рискогенности) может стать кризис социума.

Кризис подразумевает выход за пределы пограничных точек. Современное общество лишь условно может быть названо системой, более подходящее для него название – целостность, целое, основная характеристика которого – ризоморфность, гомогенность, нелинейность развития. Конечно, понятие «система» является наиболее подходящим, и систему неоднократно характеризуют как нелинейно развивающуюся, но ризоморфность не свойственна системе как таковой, поэтому мы и говорим об условности именовании общества системой в современных условиях, хотя характеристики, применяемые для описания нелинейно развивающийся системы, проходящей через бифуркации, могут быть применены и для описания ризомной среды. Говоря об условности именовании общества системой, мы лишь подчеркиваем, что ризоморфная аксиосреда современного социального пространства оказывает неоспоримое влияние на социум, при котором происходит размывание традиционных структурных связей и отношений.

Так, ризоморфность как атрибут, свойственный не только аксиосфере, но и обществу в целом, определяет нелинейность его развития. Экзистенциальная природа рисков кроется именно в ризоморфной аксиосфере. Постепенная эскалация рисков неизбежно приводит к кризису. Кризис в этом смысле подразумевает полную неустойчивость социальной системы, потерю всех ориентиров и разбалансировку коммуникативных связей между элементами целостности-системы (политикой, экономикой и др.). Существует несколько сценариев прохождения кризисных периодов: во-первых, общество может проходить кризис в быстром, силовом режиме, это так называемый «мобилизационный сценарий»; во-вторых, возможно медленное прохождение – «сценарий выживания» – в этом случае горизонт предсказуемости меньше времени пребывания в зоне кризиса. В-третьих, – сценарий перемешивающего слоя, который предстает как промежуточный между первым и вторым: это – гибкая балансировка между стратегией выживания и силовым режимом; в-четвертых, – стратегия пассивного поиска-встречи, в которой используются свойства перемешивания в хаотической среде [14, с. 170–171]. Какой бы сце-



нарий социум ни выбрал (стохастично, следует отметить) для прохождения кризисного периода, стержень сценария будет определяться все-таки аксиоматрицей социального пространственно-временного континуума.

Следует также отметить, что отсутствие единого аксио-семантического социального ядра (центра) подразумевает нечеткость и невыраженность пограничных точек (именно в семантическом смысле). Следовательно, современное общество как некая целостность «выходит» за пределы пограничных точек лишь в некоторых направлениях, детерминированных направлениями-векторами аксиоризомы, что выражается в проявлениях экономического, экологического и др. кризисов. Всеобщего кризиса пока нет, но причина «частных» кризисов кроется в отсутствии аксиоцентра, как было уже сказано. Нивелирование последствий этих кризисов приводит к временному возвращению целостности в определенные рамки. Повторные выходы целостности за пределы пограничных точек неизбежны: иными словами, экономический, экологический и другие кризисы будут преследовать человечество постоянно. Каждое последующее возвращение целостности в границы, очерченные пограничными точками, приводит к еще большему возрастанию рискогенности, так как такое возвращение возможно лишь за счет концентрации определенных показателей в определенном секторе целого (технологических, финансовых и др.): перекося в одном направлении неизбежно сказывается негативно на других. Так, гармоничное развитие социума (под понятием «гармоничный» подразумевается «бескризисный») возможно в случае равномерного распространения целостности-системы во всех направлениях, что, в принципе, достижимо, но при определенных условиях.

Выход из сложившейся ситуации автору видится в следующем: изменение ценностной сферы, формирование единого аксио-семантического центра, благодаря чему ризоморфное общество-целостность перейдет в состояние общества-системы. Здесь проблема функционирования общества-целостности стыкуется с проблемой управления: целостность «живет» по законам самоорганизации в большей степени, чем по законам организованного управления. «С синергетических позиций социальная самоорганизация и управление не противоречат друг другу, а едины в процессе функционирования и развития социума. Синергичное сопряжение социальной самоорганизации и управления – базисное основание динамического и в то же время устойчивого развития общества» [15, с. 52]. Однако с позиции постмодернизма в ризоморфной среде любое организованное управление встречает сопротивление со стороны многочисленных

семантических корней целого. Ризома «живет» по своим собственным законам, зачастую эти законы напоминают несведущим их отсутствие, тем не менее наличие собственных законов развития подразумевает, что целостность вовлечена в процессы самоорганизации.

Изменение управления и его сопряжение с самоорганизацией – задача не из легких, но подобную задачу необходимо актуализировать, в противном случае частные кризисы могут превратиться во всеобщий социальный (присущий всей социальной целостности и затрагивающий все социальное пространство) кризис. Таким образом, проблема управления в ризоморфно организованной целостности принимает форму самоорганизации, с одной стороны, и баланса между самоорганизацией и внешними стохастическими процессами, в которые вовлечена ризоморфная структура, – с другой.

Список литературы

1. Мальковская И. А. Многоликий Янус современного общества : Опыт критического осмысления ликова общества в эпоху глобализации. М., 2008. 272 с.
2. Бергсон А. Два источника морали и религии. М., 1994. 384 с.
3. Понпер К. Р. Открытое общество и его враги : в 2 т. Т. 1: Чары Платона. М., 1992. 448 с.
4. Луман Н. Введение в системную теорию. М., 2007. 360 с.
5. Парсонс Т. О социальных системах. М., 2002. 832 с.
6. Гидденс Э. Устройство общества : очерк теории структуризации. М., 2005. 528 с.
7. Луман Н. Теория общества // Теория общества. М., 1999, С. 196–235.
8. Вагурич В. А. Синергетика эволюции современного общества. М., 2007. 216 с.
9. Луман Н. Понятие общества. Проблемы теоретической социологии. СПб., 1994. С. 25–42.
10. Делез Ж., Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения. URL: <http://tfk1.narod.ru/rizoma.htm> (дата обращения: 18.02.2013).
11. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // Thesis. 1994. Вып. 5. С. 107–134.
12. Колин К. К. Виртуализация общества – угроза для его стабильности? // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. М., 2003. С. 449–463.
13. Гасилин В. Н., Тягунова Л. А. Виртуализация социума. Саратов, 2007. 113 с.
14. Буданов В. Г. Конструирование сложности в антропо-вой среде. Синергетическая парадигма. Синергетика инновационной сложности. М., 2011. С. 158–179.
15. Колесникова Т. А. Антикризисное управление обществом риска : синергетическая концепция. М., 2009. 176 с.



Social Axiological Rhizome: the Zone of Risk Escalation

E. U. Shakirova

The branch of the Volga State University of service in Syzran-town,
28, Shchuseva str., 446029, Syzran, Russia
E-mail: shakirova@tolgas.ru

This article analyzes the axiological situation of the modern society. The author believes that the axiological foundation of the modern society has lost features of the system, but continues to be a holistic formation, homogeneous in nature, which is evolving non-linearly in different directions without having a single centre and multiple in nature. The most appropriate name for such formation is taken from postmodern philosophy, i.e. rhizome. Besides, the paper also postulates that axiological rhizome determines riskogenics of the modern society. Management in such a society combines features of self-organization and external management.

Key words: society, values, axiosphere, rhizome, social risk, riskogenics, crisis, management, self-organization.

References

1. Malkovskaya I. A. *Mnogolikiy Yanus sovremennogo obshchestva: Opyt kriticheskogo osmysleniya likov obshchestva v epokhu globalizatsii* (Janus of many faces of the modern society: an essay of critical understanding of society's images in the epoch of globalization). Moscow, 2008. 272 p.
2. Bergson H. *The Two Sources of Morality and Religion*. South Bend, Ind., 1977. 320 p. (Russ. ed.: Bergson A. Dva istochnika morali i religii. Moscow, 1994. 384 p.)
3. Popper K.R. *The open society and its enemies: in 2 vol. Vol. 1. The spell of Plato*. L., 1945. 223 p. (Russ. ed.: Popper K.R. *Otkrytoye obshchestvo i yego vragi: v 2 t. Vol. 1. Chary Platona*. Moscow, 1992. 448 p.)
4. Luhmann N. *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg, 2002. 347 s. (Russ. ed.: Luman N. *Vvedeniye v sistemnyuyu teoriyu*. Moscow, 2007. 360 p.)
5. Parsons T. *The social system*. 2 ed. N.Y., 1964. 575 p. (Russ. ed.: Parsons T. *O sotsialnykh sistemakh*. Moscow, 2002. 832 p.)
6. Giddens A. *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge, 1984, 402 p. (Russ. ed.: Giddens E. *Ustroyeniye obshchestva: Ocherk teorii strukturatsii*. Moscow, 2005. 528 p.)
7. Luhmann N. *Theory of Society: in 2 vol. Palo Alto, CA, 2012, vol. 1. pp. 1–112* (Russ. ed.: Luman N. *Teoriya obshchestva. Teoriya obshchestva*. Moscow, 1999, pp. 196–235).
8. Vagurin V. A. *Sinergetika evolutsii sovremennogo obshchestva* (Synergetics of the modern society evolution). Moscow, 2007. 216 p.
9. Luhmann N. Pogem družbe (The concept of society). *Teoriya in Praksa*, 1991, no. 28, pp. 1175–1185 (Russ. ed.: Luman N. Ponyatiye obshchestva. *Problemy teoreticheskoy sotsiologii* {Problems of theoretical sociology}. St. Petersburg, 1994, pp. 25–42).
10. Deleuze G., Guattari F. *Mille Plateaux – Capitalisme et schizophrénie: in 2 vol. P.*, 1980, vol. 2, 645 p. (Russ. ed.: Delez Zh., Gvattari F. *Tsyacha plato: Kapitalizm i shizofreniya*. Yekaterinburg; Moscow, 2010. 895 p.)
11. Giddens A. Fate, Risk and Security. Giddens A. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge, 1991, pp. 109–143. (Russ. ed.: Giddens E. *Sudba, risk i bezopasnost. THESIS (Theory and History Economic and Social Institutions and Systems)*, 1994, no. 5, pp. 107–134).
12. Kolin K. K. Virtualizatsiya obshchestva – ugroza yego nestabilnosti? (Is social virtualization dangerous for its stability?). *Sinergeticheskaya paradigma. Chelovek i obshchestvo v usloviyakh nestabilnosti* (Synergetic paradigm. An individual and society in the situation of non-stability). Moscow, 2003, pp. 449–463.
13. Gasilin V. N., Taygunova L. A. *Virtualizatsiya sotsiuma* (Social virtualization). Saratov, 2007. 113 p.
14. Budanov V.G. *Konstruirovaniye slozhnosti v antropnoy srede*. (Construction of complexity in the anthropic field). *Sinergeticheskaya paradigma. Sinergetika innovatsionnoy slozhnosti* (Synergetic paradigm. Synergetic of innovative complexity). Moscow, 2011, pp. 158–179.
15. Kolesnikova T. A. *Antikrizisnoye upravleniye obshchestvom riska: sinergeticheskaya kontseptsiya* (Crisis management of the risk society: synergetic conception). Moscow, 2009. 176 p.



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.925.8

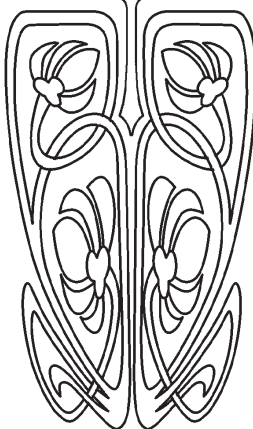
ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРИ СООБЩЕНИИ ЛОЖНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Э. Н. Асланбекова

Асланбекова Эльмира Наримановна – аспирант кафедры общей и социальной психологии,
Саратовский государственный университет
E-mail: Asl-rav-vit@mail.ru



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ



Проведен сравнительный анализ понятий «ложь», «невербальное поведение», «невербальная коммуникация», «невербальное межличностное общение»; статья посвящена проблеме ложности информации в межличностных отношениях людей; отмечаются недостаточная изученность и неэффективность существующих методов детекции лжи; обосновывается необходимость верификации ложной информации по особенностям невербального поведения личности; раскрыты основные направления изучения невербальной коммуникации и описана структура невербального поведения; приводится теоретический анализ проблемы невербального поведения при сообщении ложной информации; обосновывается значимость оптической системы как одной из самых информативных систем невербального поведения человека в ситуации определения ложности информации; выделены подходы к трактовке невербального поведения во время произнесения ложной информации.

Ключевые слова: невербальное поведение, диагностика лжи, ложь, особенности невербального поведения, невербальное межличностное общение, невербальная коммуникация.

Ложь – один из сложнейших многомерных феноменов межличностного взаимодействия. Проблема диагностики лжи становится по-настоящему актуальной, учитывая широту распространения данного коммуникативного явления. Ложность сообщения информации присутствует во всех сферах человеческого существования, и практически каждый из нас сообщал ложь. При сообщении лживой информации у человека происходит состояние душевного дискомфорта и стремление не сообщать ложь или оправдать себя. Необходимость поиска надежных и простых в использовании инструментариев диагностики лжи обоснована как теоретической неразработанностью данной проблемы, так и запросами практики.

В связи с тем, что понимание лжи различно, рассмотрим содержание понятия лжи, представленного в научных работах. В «Толковом словаре» С. И. Ожегова: «Обмануть – значит вводить в заблуждение, поступить нечестно по отношению к другому человеку. Обмануться — осуществить ошибку в своих оценках, ожиданиях, чувствах <...> Лгать, значит высказывать неправду» [1].

А. Р. Рагинов указывает, что лгать «всегда значит ставить на место действительности какой-нибудь предпочтительный для лгущего вымысел и заменять действительно происходившие факты такими, какими их хотелось бы представить лжецу» [2].

Еще Н. В. Крогиус отмечал ряд характерных особенностей лжи:

- 1) ложь – явление социальное;
- 2) ложь отлична от заблуждений и ошибок, в ее основе лежит осознание субъектом неправильности высказываемых им положений;



3) ложь – средство определенного воздействия на других людей, используемое для того, чтобы образовать у них желаемые суждения и убедить их действовать в желаемом для лжеца направлении [3].

В. Штерн считает, что ложь – это сознательное неверное высказывание, которое служит для достижения определенных целей. Ей присущи три признака:

- 1) осознание ложности высказывания;
- 2) наличие намерения обмануть собеседника;
- 3) целесообразность (направленность на достижение какой-либо выгоды) [4].

П. Экман полагает, что ложь – действие, с помощью которого один человек сообщает неверную информацию другому и делает это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях [5]. Он выделил два типа лжи: искажение и умолчание. При умолчании лжец не сообщает ложной информации, только утаивает истинную. При искажении он предпринимает дополнительные действия – утаивает истину и предоставляет взамен неё ложную информацию, которую выдает за истинную [6].

В. В. Знаков ложь определяет как умышленную передачу сведений, которые не соответствуют действительности. Суть лжи, по мнению автора, каждый раз сводится к тому, что человек уверен в истинности определенной информации, а в общении сознательно выражает ложную. Цель лгущего заключается в передаче ложного сообщения, дезинформировании партнера с помощью невербальных или вербальных средств коммуникации [7–9].

В науке выделялись различные направления и подходы к изучению невербального поведения. В первом подходе – паралингвистическом невербальное общение рассматривалось как сопровождение вербального. В рамках этого подхода исследователи в основном интересовались такими явлениями, как громкость голоса, диапазон речи, длительность и скорость речи, паузы, речевые ошибки. Его сторонники полагали, что невербальное поведение помогает лучше довести до другого человека смысл слов, т.е. является вспомогательным по отношению к вербальному [10, 11].

В исследовании невербального поведения помимо паралингвистического существует лингвоцентрический подход, который долгое время играл ведущую роль. В рамках этого подхода Л. Бердвистелом была выделена лингвистическая модель. По его мнению, поведение человека складывается из элементарных единиц движения – кинем, так же как речь складывается из слов. Именно Л. Бердвистел первым ввел понятие кинесики [10].

Результаты исследований, проведенных психологами Г. Келманом, Э. Валенстайном, ука-

зывали на то, что люди с нарушениями в речевой деятельности сохраняют способность опознавать невербальное поведение собеседника. Исследователи сделали вывод, что неречевой способ сообщения информации может существовать независимо от речевого [10, 12]. Исследования П. Экмана пошатнули позиции сторонников лингвоцентризма, так как он пришел к выводу, что во всем мире люди практически одинаково интерпретируют и выражают эмоции [6, 13].

Американский психолог Р. Харрисон считает, что большая часть неречевой информации не может быть переведена на какой-либо язык без потери её смысла для партнеров. Результаты его исследований выявили, что речевой язык обладает такими характеристиками, как определенность, дискретность, произвольность, а невербальный имеет противоположные признаки: непроизвольность, континуальность, вероятностное происхождение [10, 14]. С этого момента выделился деятельностный подход, суть которого заключается в том, что невербальная коммуникация – это непосредственный способ сообщения информации [10]. Проблема понимания того, что скрывается за невербальными проявлениями поведения человека, стала объектом изучения большого количества ученых [10, 14]. В. Лабунская предложила систему понятий, в которую входят невербальное поведение, невербальная коммуникация, невербальное общение, невербальная интеракция. Рассмотрим подробнее каждое из них [10, 15].

Невербальное общение – способ передачи информации, представления о партнере, организации взаимодействия, осуществление влияния на собеседника невербальными средствами [12, 13]. Невербальное поведение включается в понятие невербального общения; оно характеризуется целостностью, непроизвольностью и вариабельностью [12]. Под невербальной коммуникацией понимается «система невербальных кодов», символов, знаков, которые используются для передачи сообщения с большей степенью точности [12, 13].

По мнению Г. М. Андреевой, невербальная коммуникация – это передача невербальных сообщений между людьми, а также их интерпретация. Невербальные сообщения могут передаваться посредством: оптической и кинетической (мимика, жесты) систем знаков, тактильной системы (прикосновения), параязыка (паралингвистической и экстралингвистической системы знаков), организации микросреды общения (изменении характеристик пространства общения), ольфакторной системы (различных запахов), визуального контакта [12, 16].

Как следует из исследования, представленного Лабунской, невербальное поведение состоит из четырех систем отражения: 1) оптической; 2) ольфакторной; 3) тактильной; 4) акустической. Под первой понимаются движения, воспринимаемые



человеком зрительно, регулирующие функцию в общении, а также экспрессия лица и фигуры человека [12, 15].

Большое количество исследователей с уверенностью утверждают, что по пантомимике можно обнаружить скрываемые эмоции и поэтому она может служить достоверным источником информации, насколько искренен человек. К наиболее информативным в данном контексте параметрам оптической стороны невербального поведения относятся: поза человека и ее динамика, жесты, мимика [7].

Результаты научных исследований выявили паттерны невербального поведения людей в ситуации произнесения лжи: к ним относятся разнонаправленные изменения в движениях левой и правой частей тела. Такие проявления возможны и при произнесении истинной информации, однако чаще они встречаются во время произнесения ложной информации наблюдаются заметные изменения в характере жестикуляции: она становится более интенсивной. Эти изменения могут быть различны и зависят от личностных черт человека, от типов жестов, от характера произносимой информации (логической сложности).

Оптическая система является одной из самых информативных сторон невербального поведения в ситуации определения ложности информации. Большая часть информации, передаваемая через невербальные сигналы языка телодвижений, связана с эмоциональной реакцией человека на обсуждаемую тему или на текущую ситуацию. Будучи слушателями, нужно обращать внимание на силу и характер испытываемого собеседником стресса [18].

Невозможность заранее отрепетировать поведение является одной из причин ошибок, по которым определяются признаки лжи. Больше всего ошибок возникает из-за эмоций, которые тяжело скрыть или подделать. Не вся ложь сопровождается эмоциональными реакциями, но если это происходит, то для лжеца представляет особые трудности. Можно не говорить о своих эмоциях и чувствах, но скрыть не просто [5, 6].

Невербальное поведение труднее контролировать, нежели вербальное [15]. Существуют определенные рефлекторные связи между невербальным поведением и эмоциями, аналогичных связей между речью и эмоциями нет [6]. Люди лучше управляют своей речью, нежели поведением, потому что речь играет более важную роль в обмене информацией, чем поведение. Это заставляет их обращать внимание и следить за тем что они говорят, но не за тем, как они говорят [5]. Для того чтобы управлять своим поведением, человеку необходимо иметь представление о том, как он себя ведет в обычной ситуации, т.е. при общении правды [18].

О. Фрай определил три основных подхода к трактовке невербального поведения во время лжи в зависимости от того, какой из перечисленных процессов берется во внимание: 1) эмоциональный подход; 2) основанный на сложности содержания; 3) связанный с контролем поведения.

Первый основан на том, что сообщение лжи приводит к ощущению страха, чувству вины, эмоциональному подъему [19]. Второй заключается в том, что процессы мышления человека независимо от эмоций могут оказывать влияние на поведение лжеца: ложь является сложной когнитивной задачей. Третий учитывает, что лжецы, опасаясь логической сложности и проявления эмоций, которые могут их выдать, подавляют эти проявления, чтобы избежать разоблачения [5].

По мнению О. Фрая, методика выявления лжи, основанная на стремлении контролировать поведение, предполагает, что те, кто сообщает ложь, имитируют поведение, характерное для них при сообщении правды, но с данной задачей не всегда справляются.

Рассмотренные выше подходы предопределяют разные типы поведения во время лжи. Эмоциональный подход подразумевает увеличение двигательных реакций, когнитивный и подход, контролирующий поведение, – уменьшение движений во время произнесения лжи [6, 19].

Важно обозначить условность признаков, которые обозначают ложность информации. На сегодняшний момент не существует средств, позволяющих «читать» мысли. Выводы о возможности присутствия ложной информации делаются на основе изменений невербального поведения человека, а также с помощью анализа данных изменений. Однако не следует от такого анализа отказываться. Перспективы дальнейших исследований связаны с поиском иных индикаторов невербальных проявлений человека в ситуации произнесения им ложной информации.

Список литературы

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М., 1999. 944 с.
2. Ратинов А. Р. Феноменология лжи // Судебно-психологический взгляд. Юридическая психология : сб. науч. тр. М., 1998. С. 103–104.
3. Крогуш Н. В. Правда о лжи : проблема рефлексии // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9, вып. 3. С. 105–110.
4. Штерн В. Изучение свидетельских показаний // Проблема психологии. Ложь и свидетельские показания. 1922. Вып. 1. С. 49–56.
5. Экман П. Психология лжи. 4-е изд. / пер. с англ. СПб., 2010. 288 с.



6. Ekman P., Friesen W. V. Nonverbal leakage and clues to deception // *Psychiatry*. 1969. Vol. 32, № 2. P. 88–106.
7. Волынский-Басманов Ю. М., Тюфякова М. Е. Ложь как признак противоправных действий и методы ее выявления // *Журн. прикладной психологии*. 2006. № 1. С. 75–80.
8. Знаков В. В. Психология понимания правды. СПб., 1999. 281 с.
9. Знаков В. В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // *Вопр. психологии*. 1993. № 2. С. 9–17.
10. Ахьямова И. А. Основные подходы к исследованию невербального поведения : история и современность // *Образование и наука*. 2009. № 7. С. 122–130.
11. Врыганова К. А. Философские и психологические основы невербальной коммуникации // *Личность. Культура. Общество*. 2010. Т. 12, № 59/60. С. 329–334.
12. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для высш. учеб. заведений. М., 2003. 364 с.
13. Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб., 2001. 365 с.
14. Лагун А. Е. Невербальное поведение // *Социс*. 2004. № 2. С. 115–123.
15. Лабунская В. А. Экспрессия человека : общение и межличностное познание. Ростов н/Д, 1999. 608 с.
16. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб., 2003. 320 с.
17. Жуков Ю. М., Хренов Д. В. Методический анализ исследований неискренности // *Мир психологии*. 1999. № 3. С. 219–230.
18. Романова Н. М., Самохина М. А. Ложь и невербальное поведение // *Проблемы региональной психологии : теория, практика, эксперимент : материалы Региональной науч.-практ. конф. 5 апреля 2007*. Саратов, 2007. С. 257–263.
19. Vrij A. The impact of information and setting on detection of deception by police detectives // *J. of Nonverbal Behavior*. 1994. № 18. P. 117–136.

Peculiarities of Non-Verbal Behavior when Reporting False Information

E. N. Aslanbekova

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

The article presents comparative analysis of the terms «lie», «non-verbal behavior», «non-verbal communication», «non-verbal interpersonal communication». The article is dedicated to the problem of false information in people's interpersonal relations; it states that there is lack of investigations and non-effectiveness of the existing methods for lie detection. The present work substantiates the necessity of false information's verification based on peculiarities of personal non-verbal behavior. The article uncovers the main directions of studying non-verbal communication, gives theoretical analysis of giving false information through non-verbal communication problem. The present investigation substantiates the importance of optical system as one of the most informative systems of human non-verbal behavior in situations of determining the falsehood of information; it singles out approaches to interpreting non-verbal communication in the course of pronouncing false information.

Key words: non-verbal behavior, lie detection, lie, peculiarities of non-verbal behavior, non-verbal interpersonal communication, non-verbal communication

References

1. Ozhegov S. I., Hvedova N. Yu. *Tolkovyj slovar russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij* (Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80000 Words and Idioms). 4-e izd., dopolnennoe (4th edition, revised and corrected). Moscow, 1999. 944 p.
2. Ratinov A. R. *Fenomenologiya lzhi* (Phenomenology of Lie). *Sudebno-psikhologicheskij vzglyad. Yuridicheskaya psikhologiya: sb. nauchnykh trudov* (Legal and Psychological Vision. Legal Psychology: Collection of Scientific Works). Moscow, 1998, pp.103–104.
3. Krogius N. V. Pravda o lzhi: problema refleksii (The Truth about Lie: Reflection Problem). *Izvestiya Saratov. un-ta. New ser. Seriya. Filosofiy. Psikhologiya. Pedagogika*. 2009, vol. 9, iss. 3, pp. 105–110.
4. Shtern V. *Izuchenie svidetelskikh pokazanij. Problema psikhologii. Lozh i svidetelskie pokazaniya*. (Studying Testimonial Evidence. Problem of Psychology. Lie and Testimonial Evidence), 1922, vol. 1, pp. 49–56.
5. Ekman P. Telling Lies. N.Y.; L., 1985. 366 p. (Russ. ed. *Psikhologiya lzh*. 4-e izd. St. Petersburg, 2010. 288 p.).
6. Ekman P., Friesen W. V. Nonverbal Leakage and Clues to Deception. *Psychiatry*. 1969. Vol. 32, no 2, pp. 88–106.
7. Volynskij-Basmanov Yu. M., Tyufyakova M. E. Lozh kak priznak protivopravnykh dejstvij i metody ee vyvayleniya (Lie as a Sign of Illegal Actions and Methods of its Revelation). *Zhurn. prikladnoj psikhologii* (Journal of applied psychology). 2006, no. 1. pp. 75–80.
8. Znakov V. V. *Psikhologiya ponimaniya pravdy* (Psychology of Understanding the Truth.). St.Petersburg, 1999. 281 p.
9. Znakov V. V. Nеправда, lozh i obman kak problemy psikhologii ponimaniya (Lie, Untruth, and Deceit). *Vopr. Psikhologii* (Issues of Psychology). 1993, no. 2, pp. 9–17.
10. Akhyamova I. A. Osnovnye podkhody k issledovaniyu neverbalnogo povedeniya: istoriya i sovremennost (Main Approaches to Researching Non-Verbal Behavior: History and Today). *Obrazovanie i nauka* (Education and Science). 2009, no. 7, pp. 122–130.
11. Vryganova K. A. Filosofskie i psikhologicheskie osnovy neverbalnoj kommunikatsii (Philosophical and Psychological Foundations of Non-Verbal Communication). *Lichnost. Kultura. Obshchestvo* (Personality. Culture. Society). 2010, vol. 12, no. 59/60, pp. 329–334.



12. Andreeva G. M. *Sotsialnaya psikhologiya: uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedenij* (Social Psychology: Textbook for institutions of higher education). Moscow, 2003. 364 p.
13. Darwin Ch. The expression of the emotions in man and animals. London, 1872. 374 p. (Russ. ed.: Darwin Ch. *O vyrazhenii ehmtosij u cheloveka i zivotnykh*. St. Petersburg, 2001. 365 p.).
14. Lagun A. E. *Neverbalnoe povedenie* ((Non-Verbal Behavior). *Sotsiologicheskie issledovaniya* (Sociological Studies). 2004, no. 2, pp.115–123.
15. Labunskaya V. A. *Ekspressiya cheloveka: obshhenie i mezhlchnostnoe poznanie*. (Human Expression; Communication and Interpersonal Perception). Rostov-on-Don, 1999. 608 p.
16. Verderber R., Verderber K. *Psikhologiya obshheniya* (Psychology of Communication). St. Petersburg, 2003. 320 p.
17. Zhukov Yu. M., Khrenov D. V. *Metodicheskij analiz issledovanij neiskrennosti* (Methodological Analysis of Insincerity Studying). *Mir psikhologii* (World of psychology). 1999, no. 3, pp. 219–230.
18. Romanova N. M., Samokhina M. A. *Lozh i neverbalnoe povedenie* (Lie and Non-Verbal Behavior). *Problemy regionalnoj psikhologii: teoriya, praktika, ehksperiment* (Problems of Regional Psychology: Theory, Practice, Experiment). Saratov, 2007, pp. 257–263.
19. Vrij A. The Impact of Information and Setting on Detection of Deception by Police Detectives. *J. of Nonverbal Behavior*. 1994, no. 18, pp. 117–136.

УДК: 159.9.072.52

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ КОНСТРУКТИВНОЙ ВАЛИДНОСТИ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ



Н. А. Бельская

Бельская Наталья Анатольевна – старший научный сотрудник, заместитель начальника отдела диагностики одаренности, Институт одаренного ребенка Национальной академии педагогических наук (г. Киев, Украина)
E-mail: nybelsona@mail.ru

В работе представлены результаты математической верификации методики исследования эмоциональной направленности Б. Додонова, в частности, результаты проверки 1) дискриминативности пунктов опросника, 2) заданных Б. Додоновым шкал на согласованность (α Кронбаха), 3) этих же шкал на нормальное распределение. Проведена стандартизация массива данных, построены шкалы (в стенах).

Ключевые слова: эмоциональная направленность, дискриминативность, валидность, нормальное распределение, стандартизация, стены.

Предложенные Б. Додоновым в 70-х гг. прошлого века классификация эмоций и методика изучения эмоциональной направленности сразу нашли своих сторонников среди исследователей эмоциональной и мотивационной сфер личности [1–5]. Выявляемая методикой индивидуальная структура стабильно доминирующих переживаний отражает и иерархию личностных смыслов и ценностей субъекта, что подчеркивает значение данной классификации в психодиагностической работе. Вместе с тем остается под вопросом математическое обоснование и подтверждение сведений (обобщения) Б. Додоновым эмпирически выделенных конкретных эмоций, или «эмоциональных квантов», в одиннадцать образующих классификацию категорий, каждая из которых «волевым решением» автора ре-

презентована шестью эмоциями и «призвана» отражать одну потребность. Кроме того, фактическое отсутствие стандартизированных шкал и нормативов делает затруднительной процедуру детализированного сравнения индивидуальных «эмоционально-потребностных» структур у разных субъектов.

С целью решения этой проблемы нами была проведена работа по проверке конструктивной валидности и стандартизации методики эмоциональной направленности. Необходимо прежде всего отметить, что мы используем несколько измененный (расширенный) вариант методики Б. Додонова. Так, едва намеченная им тема моральных эмоций была реализована нами в равноценную по отношению к остальным категориям шкалу, а именно: в дополнение к выделенным автором «Чувству стыда (или – добавлено нами – моральные сомнения, угрызения совести)» (М-1), «Чувству долга» (М-4), «Чувству ответственности» (М-5) мы добавили «Чувство вины» (М-2), «Готовность простить незаслуженно нанесенную обиду» (М-3), «Стремление к тому, чтобы поступки и дела не расходились с морально-этическими нормами» (М-6).

Несколько иначе выглядит также инструкция к тесту. С целью усиления ценностного



компонента (акцента) испытуемому ставилась задача оценить каждую эмоцию с точки зрения желательности ее переживания в частотно-временном аспекте (от «никогда, безразлично» до «постоянно, всегда»). Теоретическим недостатком данной шкалы оценки является ее однополюсность, отсутствие симметрично заданного разброса возможных реакций. Однако данный подход обоснован тем, что практически любая из предлагаемых эмоций (за исключением некоторых, отнесенных к «моральным») в худшем случае может быть лишь безразличной (или неценной) для субъекта с сохраненной психикой, но вряд ли отчетливо неприятной.

Выборку составили 352 человека (мужчины, женщины, учащиеся старших классов, студенты техникума). Математический анализ полученных результатов включал:

проверку дискриминативности каждого пункта опросника;

проверку надежности заданных Б. Додоновым шкал, каждая из которых призвана отражать соответствующую категорию его классификации, т.е. проверку шкал на согласованность (α Кронбаха);

проверку шкал на нормальное распределение; стандартизацию шкал, заданных Б. Додоновым.

Проверка дискриминативности отдельных пунктов теста (стандартизация проводилась на украинской (киевской) выборке, поэтому к представителям неславянской социокультурной среды данные результаты следует относить с некоторой осторожностью).

По результатам первого (2010 г. – 352 чел.) и второго (2013 г. – 110 чел.) анализов частот ответов удалось отследить следующие пункты с наиболее *неудовлетворительной дискриминативностью* (вершины гистограммы частот ответов на данный пункт опросника представляют собой восходящую кривую):

- 1) желание добиться успеха в работе (П–1);
- 2) наслаждение красотой чего-либо (кого-либо) (Э–2);
- 3) любование результатами своего труда, его продуктом (П–4);
- 4) чувство родного, близкого, милого (Л–4);
- 5) желание заслужить одобрение близких и уважаемых людей (Км–6);
- 6) приятное удовлетворение, что дело делается, что время проходит не зря (П–6);
- 7) стремление завоевать почет, признание (С–1);
- 8) решительность (Б–1);

9) желание приносить другому радость, счастье (А–1);

10) жажда красоты (Э–2);

11) ожидание чего-то необыкновенного, светлого чуда (Р–2);

12) наслаждение звуками (Э–2).

По принятым в тестологии правилам низкая дискриминативность вопроса (утверждения, шкалы) является основанием для исключения его из создаваемой методики. Однако сам факт низкой различительной способности стимула не обязательно свидетельствует о его малой информативности (так, большая часть пунктов опросника ММРП имеет намеренно заданную низкую дискриминативность, что отнюдь не снижает валидность этой методики в целом). В нашем же случае удаление хотя бы одной из стимульных единиц привело бы к непоправимому разрушению той структуры теста, которую задал автор, и необходимости создавать новую версию.

Приводим пункты с наиболее *удовлетворительной дискриминативностью* (распределение частот ответов не слишком отличается от нормального):

1) чувство светлой грусти и задумчивости (Л–1);

2) чувство уязвленного самолюбия и желание взять реванш (С–2);

3) чувство напряжения (П–2);

4) чувство удивления или недоумения (ГН–2);

5) поэтично-созерцательное состояние (Л–2);

6) приятное щекотание самолюбия (С–3);

7) чувство душевной мягкости, растроганности (Л–3);

8) спортивная злость (Б–5);

9) чувство участия, жалости (А–6);

10) чувство зловеще-таинственного (Р–6);

11) чувство волнующего драматизма (Э–6);

12) стремление нечто многократно приобрести, накапливать, коллекционировать (К–1);

13) манящее чувство дали (Р–3);

14) приятное чувство при обозрении своих накоплений, коллекций и т.д. (К–3);

15) готовность простить незаслуженно нанесенную обиду (М–3);

16) приятная усталость (П–5).

Проверка шкал теста на надежность.

Поскольку важным показателем надежности теста (шкалы) выступает так называемая «мера внутренней согласованности», обозначаемая как *коэффициент α* , мы провели соответствующий анализ заданий (пунктов каждой из заявленных Б. Додоновым шкал). Результаты проверки приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты проверки шкал на согласованность (α Кронбаха)

Эмоции	Эст	Акк	Ром	Ком	Гл	Аль	Гн	Бор	Мор	Лир	Прак	Гед
α Кронбаха	0,68	0,68	0,67	0,64	0,63	0,62	0,62	0,61	0,6	0,58	0,55	0,54

Примечание. Эст – эстетические; Акк – акquisитивные; Ром – романтические; Ком – коммуникативные; Гл – глорические; Аль – альтруистические; Гн – гностические; Бор – борьбы; Мор – моральные; Лир – лирические; Прак – практические; Гед – гедонистические.



Как можно видеть, α лежит в области средних значений, т.е. оценка внутренней согласованности построенных Б. Додоновым шкал в целом балансирует между «малопригодной» и «слабоприемлемой» [6]. С другой стороны, имеет смысл учесть мнение П. Клайна и его коллег [7] о том, что высокая внутренняя согласованность часто является противоположностью высокой валидности (достижение которой выступает целью при разработке тестов). Кроме того, исключение пунктов с минимальными показателями (corrected item-total correlation) практически не приводит к увеличению значения α (это свидетельствует о том, что в целом они вписываются в шкалу, или, по крайней мере, не разрушают ее).

Таким образом, мы не получили исчерпывающих доказательств высокой конструктивной валидности субтестов, каковые составляют и наполняют классификацию «ценных эмоций» Б. Додонова, но не получили и неопровержимых доказательств обратного. Поэтому ничто не мешает нам продолжать считать методику удовлетворяющей требованию валидности.

Однако преимущество любого теста по сравнению с другими видами измерений – это то, что он стандартизирован. Судя по всему ряду публикаций, от классической стандартизации Б. Додонов отказался, что не умаляет ценности его работы, но не избавляет от необходимости завершить ее общепринятым, удобным для сравнительного анализа и интерпретации образом.

Задача стандартизации предполагает, что, прежде всего, мы должны осуществить проверку шкал на нормальное распределение. Использование критерия асимметрии и эксцесса позволяет отнести к безусловно подчиняющимся закону нормального распределения только шкалы гностических и романтических эмоций. При

подключении к проверке критерия Колмогорова-Смирнова к ним добавляются глорические, пугнические (борьбы) и моральные эмоции (несмотря на положительный эксцесс в последнем случае).

Исключив из имеющейся статистики крайние значения ($\pm 2 \sigma$), мы «добились» показателей, измеряющих альтруистические, коммуникативные и лирические эмоции.

Таким образом, если восемь категорий эмоций из двенадцати исследуемых уже не представляют трудности для линейной стандартизации, поскольку представлены интервальными шкалами, то измерение четырех оставшихся качеств (практические, эстетические, гедонистические и акquisитивные эмоции), скорее всего, осуществляется в неметрической (неравномерной) шкале.

Эта ситуация ставит нас перед выбором: в конечном итоге «закрывать глаза» на неравномерную чувствительность указанных четырех шкал к измеряемому свойству и работать с ними в дальнейшем как с интервальными, т.е. осуществить их линейную стандартизацию, как и в случае с остальными, «правильными», шкалами, или все-таки стандартизировать их на основе процентильного принципа.

Мы остановились на первом варианте, поскольку, во-первых, как замечает А. Наследов, «всегда остается открытым вопрос о том, какова мера существенности этого отклонения» (т.е. эмпирического распределения от нормального) [8, с. 61]; во-вторых, согласно мнению того же автора, существуют процедуры анализа метрических данных, допускающие в большей или меньшей мере подобные отклонения без ущерба для качества данного анализа.

Описательная статистика для окончательного варианта приводится в табл. 2.

Таблица 2

Средние значения и дисперсии шкал теста

Эмоции	N	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Альтруистические	352	3,00	23,00	15,02	3,82
Коммуникативные	352	3,00	24,00	17,30	3,66
Глорические	352	2,00	24,00	14,79	4,08
Практические	352	4,00	24,00	16,82	3,65
Борьбы	352	4,00	24,00	15,54	3,97
Романтические	352	4,00	24,00	14,42	4,18
Гностические	352	5,00	24,00	14,46	3,64
Эстетические	352	,00	24,00	15,61	4,24
Лирические	352	,00	23,00	13,40	3,86
Гедонистические	352	5,00	24,00	15,95	3,69
Акquisитивные	352	,00	24,00	14,98	5,66
Моральные	328	,00	24,00	11,19	4,12

Примечание. Поскольку Б. Додонов ввел только 3 стимульных единицы, репрезентующих эмоции накопления (акquisитивные), с целью выравнивания показателей сумма баллов по данной шкале умножается на 2.

Полученные данные легли в основу тестовых шкал. Для стандартизации была использована

шкала стенов. Результаты стандартизации приведены в табл. 3.



Таблица 3

Таблица перевода «сырых» баллов в стены

Стены	Аль	Ком	Гл	Прак	Ром	Бор	Гн	Лир	Гед	Эст	Акк	Мор
1	<=7	<=9	<=6	<=9	<=6	<=7	<=7	<=5	<=8	<=7	<=6	<=2
2	8–9	10–11	7–8	10–11	7–8	8–9	8–9	6–7	9–10	8–9	8	3–5
3	10–11	12–13	9–10	12–13	9–10	10–11	10	8–9	11–12	10–11	10	6–7
4	12–13	14–15	11–12	14	11–12	12–13	11–12	10–11	13–14	12–13	12	8–9
5	14–15	16–17	13–14	15–16	13–14	14–15	13–14	12–13	15	14–15	14	10–11
6	16	18–19	15–16	17–18	15–16	16–17	15–16	14–15	16–17	16–17	16	12–13
7	17–18	20	17–18	19–20	17–18	18–19	17–18	16–17	18–19	18–19	18	14–15
8	19–20	21–22	19–20	21–22	19–20	20–21	19	18–19	20–21	20–21	20	16–17
9	21–23	23	21–23	23	21–22	22–23	20–21	20–21	22–23	22–23	22	18–19
10	>=23	24	>=23	24	>=23	24	>=22	>=22	24	24	24	>=20

Примечание. Аль – альтруистические; Ком – коммуникативные; Гл – глорические; Прак – практические; Ром – романтические; Бор – борьбы; Гн – гностические; Лир – лирические; Гед – гедонистические; Эст – эстетические; Акк – аккзитивные; Мор – моральные.

Выводы. Несмотря на недостаточность формальных оснований, позволяющих считать методику Б. Додонова соответствующей психометрическим требованиям, мы продолжаем рассматривать ее как ценный (валидный) психодиагностический инструмент, прежде всего в индивидуальном психологическом исследовании. В то же время проведенная нами стандартизация массива данных по тесту в значительной степени усилила его психометрический потенциал, что позволяет теперь эффективно использовать методику в более широком спектре психологических и диагностических задач.

Список литературы

1. Додонов Б. И. Типы общей эмоциональной направленности людей и тенденция структурирования их эмоциональной сферы // *Вопр. психологии*. 1972. № 1. С. 45–55.
2. Додонов Б. И. Эмоциональная направленность и корреспондирующие свойства личности // *Вопр. психологии*. 1974. № 6. С. 50–58.
3. Додонов Б. И. Классификация эмоций при исследовании эмоциональной направленности личности // *Вопр. психологии*. 1975. № 6. С. 21–33.
4. Додонов Б. И. Компонентный анализ эмоционального содержания интересов, мечтаний и воспоминаний человека // *Вопр. психологии*. 1977. № 2. С. 145–155.
5. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М., 1977. 272 с.
6. Наследов А. Д. SPSS : компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. 2-е изд. СПб., 2007. 416 с.
7. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Киев, 1994. 283 с.
8. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. СПб., 2006. 392 с.

The Mathematical Verification of Emotional Orientation Method's Construct Validity

N. A. Belskaya

Institute of Gifted Child, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
11, Saljutin str., 03190, Kiev, Ukraine
E-mail: nybelsona@mail.ru

The results of mathematical verification of B. Dodonov's test of emotional orientation research are presented in this article. In particular, the verification results of questionnaire discrimination points and verifications of scales on co-ordination (Chronbach's alpha) and normal distribution are also presented. The dataset standardization is held, scales are built (in st. tens).

Key words: emotional orientation, discriminative valey, validity, normal distribution, standardization, st.tens.

References

1. Dodonov B. I. Tipy obschey emotsionalnoy napravlenosti lyudey i tendentsiya strukturirovaniya ikh emotsionalnoy sfery (Types of general emotional orientation of people and the tendency of structuring their emotional sphere). *Voprosyi psihologii* (Problems of psihology). 1972, no. 1, pp. 45–55.
2. Dodonov B. I. Emotsionalnaya napravlennost i korrespondiruyuschie svoystva lichnosti (Emotional orientation and corresponding personality traits). *Voprosyi psihologii* (Problems of psihology). 1974, no. 6, pp. 50–58
3. Dodonov B. I. Klassifikatsiya emotsiy pri issledovanii emotsionalnoy napravlennosti lichnosti (Classification of emotions in the study of emotional orientation of the



- personality). *Voprosy psichologii* (Problems of psychology). 1975, no. 6, pp. 21–33.
4. Dodonov B. I. Komponentnyi analiz emotsionalnogo soderzhaniya inte-resov, mechtaniy i vospominaniy che-loveka (Component analysis of the emotional content of interests, dreams and person's memories). *Voprosy psichologii* (Problems of psychology). 1977, no. 2, pp. 145–155.
 5. Dodonov B. I. Emotsiya kak tsennost' (Emotion as a value). M., 1977. 272 p.
 6. Nasledov A. D. SPSS: kompyuternyy analiz dannykh v psichologii i so-tsiyalnykh naukah. 2-e izd. (SPSS: computer analysis of data in psychology and social sciences. 2 ed.). St. Petersburg, 2007. 416 p.
 7. Kline P. Handbook of Test Construction: Introduction to Psychometric Design. Methuen, 1986. 259 p. (Russ. ed.: Klavyn P. *Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniyu testov*. Kiev, 1994. 283 p.).
 8. Nasledov A. D. *Matematicheskie metody psichologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh* (Mathematical methods of psychological research. Analysis and interpretation of data). St. Petersburg, 2006. 392 p.

УДК 616.853-616.895.8-612.821.2

СЛУХОРЕЧЕВАЯ ПАМЯТЬ И ВНИМАНИЕ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ПРИ БЛАГОПРИЯТНЫХ ФОРМАХ ЭПИЛЕПСИИ И ШИЗОФРЕНИИ



Н. В. Зверева

Зверева Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии, Московский городской психолого-педагогический университет (Москва), Научный центр психического здоровья РАМН
E-mail: nwzvereva@mail.ru

Статья посвящена сравнительному анализу особенностей внимания и проявлений когнитивного дефицита в мнестической деятельности у подростков при благоприятных формах психической патологии. Представлены материалы психологической диагностики 70 больных в возрасте 16–17 лет, использованы методики «Таблицы Шульце» и «10 слов». Все результаты сопоставлялись с нормативными данными по возрастным группам и между собой. Получено, что при благоприятной форме эпилепсии (идиопатическая эпилепсия в ремиссии) и шизофрении (шизотипическое расстройство) больные подростки демонстрируют сходные показатели слухоречевой памяти и зрительного внимания, при более тяжелой форме психического заболевания – детском типе шизофрении – обнаружены значимые различия с другими выборками больных. Сохранность произвольной слухоречевой памяти может рассматриваться как один из признаков благоприятно протекающего психического заболевания в подростковом возрасте, независимо от длительности протекания болезни.

Ключевые слова: объем слухоречевой памяти, когнитивный дефицит, шизофрения, эпилепсия, подростки, методика «10 слов», таблицы Шульце.

В современной психиатрии среди основных нарушений выделяют негативные, позитивные и когнитивные нарушения (иногда именуемые нейрокогнитивными) [1, 2]. В соответствии с этими представлениями и в клинко-психологической литературе значительное место уделяется проблеме когнитивных нарушений, в частности, разнообразным когнитивным дефицитам, имеющим место при психической патологии, как у взрослых, так и у детей и подростков. По данным литературы, в подростковом возрасте происходит сближение параметров нормативного и отклоняющегося развития при разных типах дизонтогенеза (Н. П. Щербакowa, А. И. Хромов, Н. В. Зверева)

[3, 4, 5]. Известно, что в подростковом возрасте частота встречаемости таких форм психических расстройств, как шизофрения и эпилепсия, довольно высока (Ю. С. Шевченко, А. С. Петрухин, Н. М. Иовчук) [6, 7, 8]. Тем не менее исследователи не всегда отвечают на вопрос, насколько близки или далеки от нормативного развития параметры психической деятельности при благоприятных формах этих заболеваний.

Благоприятные идиопатические формы эпилепсии с началом в подростковом возрасте имеют, наряду с другими, следующие характерные особенности: определенный возраст дебюта заболевания, неизменный неврологический статус, интеллект в пределах нормы. Обычно при этих формах прогноз, как правило, благоприятный, а терапевтическая ремиссия отмечается в значительном числе случаев (К. Ю. Мухин, А. С. Петрухин) [7]. В работе Л. А. Троицкой были показаны разные формы нарушений слухоречевой памяти при эпилепсии у детей и подростков, в том числе и при идиопатической эпилепсии [9]. Неясно, является ли сохранность произвольной слухоречевой памяти отличительным признаком благоприятно протекающих форм эпилепсии, как это соотносится с особенностями слухоречевой памяти при других видах психической патологии у подростков, в частности, при эндогенных психических заболеваниях.

Шизотипическое расстройство рассматривается как относительно благоприятное нарушение



развития из круга шизофренических, начало заболевания как в раннем, так и в школьном, и в подростковом возрасте (F21.x по отечественной версии Международной классификации болезней 10-го пересмотра, в дальнейшем – МКБ-10). Детский тип шизофрении, напротив, обычно представляет собой прогрессивное заболевание, имеющее, как правило, раннее начало (F20.8 по отечественной версии МКБ-10). Промежуточное положение занимает группа неуточненных форм шизофрении, преимущественное начало заболевания в школьном и подростковом возрасте (F2x.x по отечественной версии МКБ-10). В работе А. И. Хромова было показано, что при названных трех вариантах шизофрении отмечается положительная возрастная динамика показателей памяти и внимания, следует указать и на значимые различия с нормативной выборкой по этим показателям в школьном и младшем подростковом возрасте [3].

Среди исследований выделяются работы, посвященные динамическим параметрам деятельности, таким как количественные характеристики произвольной слухоречевой памяти и внимания [3, 9]. Сопоставления изменения этих показателей при разных вариантах дизонтогенеза при психической патологии (шизофрения, эпилепсия), по сравнению с нормативно развивающимися

подростками, практически не встречаются в современной литературе по детской клинической психологии.

Цель работы: сопоставление когнитивного дефицита в слухоречевой памяти и особенностей внимания при разных видах психической патологии у подростков.

Испытуемые: подростки с благоприятной формой эпилепсии, подростки с разными формами шизофрении (детский тип, шизотипическое расстройство, неуточненные формы), всего 80 подростков в возрасте 16–17 лет (данные о больных представлены в табл. 1). Различий по возрасту между группами не было, больные с детским типом шизофрении имели большую продолжительность заболевания, по сравнению с другими группами. Подростки обучались по программе обычной школы. Все пациенты получали специализированное соответствующее профилю заболевания. Подростки с эпилепсией находились в ремиссии сроком от одного года до трех лет, все они были обследованы амбулаторно, подростки с шизофренией были обследованы в стационаре незадолго до выписки, перед выходом в ремиссию. Давность заболевания в среднем была значимо выше в группе детской шизофрении, в остальных клинических группах она не различалась достоверно.

Таблица 1

Характеристика клинических групп испытуемых

Клиническая группа	Количество испытуемых	Средний возраст	Давность заболевания	Длительность ремиссии
Эпилепсия	20 (4 девочки)	16,6 (16–17лет)	5,6 (от 4 до 11лет)	1,8 (от 1 до 3 лет)
F20.8	21 (14 девочек)	16,3 (16–17лет)	9,5* (от 3 до 15лет)	Перед выходом в ремиссию
F21	12 (7 девочек)	16,3 (16–17лет)	5,6 (от 2 до 15лет)	Перед выходом в ремиссию
F2x.x	17 (8 девочек)	16,3 (16–17лет)	6,3 (от 1 до 12 лет)	Перед выходом в ремиссию

Примечание. * – больные с детским типом шизофрении имели достоверно большую длительность заболевания, чем подростки с эпилепсией и другими формами шизофрении.

Методики: заучивание 10 слов по А. Р. Лурия, таблицы Шульце.

Параметры анализа: объем произвольного непосредственного слухоречевого запоминания, когнитивный дефицит оценивался с помощью Z-шкал, его выраженность (отличие от нормы) варьировала следующим образом, в зависимости от величины Z-шкал: тяжелый (свыше –1,5), средний (от 0 до –1,49) дефицит отсутствует (от 0 до 1), имеется опережение (свыше 1); усредненное по четырем таблицам время поиска чисел по таблицам Шульце.

Методы оценки достоверности различий: *t*-критерий Стьюдента, критерий Фишера.

Результаты. Исследование слухоречевой памяти проводилось с помощью методики «Заучивание 10 слов» по А. Р. Лурия. Сравнение пока-

зателей объема непосредственного слухоречевого запоминания в сравниваемых группах представлено в табл. 2. Там же даны показатели когнитивного дефицита в памяти (Z-значения – отличие от среднего значения в норме). Как видно, имеются значимые различия по объему слухоречевой памяти группы нормы и всех клинических групп, за исключением F2x.x. Наиболее выраженное отставание от нормы наблюдалось в группе F20.8. Следует отметить, что не обнаружено значимых отличий по данным показателям между группой подростков с эпилепсией и шизотипическим расстройством.

Выраженность отставания от нормы или соответствия норме определялась с помощью Z-шкал. Условно нами были выделены несколько уровней показателя когнитивного развития (де-



фицита) в слухоречевой памяти: тяжелая степень отставания (значение Z-шкалы до -1,6), средняя степень отставания (значение Z-шкалы до -0,5),

отсутствие отставания (значение Z-шкалы до 0,8), условное опережение (значение Z-шкалы свыше 0,9).

Таблица 2

Средние значения объема слухоречевой памяти и степени соответствия норме в сопоставляемых группах

Показатель	Группа				
	Норма	Эпилепсия	F20.8	F21.x	F2x.x
Объем	6,8*	6,1	4,5**	7	5,4
Z-значение	-	-0,52	-1,9**	0,64	-1,7

Примечания. * – различия группы нормы с остальными клиническими группами, кроме F21.x, значимы на уровне $p < 0,01$; ** – различия F20.8 групп эпилепсии и шизотипического расстройства значимы на уровне $p < 0,01$.

Рассмотрим распределение изученных выборок по уровню соответствия/несоответствия норме и выраженности когнитивного дефицита в произвольной слухоречевой памяти (табл. 3). Как видно, среди больных с детским типом шизофрении

значимо чаще встречается тяжелая степень выраженности когнитивного дефицита, средняя степень значимо чаще встречалась у подростков с эпилепсией, а отсутствие дефицита достоверно чаще встречалось в группе с шизотипическим расстройством.

Таблица 3

Выраженность когнитивного дефицита в памяти, в % встречаемости по группе

Степень дефицита	Группа			
	Эпилепсия	F20.8	F21.x	F2x.x
Тяжелая	6,5	67**	16,5	35
Средняя	57*	24	16,5	41
Отсутствует	31	9	42*	18
Опережение	6,5	-	25	6
Всего	100	100	100	100

Примечания. * – различия с остальными клиническими группами значимы на уровне $p < 0,05$; ** – различия с остальными клиническими группами значимы на уровне $p < 0,05$.

Сопоставление групп нормы, больных эпилепсией и разными формами шизофрении показало, что усредненные показатели времени поиска чисел по таблицам Шульте во всех клинических группах значимо больше, чем в группе нормы, подобранной по возрасту и полу (различия достоверны на уровне

не значимости $p < 0,01$). Каждая из клинических групп сопоставлялась с другими клиническими группами. В этом случае оказалось, что усредненное время поиска чисел по таблицам Шульте значимо выше в группе с детским типом шизофрении (достоверность $p < 0,01$), чем в остальных (табл. 4).

Таблица 4

Средние значения времени поиска чисел по таблицам Шульте, в секундах

Средние значения	Группа				
	Норма	Эпилепсия	F20.8	F21.x	F2x.x
	36	50*	60*, **	49*	50*

Примечание. * – различия клинических групп и нормы значимы на уровне $p < 0,01$; ** – различия F20.8 и других групп значимы на уровне $p < 0,01$; клиническая группа детского типа шизофрении (F20.8) имеет достоверные отличия не только с нормой, но и с другими клиническими группами (шизотипическое расстройство и эпилепсия).

Таким образом, можно заключить, что при благоприятных формах эпилепсии и шизофрении в подростковом возрасте не обнаруживается существенных различий в деятельности внимания. Неблагоприятная форма шизофрении приводит

к тому, что в старшем подростковом возрасте больные имеют существенно более выраженные нарушения в деятельности внимания не только по сравнению со здоровыми сверстниками, но и сравнительно с пациентами, страдающими



более благоприятно протекающими формами психических расстройств.

По длительности заболевания группы различались следующим образом: больные с диагнозом F20.8 достоверно имели самую большую давность заболевания. Можно предполагать, что состояние памяти и внимания в подростковом возрасте при разных видах психической патологии имеет связь не только с нозологической спецификой или возрастными особенностями, но и с давностью заболевания.

Заключение. Проведенный анализ состояния слухоречевой памяти у подростков при благоприятных формах психических заболеваний (идиопатическая эпилепсия, шизотипическое расстройство, неуточненные формы шизофрении) показал, что минимальные различия с возрастной нормой имеются в группе подростков с шизотипическим расстройством, выраженность когнитивного дефицита у них также минимальна, несмотря на то, что давность заболевания в этой группе, группе эпилепсии и неуточненных форм шизофрении не различается. Можно полагать, что на первый план в дифференциации групп между собой по параметрам слухоречевой памяти выступает нозологический диагноз в сочетании с давностью заболевания, поскольку больные с детским типом шизофрении имеют и самые низкие показатели по всем параметрам, и более длительный период болезни.

Анализируя деятельность внимания, мы получили аналогичную картину: самое большое отставание от нормы обнаруживают подростки с детским типом шизофрении, однако подростки всех исследованных клинических групп имеют значимые отличия от нормы, что указывает на общие черты изменения психической деятельности при указанных благоприятных формах психической патологии у подростков.

В целом можно говорить о задействованности динамических параметров деятельности при психической патологии и в случае ремиссии при эпилепсии, и в случае выхода в ремиссию при разных вариантах шизофрении.

Неоднозначность результатов, полученных при разных формах единой нозологии – шизо-

френии, требует учета не только возрастных, общих клинико-нозологических, но и специальных клинических характеристик (ведущего синдрома, прогрессивности заболевания, возраста начала болезни), а также отдельного анализа психологических особенностей протекания подросткового кризиса при психической патологии для уточнения роли возрастных и собственно психологических факторов наряду с клиническими.

Список литературы

1. *Аведисова А. С., Веруго Н. Н.* Когнитивный дефицит при шизофрении // Российский психиатрический журн. 2002. № 3. С. 21–24.
2. *Keefe R. S.* Should cognitive impairment be included in the diagnostic criteria for schizophrenia? // *World Psychiatry*. 2008. Vol. 7(1). P. 22–28.
3. *Хромов А. И., Зверева Н. В.* Возрастная динамика познавательной деятельности у детей и подростков при эндогенной психической патологии // Будущее клинической психологии : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. А. Ю. Бергфельд, С. В. Вайнштейна, С. А. Щebetенко. Пермь, 2011. Вып. 5. С. 92–101.
4. *Хромов А. И.* Динамика когнитивного развития у детей и подростков при эндогенной психической патологии : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 23 с.
5. *Щербакова Н. П.* Сравнительное изучение особенностей мышления у подростков, здоровых и больных шизофренией // Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1976. № 12. С. 1834–1839.
6. *Иовчук Н. М., Северный А. А., Морозова Н. Б.* Детская социальная психиатрия для непсихиатров. М., 2006. 415 с.
7. *Мухин К. Ю., Петрухин А. С.* Идиопатические формы эпилепсии : систематика, диагностика, терапия. М., 2000. 319 с.
8. *Детская и подростковая психиатрия* / под ред. Ю. С. Шевченко. М., 2011. 928 с.
9. *Троцкая Л. А.* Особенности эмоциональной сферы и познавательной деятельности у детей и подростков в норме и при патологии ЦНС : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009. 53 с.

Audioverbal Memory and Attention of Teenagers with Favorable Forms of Epilepsy and Schizophrenia

N. V. Zvereva

Mental Health Research Center of Russian Academy of Medical Sciences,
Moscow State University of Psychology and Education
29, Sretenka str., 127051, Moscow, Russia
E-mail: nzwzvereva@mail.ru

The article concerns the problem of audioverbal memory and attention as types of cognitive deficits in adolescents with favorable forms of psychopathology. Cognitive functions of 70 patients aged 16–17 years, were assessed and compared with normative performance of healthy peers using z-scores (Z). We used the method «Schulte's Tables» and «10 words». All results of patients were compared among themselves and with normative group. The patients with a favorable form of epilepsy (idiopathic epilepsy in remission) and schizophrenia



(schizotypal disorder) demonstrated similar levels of audioverbal memory and visual attention, the other ones with more severe form of mental illness - child type of schizophrenia, found significant differences with other groups of patients. Integrity of audioverbal memory can be the sign of favorability of mental illness in adolescence, regardless of the duration of the disease.

Key words: volume of audioverbal memory, cognitive deficits, schizophrenia, epilepsy, teenagers, «10 words», «Schulte's tables».

References

1. Avedisova A. S., Verigo N. N. Kognitivnyj deficit pri shizofrenii (Cognitive deficits at schizophrenia). *Rossijskiy psixiatricheskiy zhurnal* (Journal of Russian Psychiatry). 2002, no. 3, pp. 21–24.
2. Keefe R. S. Should Cognitive Impairment be Included in the Diagnostic Criteria for Schizophrenia? *World Psychiatry*, 2008, vol. 7(1), pp. 22–28.
3. Hromov A. I., Zvereva N. V. *Vozrastnaya dinamika poznavatel'noy dejatel'nosti u detey i podrostkov pri jendogennoj psixicheskoj patologii* (Age Dynamic of Cognitive Activity in Children and Adolescents with Endogenous Psychopathology). *Budushhee klinicheskoy psixologii: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konferencii. Pod red. A. Ju. Bergfel'd, S. V. Vajnshtejna, S. A. Shhebetenko*. Perm, 2011, vyp. 5, pp. 92–101.
4. Hromov A. I. *Dinamika kognitivnogo razvitiya u detey i podrostkov pri jendogennoj psixicheskoj patologii*. (Dynamics of Cognitive Development in Children and Adolescents with Endogenous Psychopathology.). *Avtoreferat dis. ... kand. psixol. nauk*. St. Petersburg, 2012. 23 p.
5. Shcherbakova N. P. *Sravnitel'noe izuchenie osobennostey myshleniya u podrostkov, zdorovyh i bol'nyh shizofreniej* (Comparative Study of the Thinking Characteristics among Healthy Adolescents and Adolescents with Schizophrenia). *Zhurnal nevropatologii i psixiatrii* (Journal of Neurology and Psychiatry. S. S. Korsakoff's). 1976, no. 12, pp. 1834–1839.
6. Iovchuk N. M., Severnyj A. A., Morozova N. B. *Detskaya social'naya psixiatriya dlya nepsixiatrov* (Child Social Psychiatry for Non-Psychiatrists). Moscow, 2006. 415 p.
7. Muhin K. Ju., Petruhin A. S. *Idiopatichekie formy jepilepsii: sistematika, diagnostika, terapiya* (Idiopathic Forms of Epilepsy: Systematics, Diagnosis, Therapy). Moscow, 2000. 319 p.
8. *Detskaya i podrostkovaya psixiatriya* (Child and Adolescence Psychiatry). Ed. Ju. S. Shevchenko. Moscow, 2011. 928 p.
9. Troickaja L. A. *Osobennosti jemocional'noy sfery i poznavatel'noy dejatel'nosti u detey i podrostkov v norme i pri patologii CNS* (Particularities of the Emotional Sphere and Cognitive Activity in Children and Adolescents in Normal and Pathological Conditions CNS). *Avtoreferat dis. ... d-ra psixol. nauk*. Moscow, 2009. 53 p.

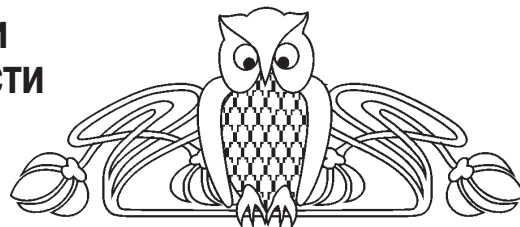
УДК 159.9

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗРАСТА ЛИЧНОСТИ

А. А. Карелин

Карелин Андрей Александрович – доцент кафедры консультативной психологии, Саратовский государственный университет
E-mail: karelinaa@mail.ru

В статье рассматривается взаимосвязь структуры психологического времени и структуры личности. Анализируется сложившееся в науке XX в. представление об относительности времени и обосновывается возможность дифференцированного изучения психологического времени и психологического возраста различных структурных элементов личности. Автор подчеркивает необходимость применения системного подхода как в теоретических, так и эмпирических исследованиях психологического времени личности. Обсуждается возможная функциональная динамика структуры психологического времени личности. Предложена оригинальная методика изучения психологического возраста различных элементов личности. В эмпирическом исследовании раскрыта феноменология психологического возраста отдельных структурных элементов личности. Описаны особенности психологического возраста структурных элемен-



тов личности, соответствующих уровню идентичности. Результаты исследования позволили сделать вывод о несовпадении психологического возраста различных структурных элементов личности.

Ключевые слова: структура психологического времени, психологический возраст, структура личности, уровень идентичности, системный подход.

Интерес к психологическому времени и его структуре остается острым на протяжении ряда десятилетий развития науки. Психологическое время изучалось многими авторами в рамках различных подходов и теорий. Возникшие в XX в. представления об относительности времени и пространства, их зависимости от особенностей



и состояния объекта исследования позволили сформулировать идею множественности времён. В науке утвердилось понимание, что для разных объектов нашей вселенной время течет по-разному и может обладать рядом несовпадающих характеристик.

Различные грани проблемы «человек и время» были предметом исследования отечественных и зарубежных авторов, которые относятся к разным научным школам и направлениям (К. А. Абульханова, Т. Н. Березина, Е. И. Головаха, А. А. Кроник, С. В. Ковалев, P. G. Zimbardo, J. N. Boyd, W. Lens и др.) [1–4]. Один из аспектов психологического времени – отношение к будущему, временная перспектива будущего – является предметом изучения в ряде работ известных ученых (J. Kelly, J. McGrath) [5].

Исследование психологического времени в отечественной психологии стало возможным благодаря работам С. Л. Рубинштейна, в которых была изложена философская антропология, позволявшая представить человека как онтологическую реальность и рассмотреть проблему субъективно-го с иной точки зрения [6]. Субъективное время обрело статус реальности, требующей специального научного анализа и исследования.

Цель нашего исследования – анализ структуры психологического времени и психологического возраста личности. Анализ и исследованию структуры психологического времени посвящено большое количество научных статей и монографий. Довольно полный обзор различных точек зрения можно найти в работе К. А. Абульхановой и Т. Н. Березиной [1]. В большинстве из рассмотренных подходов описание структуры психологического времени дается, таким образом, словно элементы структуры не зависят от особенностей личности и субъекта деятельности. На наш взгляд, описание структуры психологического времени личности должно опираться на понимание структуры самой личности. Психологическое время личности и психологический возраст продуктивно рассматривать как интегральное или системное качество сложно организованной системы личности.

Большинство психологических теорий рассматривают личность как целостное, но внутренне дифференцированное образование. З. Фрейд выделяет в структуре личности такие элементы, как Id (Оно), Ego (Я) и Super-Ego (Супер-Я). К. Г. Юнг говорит о комплексах и архетипах коллективного бессознательного, описывая личностную организацию. К. Роджерс рассматривает изменение личности как результат нового соотношения между Я-реальным и Я-идеальным. У Э. Берна структура личности – это результат различной конфигурации состояний Родителя, Взрослого и Дитя.

Р. Ассаджиоли называет структурные элементы личности субличностями (subpersonality) и

описывает терапевтический процесс как изменение соотношения между ними. Он опирается на представление, что личность человека состоит из многих отдельных «Я», их и называют субличностями. Последние возникают и формируются на разных этапах развития человека. Субличности обладают относительной самостоятельностью и независимостью, проявляясь как динамические подструктуры личности. Они часто соответствуют той социальной роли, которую человек принимает и реализует в своей жизни, например, роль сына или дочери, матери или отца, бабушки или дедушки, влюбленного человека, студента, преподавателя и т. д. Р. Бендлер и Д. Гриндер пишут, что «большинство терапевтических школ учат вас тому, как организовать свои части» [7, с. 78]. Они именуют структурные элементы личности частями и говорят о «решительной части», «творческой части», «части, отвечающей за переключение», и т.д. Эти авторы указывают на процессуальность психического и считают человека столь изменчивым, «текучим» и легко обучаемым, что различные части личности могут сформироваться непосредственно в процессе межличностной коммуникации с помощью языковых средств. Обычно люди описывают свои части, указывая на то, что эти части делают, т.е. в терминах поведения. Как правило, поведение рассматривается вне связи с результатом. Р. Бендлер и Д. Гриндер указывают на то, что есть иной способ порождения частей: части можно формировать для достижения какого-либо результата. Различие между этими двумя видами частей проявляется в отличии ряда характеристик их психологического времени.

С. В. Ковалев в своих работах использует в качестве структурной единицы психического Самостоятельные единицы сознания (СЕС) [2]. Автор рассматривает их как субъективный механизм регуляции любого вида деятельности, которой человек стремится овладеть. Первоначально это происходит на уровне сознания, но по мере овладения деятельностью механизм ее регуляции становится неосознаваемым: так возникают СЕС. В психологии их часто называют вторичными автоматизмами или навыками [8]. С. В. Ковалев говорит о том, что существующее многообразие СЕС иерархически организовано. Он выделяет четыре уровня: идентичности, субличностей, частей и субчастей. Уровень идентичности – самый обобщенный уровень организации личности. Идентичность включает в себя определенный набор субличностей, структурными элементами субличности являются части, а структурными элементами частей – субчасти. Отдифференцировать в процессе эмпирического исследования элементы одного уровня от другого можно различными способами, например, используя известную методику «Кто Я?». Среди ответов



на данный вопрос можно выделить несколько ролевых характеристик, с которыми человек себя идентифицирует. Эти характеристики составляют уровень идентичности. Уровню субличностей соответствуют характеристики, которые отвечают на вопрос «Какой Я?». Части личности сообщают о том «Что Я делаю?», именно по этому признаку их можно узнать. Субчасти – это те ответы, которые сообщают нам о том «Что Я чувствую?». С. В. Ковалев рассматривает психологическую проблему как следствие нарушения иерархии уровней организации личности. В силу различных причин доминантную позицию («бразды правления») может занять любой структурный элемент, например, какая-либо часть или субчасть личности. С точки зрения анализа структуры психологического времени, нарушение иерархии уровней будет проявляться в трансформации психологического времени личности, оно обретет те качества, которые присущи доминирующему в данный момент элементу структуры личности.

Структурные элементы личности (например, субличности и части) как процессуально-динамические образования, реализующие определенный способ бытия, какое-либо поведение или намерение, возникают в разные периоды жизни человека. Они решают какую-либо возрастную задачу и часто имеют тот психологический возраст, в котором возникли и сформировались. Структурные элементы личности (идентичности, субличности, части и субчасти) могут оставаться в том психологическом возрасте, который соответствует хронологическому возрасту человека в момент их возникновения, и в течение многих лет последующей жизни психологический возраст этих структур не меняется. На данную структурно-динамическую особенность психологического времени обращают внимание ряд авторов, которые занимаются психотерапевтической работой с клиентами [2, 9]. Например, Р. П. Ефимкина в своей монографии, посвященной использованию сказкотерапии в практике оказания психологической помощи женщинам, пишет, что «...причиной психологических проблем является то, что они (женщины. – А.К.) в чем-то “не выросли”, в каких-то аспектах своей личности оставались маленькими девочками» [9, с. 17].

Опора на представление о сложной структурной организации личности, многообразии и функциональной специфичности ее элементов (идентичностей, субличностей, частей и субчастей), понимание различия психологического возраста и особенностей психологического времени этих элементов позволяют нам рассматривать время личности как результат интеграции психологического времени всех ее структурных составляющих. Личность в рамках системного

подхода продуктивно рассматривать как систему, что позволяет психологическое время личности описать как системное качество со всеми его специфическими особенностями. Важно подчеркнуть, что система в целом и ее системные качества не есть результат простого сложения подсистем с их различными свойствами. Системные свойства обладают рядом качественно новых особенностей, которые не присущи подсистемам самим по себе, а возникают у них как результат принадлежности к системе. Данные методологические положения теории систем позволяют описать некоторые динамические особенности психологического времени личности, которые связаны с ее процессуальной природой.

Все структурные элементы личности (идентичности, субличности, части и субчасти) характеризуются процессуальностью, что проявляется в присущей им потребности в функционировании. Данная метапотребность определяет закономерность динамики функционирования личности как системы. Эта закономерность выражается в стремлении различных структурных элементов (Самостоятельных единиц сознания) доминировать в структуре личности. Механизмом смены доминант является механизм принятия решения. Как только мы принимаем решение, в структуре личности начинает доминировать та СЕС (например, субличность или часть личности), в пользу которой «склонилась чаша весов», и психологическое время личности и ее психологический возраст меняются в соответствии с принятым решением. Личность, являясь системным образованием, определяется процессом целеполагания, а поскольку СЕС – такие как субличности или части личности – характеризуются различием целей, постольку смена доминирующей субличности (или части личности) порождает процессы изменения системы личности, что ведет к трансформации психологического времени. Человек ставит перед собой цели, которые по-разному удалены от настоящего момента его жизни. Они характеризуются разной силой и качеством мотивации, это определяет различие темпоральных свойств личности, стремящейся к достижению выбранных целей.

Для проверки выдвинутого нами понимания структуры психологического времени и психологического возраста было проведено эмпирическое исследование. Мы выдвинули гипотезу о том, что структурные элементы личности – такие как идентичности, субличности, части и субчасти – субъективно оцениваются человеком как имеющие разный психологический возраст.

Психологический возраст структурных элементов личности мы рассматриваем как внутренне дифференцированное явление. Он складыва-



ется из двух разных по своему происхождению образований: во-первых, это хронологический возраст человека, в котором данный структурный элемент личности сформировался, во-вторых, количество лет, которое этот структурный элемент личности (характеристика «Я» из списка ответов на вопрос «Кто «Я?»») просуществовал с момента его формирования до момента участия испытуемого в нашем исследовании. Например, структурный элемент личности «Х» (характеристика «Я») сформировался у человека в возрасте десяти лет и время его существования в жизни испытуемого к моменту нашего исследования оценивается им соответствующим семи годам. Это означает, что психологический возраст характеристики «Х» равен семнадцати годам. Однако хронологический возраст испытуемого в момент исследования может быть и семнадцать, и двадцать, и тридцать лет, и т. д.

В исследовании участвовали сорок шесть человек: двадцать мужчин и двадцать шесть женщин, в возрасте от 18 до 53 лет; использовались методы наблюдения, интервью и тестирования.

Тестирование проводилось с помощью теста «Кто Я?». Испытуемым давалась инструкция: «Напишите на листе бумаги двадцать ответов на вопрос «Кто Я?» Если испытуемые выражали желание написать большее количество ответов, то получали согласие со стороны экспериментатора. После выполнения первой инструкции испытуемым предлагалась вторая инструкция: «Напишите рядом с каждой из двадцати характеристик (ответа на вопрос «Кто Я?») ваш возраст, в котором эта характеристика (качество, свойство) у вас сформировалась». После выполнения второй инструкции испытуемым предлагалась третья инструкция: «Напишите справа от уже указанного возраста, в котором сформировалась данная характеристика, возраст этой характеристики (качества, свойства) в настоящее время». Далее с каждым испытуемым было проведено интервью, его целью было выяснение значения указанного возраста каждой характеристики «Я», написанной испытуемым при выполнении первой инструкции.

На данном этапе исследования мы выделили из общего списка характеристик «Я» только те, которые относятся к уровню идентичности, для этого испытуемым давалась четвертая инструкция: «Выделите (подчеркните) в списке из двадцати характеристик (ответов на вопрос «Кто Я?») те характеристики, утрата которых будет означать утрату вашего «Я». Эти характеристики являются необходимыми элементами вашего «Я». С оставшимися характеристиками «Я» мы не проводили специальной процедуры с целью выделения субличностей, частей и субчастей личности.

Результаты исследования. Все наши испытуемые смогли указать возраст, в котором сформировались выделенные ими характеристики «Я». В рамках ответов одного испытуемого возраст формирования выделенных им характеристик «Я» колебался от одного года до возраста человека в момент его участия в исследовании. Из всего списка ответов, включающего двадцать характеристик, только у нескольких характеристик возраст их возникновения мог совпадать, подавляющее большинство характеристик имели разный возраст. Количество лет существования характеристик «Я» до момента проведения исследования (третья инструкция) у каждого из наших испытуемых было разным. Проведенное нами интервью с каждым испытуемым позволило выделить несколько факторов, определяющих полученные различия. Часть характеристик «Я» имели возраст, который в сумме с возрастом их формирования соответствовал возрасту человека в момент проведения исследования. Например, хронологический возраст испытуемого в момент формирования характеристики «Я» был шесть лет, возраст ее существования – шестнадцать лет – в сумме это соответствует хронологическому возрасту испытуемого в момент тестирования – двадцать два года. Другая часть характеристик «Я» имеет психологический возраст, превышающий хронологический возраст человека, в котором эти характеристики сформировались, но оказывается меньше чем его хронологический возраст в момент исследования: например, характеристика «Я» сформировалась в пятнадцать лет, время ее существования оценивается испытуемым соответствующим пяти годам, а хронологический возраст испытуемого на момент тестирования был двадцать пять лет. В интервью человек объясняет эту ситуацию следующим образом: «После возникновения эта часть была активна приблизительно пять лет, а потом она как бы замерла и перестала себя проявлять». Люди используют разные определения, описывая подобные ситуации, например, «замерла», «пропала», «затаилась», «отошла в тень», «стала пассивной» и т. д.

Есть группа характеристик «Я», психологический возраст которых объясняется иначе. Психологический возраст этих характеристик «Я» тоже оказывается меньше хронологического возраста человека на момент тестирования. В интервью испытуемый объясняет это тем, что данная характеристика «Я» была активна только в определенные периоды жизни, а в другие периоды «она замирала и не росла». Например, может получиться так, что за семь хронологических лет характеристика «Я» была активна только два года: эти годы слагаются из нескольких месяцев в одном году, нескольких месяцев в другом году и т. д. Часть характеристик «Я» осталась в возраст-



те, соответствующем хронологическому возрасту человека в момент их формирования. Например, качество «исполнительный» сформировалось в семь лет и оценивается человеком как имеющее этот возраст, несмотря на то, что испытуемому уже тридцать лет.

С задачей указать в общем списке характеристик «Я» те, которые соответствуют уровню идентичности (четвертая инструкция), успешно справились все наши испытуемые. Количество выделенных качеств у разных испытуемых колебалось от двух до четырнадцати. Для большинства испытуемых было характерно выделение четырех – шести качеств. Специфической особенностью характеристик «Я» этого уровня являлось то, что их психологический возраст, за редким исключением, соответствовал хронологическому возрасту личности.

Анализ полученных в исследовании результатов позволяет сделать вывод, что структурные элементы личности субъективно оцениваются человеком как имеющие разный психологический возраст. Наше эмпирическое исследование позволило подтвердить выдвинутую гипотезу.

Structure of Psychological Time and Psychological Age of Person

A. A. Karelin

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

The article is focused on the relationship between the structure of psychological time and the structure of an individual. The idea of the relativity of time, typical for the science in the twentieth century, is analyzed and a differentiated study of psychological time and mental age of the various structural elements of personality is justified. The author emphasizes the need for a systematic approach in both theoretical and empirical studies of psychological time of the individual. Possible structure of the functional dynamics of psychological time of an individual is discussed. Original method for studying psychological age of various elements of personality is offered. Empirical study reveals the phenomenology of psychological age of structural elements of an individual. Features of the psychological age of the structural elements of an individual corresponding to the level of identity are described. The results of the study led to the conclusion that psychological age of various structural elements of an individual do not correspond to each other.

Key words: structure of psychological time, psychological age, personality structure, the level of identity, systematic approach.

References

1. Abulkhanova K. A., Berezina T. N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni* (Time Personality and Life Time). St. Petersburg, 2001. 304 p.
2. Kovalev S. V. *Kak zhit, chtoby zhit, ili Osnovye ekzistencialnogo neiroprogramirovaniya* (How to Live to Live, or Fundamentals of Existential Neuroprogramming). Moscow, 2013. 239 p.
3. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, vol. 77, no. 6, pp. 1271–1288.
4. Lens W. Future time perspective: A cognitive-motivational concept. *Frontiers of motivational psychology*. Eds. D. R. Brown, J. Veroff. N.Y., 1986, pp. 173–190.

Список литературы

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. *Время личности и время жизни*. СПб., 2001. 304 с.
2. Ковалев С. В. *Как жить, чтобы жить, или Основы экзистенциального нейропрограммирования*. М., 2013. 239 с.
3. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric // *J. of Personality and Social Psychology*. 1999. Vol. 77, № 6. P. 1271–1288.
4. Lens W. Future time perspective: A cognitive-motivational concept // *Frontiers of motivational psychology* / eds. Brown D. R., Veroff J. N.Y., 1986. P. 173–190.
5. McGrath J. E., Kelly J. R. *Time in Human Interaction: Towards a Social Psychology of Time*. N.Y., 1986. 289 p.
6. Рубинштейн С. Л. *Человек и мир*. М., 1997. 224 с.
7. Бендлер Р., Гриндер Д. *Рефрейминг: ориентация личности с помощью речевых стратегий*. Воронеж, 1995. 256 с.
8. Гиппенрейтер Ю. Б. *Введение в общую психологию: курс лекций*. М., 2000. 336 с.
9. Ефимкина Р. П. *Пробуждение спящей красавицы: психологическая инициация женщин в волшебных сказках*. СПб., 2006. 263 с.

5. McGrath J. E., Kelly J. R. *Time in Human Interaction: Towards a Social Psychology of Time*. N.Y., 1986. 289 p.
6. Rubinstein S. L. *Chelovek i mir* (Person and world). Moscow, 1997. 224 p.
7. Bandler R., Grinder D. *Reframing: Neuro Linguistic Programming And The Transformation Of Meaning*. Moab, 1983, 248 p. (Russ. ed.: *Refreiming: orientaciia lichnosti s pomoshchyu rechevykh strategiy*. Voronezh, 1995. 256 p.).
8. Gippenreiter Yu. B. *Vvedenie v obshchuyu psihologiyu: kurs lektsiy* (Introduction to General Psychology: a course of lectures). Moscow, 2000. 336 p.
9. Efimkina R. P. *Probuzhdenie spyashchey krasavitsy: psihologicheskaya iniciatsiya zhenshchin v volshebnykh skazkakh* (Waking Sleeping Beauty: Psychological Initiation of Women in Fairy Tales). St. Petersburg, 2006. 263 p.

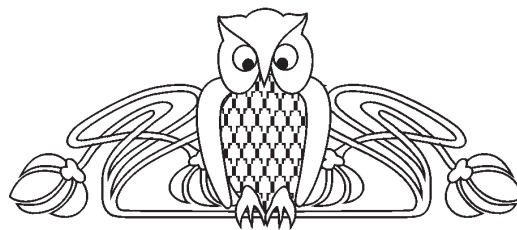


УДК 316.62

ЖИЗНЕННЫЙ СЦЕНАРИЙ ЛИЧНОСТИ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ

И. А. Мизинова

Мизинова Ирина Александровна – ассистент кафедры общей и социальной психологии,
Саратовский государственный университет
E-mail: Irina.kasterina@gmail.com



Статья посвящена рассмотрению понятия жизненного сценария личности как социально-психологического феномена, связанного со способностью планирования, конструирования и структурирования жизни. Сравниваются подходы отечественных и зарубежных авторов к определению жизненного сценария личности и его структурных компонентов. Анализируется основная направленность современных отечественных и зарубежных исследований жизненного сценария. Особое внимание уделяется вопросу осознанности его формирования и реализации в процессе жизнедеятельности. Показана взаимосвязь уровня осознанности с различными факторами (возрастом, активностью, личностной зрелостью, креативностью). Рассматривается возможность коррекции жизненного сценария личности; делается вывод о сложности, многомерности и междисциплинарном характере жизненного сценария личности.

Ключевые слова: жизненный сценарий, личность, поведение.

Повышение качества жизни людей и понимание закономерностей развития их жизненного пути является приоритетным направлением современной науки. Это напрямую затрагивает вопросы планирования, конструирования и структурирования человеком собственной жизни, что включает в себя понятие «жизненный сценарий».

Термин «жизненный сценарий» употребляется в рамках культурологии, педагогики, политологии, философии, социологии и психологии. Вне зависимости от указанных научных сфер его общим значением является некая заданность, упорядоченность хода действий и событий (субъективно значимых ситуаций) относительно прошлого, настоящего и будущего [1].

Сложность и «масштабность» этого понятия предполагают наличие в его структуре определенных компонентов. В работах Э. Берна, Ю. В. Синягина, О. Ю. Перевезиной, Ю. А. Яковлевой, А. В. Поляковой указывается на смысловое сходство жизненного сценария с понятиями «жизненный план», «жизненная стратегия», «жизненная цель», «жизненный стиль» и др. [2, 3]. Н. В. Гришина акцентируют внимание на их различиях, определяя жизненный сценарий как категорию более общего порядка [4].

Жизненный путь человека – это вся жизнь от рождения до смерти, где жизненный сценарий наряду с наследственностью и экстремальными

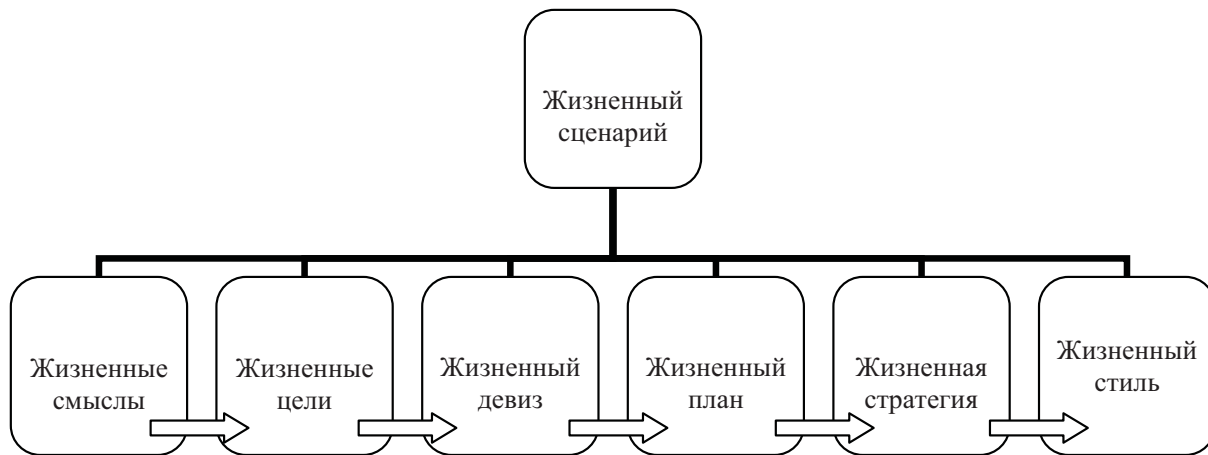
ситуациями выступает одним из базовых элементов [2]. Понятие жизненного плана включает в себя конкретизацию основных этапов самоопределения человека на жизненном пути посредством постановки жизненных целей как образов или представлений о конечных результатах собственной жизни [5]. Направленность жизненных целей обусловлена специфическим содержанием жизненных смыслов личности, которые, согласно Л.А. Губаревой, формируют ее жизненный девиз. Именно жизненный девиз, в представлении автора, основанный на жизненных целях и смыслах, является базисом жизненного сценария [6].

Жизненная стратегия представляет способ развития, организации и регуляции человеком жизненного процесса посредством разработки определенных жизненных решений [7]. Жизненный стиль является «обобщенным» способом ведения человеком своей жизни, обусловленным индивидуально-личностными и поведенческими особенностями [8].

Мы предположили, что рассмотренные выше понятия, за исключением жизненного пути, являются производными от жизненного сценария и связаны с его функцией планирования – конструирования (жизненный план, жизненная цель, жизненный смысл, жизненный девиз) и структурирования жизни (при помощи жизненной стратегии, жизненного стиля).

Взаимосвязь структурных компонентов жизненного сценария может быть представлена следующим образом (рисунок).

В психологии проблема жизненного сценария и его структурных компонентов была освещена в трудах Э. Берна, Т. Кейлера, Й. Стюарта, К. Штайнера, Ф. Эрнста, С. Вуллэмса, М. Гулдинга, Р. Гулдинга, А. Шутценбергер, А. Адлера, К. Роджерса, А. Маслоу, Ш. Бюлер, П. Жане, Э. Фромма, К. Хорни, Т. Кассера, Р. Райана, Р. Пехунена, С. Мадди, Г. Олпорта, Л. Р. Шеррода, Л. Л. Кац, О. Г. Брига, Б. Г. Ананьева, Р. А. Ануфриевой, С. Л. Рубинштейна, Ю. М. Резника, Н. А. Рыбникова, К. А. Абульхановой-Славской, Л. Н. Когана, А. А. Кроника, Т. Н. Березиной, Е. И. Головахи, Н. В. Гришиной, В. Н. Дружинина,



Взаимосвязь структурных компонентов жизненного сценария

А. В. Сохань и др. Анализ современных исследований показывает, что изучение жизненных сценариев проводилось, как правило, в отношении законопослушных людей. Изучалась взаимосвязь жизненных сценариев с уровнем эффективности учебно-трудовой деятельности учащихся школ [9], вузов [10], сотрудников организаций [11]. Исследовалась особенность межпоколенных жизненных сценариев женщин [4] и культурных сценариев жизни подростков, молодежи и пожилых людей [12]. Рассматривалось специфическое содержание жизненных сценариев женщин в условиях переживания ими кризисных ситуаций [4].

Ряд исследований посвящен изучению отдельных аспектов и факторов формирования жизненных сценариев:

особенностей содержания жизненных сценариев в сфере трансляции личностью моделей сексуального [13, 14] и гендерного поведения [15];

специфики проявления жизненных сценариев личности в контексте построения моделей семейных [16] и супружеских отношений [17];

влияния культуры и субкультуры на содержание жизненных сценариев личности [18, 19];

взаимосвязи жизненного сценария личности и заболевания [20], а также отношения человека к своей смертности [6].

Однако определение жизненного сценария как социально-психологического феномена личности по-прежнему остается научной проблемой. Многомерность и междисциплинарность этого понятия обуславливает ряд подходов к его пониманию. Впервые возникнув в рамках транзактного анализа, «жизненный сценарий» обозначает бессознательный жизненный план человека как имплицитно существующий замысел относительно собственной жизни. Согласно Э. Берну, жизненный сценарий является некоей бессознательной структурой, программой по-

ступательного развития, управляющей жизнью человека и определяющей его поведение в важных жизненных аспектах [2]. Схожей позиции в определении жизненного сценария придерживается А. Шутценбергер, представительница трансгенерационного подхода, понимая под этим явление самопрограммирования личности [21].

В когнитивной психологии жизненный сценарий связан с понятием «скрипт» – схемой действий автоматизированного характера, не зависящей от какого-либо выбора человека [22]. Л. Л. Кац в определении жизненного сценария вводит понятие ментальной карты как совокупности элементов, обуславливающих специфику мировоззрения, мировосприятия и поведения личности. Согласно автору, именно жизненный сценарий придает смысл всему жизненному опыту человека [23].

С самого раннего этапа развития, включая и пренатальный период, по С. Грофу [24], жизненный сценарий формируется под влиянием родителей, воспитателей и значимых других. Согласно А. Адлеру, фундаментальную значимость в этом отношении имеют первые пять лет жизни человека, по истечении которых в реальности происходит воплощение им жизненного сценария [25].

Формирование жизненного сценария обусловлено спецификой социализации личности посредством моделирования, вторичного армирования и интеграции усвоенных смыслов и норм окружающей действительности.

Реализация жизненного сценария предполагает прохождение трех стадий: начало, середину и финал. Итогом является воплощение человеком изначально поставленных жизненных смыслов и достижение жизненной цели [2]. Однако поведение человека в условиях повседневной жизни, по мнению Э. Берна, не всегда обусловлено влиянием жизненного сценария. Наиболее полно



и четко рисунок жизненного сценария личности проявляет себя в условиях переживания кризиса либо нахождения в нестандартных ситуациях [2].

Традиционным для представителей зарубежной школы психологии является положение о бессознательном характере формирования и реализации человеком своего жизненного сценария [2, 21, 25]. Неосознаваемость данного процесса делает невозможным для личности самостоятельно отслеживать его содержание и направленность.

Иной точки зрения при рассмотрении вопроса жизненного сценария придерживаются отечественные психологи. В представлении М. В. Розина, И. С. Кона, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова, К. А. Абульхановой-Славской и др., процесс строительства человеком собственной жизни не ограничивается влиянием бессознательного [7, 26]. Осознанность данного процесса прямо взаимосвязана с уровнем активности и зрелости личности, жизненной рефлексии, развитием ее творческого начала.

Таким образом, вопрос сознательного или бессознательного формирования и реализации личностью своего жизненного сценария остается дискуссионным. Мы полагаем, что формирование жизненного сценария на этапе планирования может частично носить бессознательный характер. Однако последующее развитие жизненного сценария, связанное с конструированием и структурированием человеком собственной жизни, происходит осознанно. Исходя из этого понимания, возникает возможность дальнейшей коррекции жизненного сценария личности посредством использования ряда психотерапевтических методов (сказкотерапии, гештальт-терапии, когнитивно-поведенческой психотерапии, транзактного анализа и др.) [27].

В своем исследовании Л. А. Губарева указывает, что жизненный сценарий присваивается на всех уровнях жизнедеятельности человека: телесном, чувственном и понятийном [6]. Понятный уровень жизненного сценария был рассмотрен в исследовании В. В. Нурковой как система представлений личности об ожидаемых жизненных событиях и их типичном содержании согласно субъективной значимости и валентности [28]. Другими словами, речь идет об интернализированных представлениях человека о том, что обычно должно происходить в конкретной ситуации. Заметим, что специфика интерпретаций событийного ряда личности, согласно Д. Келли, зависит от сложившейся у нее ранее системы представлений [29].

Синонимом жизненного сценария у В. Н. Дружинина является понятие варианта жизни как целостной психологической характеристики индивидуального бытия человека, обусловленной типом отношения личности к самой жизни

[29]. Жизненный сценарий может также рассматриваться как совокупность жизненных тактик индивида или реализация им действий строго определенным способом и предполагает некую модель поведения [30].

Подводя итог нашему исследованию, мы приходим к следующему выводу: жизненный сценарий является сложным структурным когнитивным образованием личности, определяющим способность планирования, конструирования и структурирования собственной жизни. Это – некая программа развития человека, на основе которой формируются соответствующие модели поведения. Направленность жизненных сценариев можно проследить путем анализа субъективно-значимых жизненных событий личности в сочетании с транслируемой моделью поведения.

Наиболее значимым периодом формирования жизненного сценария выступает ранний этап развития личности, связанный с постановкой жизненных смыслов и цели. В силу возрастных особенностей этот процесс является не вполне осознанным, последующие возрастные периоды связаны с воплощением выбранного в детстве жизненного сценария. При этом чем более развитой (психически зрелой, активной, творческой) становится личность, тем более осознанно она воплощает свой жизненный сценарий и способна его корректировать.

Список литературы

1. *Пряжников Н. С.* Профессиональное самоопределение: теория и практика. М., 2007. 189 с.
2. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Минск, 2004. 448 с.
3. *Синягин Ю. В., Переверзина О. Ю., Яковлева Ю. А., Полякова А. В.* Основные подходы к исследованию жизненных стратегий личности // Акмеология. 2010. № 1. С. 119–126.
4. *Гришина Н. В.* Жизненные сценарии : нормативность и индивидуализация // Психологические исследования. 2011. № 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.04.2013).
5. *Максимова Е. В.* Формирование жизненных планов будущих сотрудников правоохранительных органов : дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2008. 180 с.
6. *Губарева Л. А.* Зависимость ведущего сценария от отношения к смерти // Проблемы здоровья личности в теоретической и прикладной психологии : материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. А. Кравцовой. Владивосток, 2011. С. 104–111.
7. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М., 1991. 299 с.
8. *Шанарь В. Б., Россоха В. Е., Шанарь О. В.* Новейший психологический словарь. Ростов н/Д, 2007. 808 с.
9. *Степанян Ж. Р.* Экологическое образование как условие формирования позитивного «жизненного сценария» подростков в предпрофильной и профиль-



- ной подготовке в школе : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 253 с.
10. *Плоткина Л. Н.* Психолого-педагогические факторы и сценарии профессионально-личностного становления студентов ИТ-специальностей : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2011. 200 с.
 11. *Кузнецова Н. В.* Индивидуально-типологические комплексы жизненного сценария и стратегических менеджерских способностей : дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2004. 144 с.
 12. *Tekcan A. İ., Kaya-Kızılıöz B., Odaman H.* Life scripts across age groups : A comparison of adolescents, young adults, and older adults // *Memory*. 2012. Vol. 20, iss. 8. P. 836–847.
 13. *Иоффе Е. В.* Социально-психологические факторы формирования сексуального сценария личности : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 186 с.
 14. *Stokes C. E.* Representin' in cyberspace: Sexual scripts, self-definition, and hip hop culture in Black American adolescent girls' home pages // *Culture, Health & Sexuality*. 2007. Vol. 9, iss. 2. P. 169–184.
 15. *Van Damme E. V., Van Bauwel S.* Sex as Spectacle. An Overview of Gender and Sexual Scripts in Teen Series Popular with Flemish Teenagers // *J. of Children and Media*. 2013. Vol. 7, iss. 2. P. 170–185.
 16. *Weis D. L., Worobey J.* Sex-roles and family scripts in early childhood // *Early Child Development and Care*. 1991. Vol. 77, iss. 1. P. 109–114.
 17. *Заев С. В.* Взаимосвязь супружеских сценариев и гендерных характеристик личности в процессе семейного самоопределения молодежи : дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006. 185 с.
 18. *Нуркова В. В., Днестровская М. В., Михайлова К. С.* Культурный жизненный сценарий как динамическая семантическая структура (ре)организации индивидуального жизненного опыта // *Психологические исследования*. 2012. № 5(25). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.04.2013).
 19. *Алюшева А. Р.* Овладение репертуаром культурных жизненных сценариев как фактор развития макро-структуры автобиографической памяти // *Психологические исследования*. 2012. Т. 5, № 25. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 21.04.2013).
 20. *Карташова А. В.* Специфика детских заболеваний. Сценарный анализ // *Актуальные проблемы клинической и прикладной психологии : материалы Первой междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Н. А. Кравцова, Р. В. Кадырова. Владивосток, 2009. С. 234–236.*
 21. *Шутценбергер А. А.* Синдром предков : Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование гено-социограммы. М., 2005. 256 с.
 22. *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология. СПб., 2006. 589 с.
 23. *Lee Katz L.* Cultural scripts: the home-school connection // *Early Child Development and Care*. 1991. Vol. 73, iss. 1. P. 95–102.
 24. *Гроф С.* Путешествие в поисках себя. М., 2008. 156 с.
 25. *Адлер А.* Очерки по индивидуальной психологии. М., 2002. 220 с.
 26. *Пряжников Н. С.* Психологический смысл труда : учеб. пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология». М. ; Воронеж, 1997. 352 с.
 27. *Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б. Д. Карвасарского.* СПб., 2006. 944 с.
 28. *Нуркова В. В.* Автобиографическая память с позиций культурно-деятельностной психологии, результаты и перспективы исследования // *Вестн. Московского ун-та. Сер. 14. Психология*. 2011. № 1. С. 79–90.
 29. *Психология личности : учеб. пособие / под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской.* М., 2007. 653 с.
 30. *Годэн Ж.* Новый гипноз : глоссарий, принципы и метод. Введение в эриксоновскую гипнотерапию / пер. с франц. С. К. Чернетского. М., 2003. 298 с.

The Vital Script of the Personality: the Basic Approaches to Consideration

I. A. Mizinova

Saratov State University,
83, Astrakhanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: Irina.kasterina@gmail.com

The article is dedicated to the consideration of personality vital script as a socio-psychological phenomenon that is associated with the ability of life planning, designing and structuring. The author compares the approaches of national and foreign authors to the determination of the individual life script and its structural components. The basic directions of contemporary native and foreign researches of life script are analysed in the article. Particular attention is paid to the awareness of its formation and implementation in the process of life. The connection of the awareness level to a variety of factors (age, activity, personal maturity, creativity) is shown here. The possibility of personality life script correction is considered. The conclusion about complexity and multidimensionality of the interdisciplinary nature of the individual life script is made.

Key words: vital script, the person, behavior.

References

1. *Pryazhnikov N. S.* *Professionalnoye samoopredelenie: teoriya i praktika* (Professional self-determination: theory and practice). Moscow, 2007. 189 p.
2. *Bern E.* *Igry, v kotorye igrayut lyudi. Lyudi, kotoryye igrayut v igry* (Games People Play. People who play games). Minsk, 2004. 448 p.
3. *Sinyagin Yu. V., Pereverzina O. Yu., Yakovleva Yu. A., Polyakova A. V.* *Osnovnyye podkhody k issledovaniyu*



- zhiznennykh strategiy lichnosti (The main approaches to the study of individual life strategies). *Akmeologiya* (Akmeology), 2010, no. 1, pp. 119–126.
4. Grishina N. V. Zhiznennyye stsennarii: normativnost i individualizatsiya (Life scenarios: normativity and personalization). *Psikhologicheskiye issledovaniya* (Psychological research), 2011, no. 3(17), available at: <http://psystudy.ru>
 5. Maksimova Ye. V. *Formirovaniye zhiznennykh planov budushchikh sotrudnikov pravookhranitelnykh organov*: diss. ... kand. ped. nauk (Forming plans of life for future employees of law enforcement: the dissertation... the candidate of pedagogical sciences). Yakutsk, 2008. 180 p.
 6. Gubareva L. A. Zavisimost vedushchego stsennariya ot otnosheniya k smerti (The dependence of the leading scenario from the attitude to death). *Problemy zdorovya lichnosti v teoreticheskoy i prikladnoy psikhologii*. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Problems of health of the person in theoretical and applied psychology). Vladivostok, 2011, pp. 104–111.
 7. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Strategiya zhizni* (Life strate). Moscow, 1991. 299 p.
 8. Shapar V. B., Rossokha V. E., Shapar O. V. *Noveyshiye psikhologicheskiy slovar* (The latest psychological dictionary). Rostov-on-Don, 2007. 808 p.
 9. Stepanyan Zh. R. *Ekologicheskoye obrazovaniye kak usloviye formirovaniya pozitivnogo «zhiznennogo stsennariya» podrostkov v predprofilnoy i profilnoy podgotovke v shkole*: dis. ... kand. ped. nauk (The environmental education as a condition for creating a positive «life script» of teenagers in preprofile and profile training in at school: the dissertation... the candidate of pedagogical sciences). Moscow, 2009. 253 p.
 10. Plotkina L. N. *Psikhologo-pedagogicheskiye faktory i stsennarii professionalno-lichnostnogo stanovleniya studentov IT-spetsialnostey*: dis. ... kand. psikh. nauk (Psycho-pedagogical factors and scenarios of professional and personal formation of students of IT specialties: the dissertation ... the candidate of psychological sciences). Saratov, 2011. 200 p.
 11. Kuznetsova N. V. *Individualno-tipologicheskiye komplekxy zhiznennogo stsennariya i strategicheskikh menedzherskikh sposobnostey*: dis. ... kand. psikh. nauk (Individual and typological complexes of life scenario and strategic management skills: the dissertation ... the candidate of psychological sciences). Ufa, 2004. 144 p.
 12. Tekcan A. İ., Kaya-Kızılöz B., Odaman H. Life scripts across age groups: A comparison of adolescents, young adults, and older adults. *Memory*, 2012, vol. 20, iss. 8, pp. 836–847.
 13. Ioffe Ye. V. *Sotsialno-psikhologicheskiye faktory formirovaniya seksualnogo stsennariya lichnosti*: dis. ... kand. psikh. nauk (Socio-psychological factors of forming of sexual identity scenario: the dissertation ... the candidate of psychological sciences). St. Petersburg, 2005. 186 p.
 14. Stokes C. E. Representin' in cyberspace: Sexual scripts, self-definition, and hip hop culture in Black American adolescent girls' home pages. *Culture, Health & Sexuality*, 2007, vol. 9, iss. 2, pp. 169–184.
 15. Van Damme E., Van Bauwel S. Sex as Spectacle. An Overview of Gender and Sexual Scripts in Teen Series Popular with Flemish Teenagers. *Journal of Children and Media*, 2013, vol. 7, iss. 2, pp. 170–185.
 16. Weis D. L., Worobey J. Sex-roles and family scripts in early childhood. *Early Child Development and Care*, 1991, vol. 77, iss. 1, pp. 109–114.
 17. Zayev S. V. *Vzaimosvyaz supruzheskikh stsennariyev i gendernykh kharakteristik lichnosti v protsesse semeynogo samoopredeleniya molodezhi*: dis. ... kand. psikh. nauk (Inter comunicortion of matrimonial scenarios and gender characteristics of the person in the process of self-determination of youth: the dissertation ... the candidate of psychological sciences). Krasnodar, 2006. 185 p.
 18. Nurkova V. V., Dnestrovskaya M. V., Mikhaylova K. S. Kulturnyy zhiznennyy stsennariy kak dinamicheskaya semanticheskaya struktura (re)organizatsii individualnogo zhiznennogo opyta (The cultural life script as a dynamic semantic structure of the (re)organization of individual life experience). *Psikhologicheskiye issledovaniya* (Psychological research), 2012, no. 5(25), available at: <http://psystudy.ru>
 19. Alyusheva A. R. Ovладение reperturom kulturnykh zhiznennykh stsennariyev kak faktor razvitiya makrostruktury avtobiograficheskoy pamyati (The mastery of a repertoire of cultural life scenarios as a factor of the development of the macrostructure of autobiographical memory). *Psikhologicheskiye issledovaniya* (Psychological research), 2012, vol. 5, no. 25, p. 3, available at: <http://psystudy.ru>
 20. Kartashova A. V. Spetsifika detskikh zabolevaniy. Stsenarnyy analiz (The specificity of childrens diseases. Scenario analysis). *Aktualnyye problemy klinicheskoy i prikladnoy psikhologii*. Materialy pervoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (Actual problems of clinical and applied psychology). Vladivostok, 2009, pp. 234–236.
 21. Shuttsenberger A. A. *Aie, mes aieux! Liens transgeneracionels, secrets de famille, syndrome d'anniversaire transmission des traumatismes et pratique du genosiogramme*. Paris, 1993. 245 p. (Russ. ed.: Shuttsenberger A. A. *Sindrom predkov: transgeneratsionnyye svyazi, semeynyye tajny, sindrom godovshchiny, poredacha travm i prakticheskoye ispolzovaniye genosotioqrammy*. Moscow, 2005. 256 p.).
 22. Solso Robert L. *Cognitive psychology*. Boston; L.; Sydney; Toronto, 1988. 580 p. (Russ.ed.: Solso R. L. *Kognitivnaya psikhologiya*. St. Petersburg, 2006. 589 p.).
 23. Katz L. L. Cultural scripts: the home-school connection. *Early Child Development and Care*, 1991, vol. 73, iss. 1, pp. 95–102.
 24. Grof S. *Puteshestviye v poiskakh sebya* (Journey in Search of Yourself). Moscow, 2008. 156 p.
 25. Adler A. *Ocherki po individualnoy psikhologii* (Essays on individual psychology). Moscow, 2002. 220 p.
 26. Pryazhnikov N. S. *Psikhologicheskiy smysl truda: ucheb. posobiye* (Psychological meaning of work). Moscow, 1997. 352 p.



27. *Psikhoterapevticheskaya entsiklopediya* (Psychotherapy Encyclopedia). St. Peterburg, 2006. 944 p.
28. Nurkova V. V. Avtobiograficheskaya pamyat s pozitsiy kulturno-deyatelnostnoy psikhologii, rezultaty i perspektivy issledovaniya (Autobiographical memory in terms of cultural activity-psychology, research results and prospects). *Vestn. Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiya* (Bulletin of Moscow University. Series 14: Psychology), 2011, no. 1, pp. 79–90.
29. *Psikhologiya lichnosti* (Personality Psychology). Moscow, 2007. 653 p.
30. Godin J. *La Nouvelle Hypnose: Vocabulaire, Principe et Methode Introduction a l'hypnotherapie ericksonienne*. Paris, 1992. 256 p. (Russ.ed.: *Novyy gipnoz: glossariy, printsipy i metod. Vvedeniye v eriksonovskuyu gipnoterapiyu*. Moscow, 2003. 298 p.).

УДК 316.6+159.9:61

АДАПТАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ В УСЛОВИЯХ ТЯЖЕЛОГО, ИНВАЛИДИЗИРУЮЩЕГО ЗАБОЛЕВАНИЯ КАК СУБЪЕКТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИТУАЦИИ БОЛЕЗНИ

М. М. Орлова

Орлова Мария Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры консультативной психологии, Саратовский государственный университет
E-mail: Orlova-maria2010@mail.ru



В статье анализируются адаптационные стратегии больных туберкулезом легких с точки зрения авторского понятия «ситуация болезни». Выявленные стратегии рассматриваются как проявление субъективной составляющей «ситуации болезни». Автор рассматривает модель стратегий преодоления, характерную для больных туберкулезом, как систему противоречивых по своим функциям стратегий преодоления, связанную со смысловой переориентацией личности и неприятием новой социальной идентичности инвалида. Полученные нами результаты позволяют выделить модели ситуаций как объективных, так и субъективных в многомерности составляющих.

Ключевые слова: ситуация болезни, адаптационные стратегии, социальная идентичность.

Ситуацию болезни у инвалидов второй группы инвалидности больных туберкулезом легких можно отнести к социально-психологической, для которой характерна крайняя выраженность влияний болезни и ее социальных последствий, существенная компенсация которых уже невозможна. Для этих больных характерны тяжелое течение заболевания, длительное пребывание в стационаре, инвалидность, разрыв семейных связей – все это, как правило, делает невозможной реализацию прежде значимых мотивов [1–3]. Такая ситуация имеет социально-психологические основания, поскольку включает в себя не только изменения со стороны организма, но и изменения социального статуса и социальных ролей. Процессы адаптации к ситуации болезни как трудной жизненной ситуации могут рассматриваться с точки зрения их эффективности, механизмов, способствующих и препятствующих эффектив-

ной адаптации, или тех, которые направлены на изменение ситуации и себя в ситуации.

Ряд исследователей [4–5] рассматривает социальную адаптацию как один из механизмов социализации личности. По мнению А. А. Реана [6], основной смысл социализации заключается в возможности актуализации «Я». Социализация личности, с этой точки зрения, происходит в системе трудных жизненных ситуаций, в которых человек реализует себя как субъекта, в частности, в адаптационных стратегиях, либо способствующих, либо препятствующих развитию личности. Ситуация болезни, которая может рассматриваться как субъектно-социальная реальность, построена на системных изменениях, объективно связанных с тяжестью, обратимостью и социальными последствиями болезни и сопровождающих изменения в социальном статусе больного среди других людей, и субъективно – с утратой прежних возможностей личности и сменой социальной идентичности, может рассматриваться как вариант трудной жизненной ситуации. В связи с этим к анализу адаптационных стратегий в ситуации болезни должны быть применимы механизмы, выявленные в структуре социально-психологической адаптации.

Эффективной социально-психологической адаптацией можно считать принятие индивидом своей социальной роли [7], умение реагировать адекватно изменяющейся ситуации, использовать соответствующие адаптационные механизмы. Регулирующая роль самосознания в субъектном подходе признается определяю-



щим критерием развития личности как субъекта жизнедеятельности [8–10]. К. А. Абульханова пишет о том, что в Я-концепции отражается жизненная стратегия субъекта как часть самосознания.

Субъектный подход в психологии опровергает представление, согласно которому внутренняя и внешняя активность человека непосредственно детерминируется воздействиями окружающей среды или отдельными психическими функциями и раскрывает способность человека к самодетерминации [11, 12]. Совладающее с трудной жизненной ситуацией поведение связано с системой целеполагающих действий, прогнозированием возможных исходов, творческим порождением новых решений трудной (проблемной) ситуации [13].

Р. С. Лазарусом и С. Фолкманом [14] рассматриваются адаптационные стратегии как проблемно-ориентированные и эмоционально-ориентированные стратегии преодоления. В первом случае возможности человека направлены на изменение проблемы, во втором – на регуляцию переживаний стресса. Они могут включать ряд направлений: усилия, направленные на уменьшение эмоционального дистресса, на когнитивное изменение события, намеренное усиление дистресса, чтобы мобилизоваться для действия.

Л. И. Анцыферова в качестве стратегий совладания с жизненными трудностями выделяет преобразующие стратегии и стратегии приспособления. К вспомогательным приемам самосохранения в ситуациях трудностей и несчастий можно отнести техники борьбы с эмоциональными нарушениями, вызванными неустранимыми, с точки зрения субъекта, негативными событиями [13]. Такие ситуации, как считает А. О. Прохоров [15], способствуют появлению новых личностных образований, таких как новые ценности, новые отношения к людям, большая осмысленность жизни и пр.

Л. И. Анцыферова разделяет стратегии совладания на преобразующие (понимание ситуации как проблемы и возможности ее изменения), изменение собственных характеристик и отношения к ситуации (придание ей нетривиального смысла), вспомогательные (стратегии внутреннего отчуждения от ситуации, подавления мыслей о ней) и саморазрушающие (наркомания, алкоголизм, суицид [13]).

Таким образом, восприятие ситуации опирается, с одной стороны, на особенности самой ситуации, а с другой – на индивидуальные когнитивные репрезентации различных ситуаций. Чем более жестко определенной является внешняя ситуация, тем более ее восприятие и интерпретация задаются внешними, объективными факторами. Напротив, если внешняя

ситуация является менее определенной, то ее восприятие в большей мере определяется индивидуальными особенностями участников и их интерпретацией ситуаций.

Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова пишут о важности принципа «компонентной перспективы», согласно которому поведение является функцией личности, ситуации и их взаимодействия [16]. Т. Л. Крюкова [17] также обосновывает субъектный подход в исследовании социальной адаптации, поскольку механизмы совладания используются человеком сознательно и целенаправленно [18, 19].

Д. А. Реан [20] предлагает классифицировать типы психологической адаптации не по критерию «активный – пассивный», а по вектору активности, направленности «вовне» и «внутри». Если оба вида активности по каким-либо причинам для личности невозможны, то осуществляется поиск в социальном пространстве новой среды. А. А. Реаном выделены следующие стратегии адаптации: активное изменение ситуации; активное изменение свойств собственной личности; активный поиск новой социальной среды с более высокими возможностями для данной личности и для ее развития; вероятно-комбинированный; пассивная дезадаптация (принятие требований, норм, установок, ценностей социальной среды без включения процесса самоизменения, самокоррекции и саморазвития). Автор считает, что при выборе стратегии адаптации личностью оцениваются:

а) требования социальной среды (сила, степень враждебности, степень ограничения возможностей для удовлетворения потребностей и т.п.);

б) собственный потенциал самоизменения;

в) цена усилий.

Оценка всех этих характеристик, как он указывает, происходит в свернутом виде, на неосознаваемом, интуитивном уровне.

Е. А. Сергиенко справедливо отмечает, что обращение к субъектному подходу открывает возможность изучения поведения, деятельности как опосредованных внутренним миром человека, его субъектными выборами, активным построением модели окружающего мира [21]. При этом совладающее поведение является не пассивным отражением качеств личности и особенностей жизненной ситуации, с которой столкнулся человек, а «зеркалом» его субъектной активности. Совладание либо задается человеком как субъектом своего поведения [13], либо человек становится марионеткой в руках обстоятельств. Такие люди, оставаясь личностями, перестают быть субъектами и становятся производными от своего способа поведения.

Вопрос о личностной типичности репертуара защитных механизмов, его устойчивости



в различных жизненных ситуациях ставился многими авторами: Е. С. Романовой, В. Г. Гребенниковым [22]; Ю. С. Савенко [23]; Е. Т. Соколовой, В. В. Николаевой [24], О. Н. Арестовой, Н. А. Калининой [25]. В этой связи возникает проблема индивидуального диапазона защитного репертуара личности, детерминации выбора человеком того или иного способа защиты, личностной регуляции защитного поведения. Сохраняет актуальность и вопрос об объективных и субъективных критериях эффективности защитного поведения.

Нами были проведены исследования специфичности адаптационных стратегий больных туберкулезом легких, инвалидов второй группы инвалидности. Были исследованы здоровые испытуемые (186 человек) и больные туберкулезом легких, имеющие вторую группу инвалидности (26 человек), в возрасте от 25 до 60 лет (мужчины и женщины), использован комплекс методов: исследование адаптационных стратегий с помощью методик: «Исследование жизненного стиля» Келлермана–Плутчика–Конте, «Исследование копинг-стратегий» Лазаруса, а также исследование самоотношения по методике МИС, определение идентичности по методике (тесту) Куна «Кто Я», анализ представлений о здоровом и больном человеке методом анкетирования, исследование ретроспективной оценки переживания здоровья и болезни.

При статистической обработке результатов была выявлена достоверность различий между группами согласно *t*-критерию Стьюдента, а также использован метод корреляционного анализа Пирсона с помощью компьютерной программы SPSS-19. Корреляционные зависимости рассматривались со степенью значимости 0,05.

Результаты исследования. Анализ специфичности адаптационных механизмов больных туберкулезом показал, что для здоровых испытуемых характерно повышение положительной переоценки (0,6/0,5; $t = 3,4$; $p < 0,01$), для больных туберкулезом – повышение конфронтационного копинга (0,6/0,5; $t = 4,8$; $p < 0,01$), дистанцирования (0,6/0,5; $t = 5,8$; $p < 0,01$), принятие ответственности (0,7/0,6; $t = 3$; $p < 0,01$), бегство – избегание (0,6/0,5; $t = 6$; $p < 0,01$), вытеснение (42,1/31,4; $t = 4,3$; $p < 0,01$), регрессия (45,5/31,1; $t = 5,9$; $p < 0,01$) замещение (38,1/20,1; $t = 6,5$; $p < 0,01$), проекция (63,4/54,7; $t = 2,6$; $p < 0,01$).

Таким образом, для больных туберкулезом характерно повышение как копинг-стратегий, так и психологических защит, кроме возможности положительно интерпретировать происходящее. Это, по-видимому, свидетельствует о том, что больные туберкулезом переживают трудную жизненную ситуацию, которая стимулирует бурное проявление адаптационных стратегий

как когнитивного, так и эмоционального уровня и свидетельствует, на наш взгляд, о смысловой переориентации личности, связанной с демонстрацией активности для сохранения видимости влияния на ситуацию и при этом определяющей выбор стратегии пассивной дезадаптации.

Конфронтационный копинг имеет множественные корреляции с другими копинг-стратегиями и психологическими защитами, снижает значимость социально-психологических ограничений и повышает значимость искусства как помощи здоровью. Таким образом, у больных туберкулезом конфронтационный копинг предполагает инфантильную протестную реакцию, но при этом играет роль оптимизирующего фактора в отношении восприятия социальных ограничений, связанных с ситуацией болезни.

Дистанцирование у больных туберкулезом не имеет значимых корреляций с представлениями о здоровом и больном человеке, при этом отрицательно коррелирует с самопринятием и аутосимпатией, положительно – с конфронтационным копингом, самоконтролем, бегством – избеганием, планированием решения и замещением. Таким образом, дистанцирование может быть копинг-стратегией, связанной со снижением положительного самоотношения и с возможностью заместить объект аффективной реакции.

Принятие ответственности противостоит другим формам стратегий преодоления и снижает значимость перспектив в представлениях о проблемах больного. Можно предположить, что принятие ответственности – это декларация желаемого.

Бегство – избегание коррелирует со снижением самопринятия, повышением копинг-стратегий, снижением значимости комфорта как ресурса здоровья.

Положительное переопределение в группе больных туберкулезом имеет множественные корреляции как с копинг-стратегиями, так и с психологическими защитами, а также с представлениями о психологических проблемах больного человека и снижением социально-психологических ограничений больного человека.

Вытеснение коррелирует с открытостью и самопринятием, другими формами психологических защит и представлением, что здоровье дает возможность работать, т.е. вытеснение сохраняет позитивное самоотношение больного. Регрессия может рассматриваться как инфантильное искажение реальности, создающее ощущение благополучия.

В группе больных туберкулезом замещение можно рассматривать как часть симптомокомплекса, состоящего из психологических защит и копинг-стратегий, позволяющих снизить страх болезни, прежде всего, тех социальных



ограничений, которые характерны для инвалидизирующего заболевания, сопровождающегося стигматизацией.

Проекция снижает негативное самоотношение, стимулирует стратегии преодоления как осознанные, так и бессознательные и подчеркивает значимость работы как аналога здоровья.

Обращает на себя внимание сращивание копинг-стратегий и психологических защит, т.е. большинство копинг-стратегий у больных туберкулезом неосознаваемы в той или иной степени. Единственная стратегия, выраженная у больных туберкулезом и противостоящая психологическим защитами, – это принятие ответственности.

По-видимому, адаптационные механизмы, характерные для больных туберкулезом, предполагают трансформацию их внутренней структуры. Возможно, что трудная жизненная ситуация, к которой относится тяжелое, инвалидизирующее и стигматизирующее заболевание, создает для личности высокую значимость преодоления и субъективное представление о чрезмерной трудности препятствий, что приводит к выводу об их непреодолимости и стремлению субъективно упростить задачу за счет искажения и упрощения реальности и иллюзии преодоления.

В группе больных туберкулезом как стратегии преодоления, так и психологические защиты оптимизируют представления, связанные со значимостью социальных ограничений больного человека. По-видимому, именно они выступают в качестве определяющих актуальную трудную жизненную ситуацию.

Стратегии преодоления в этой группе имеют более разнообразные связи с факторами идентичности: протест, вызванный беспомощностью, реакция на неудовлетворенность собственной личностью. Психологические защиты в ситуации туберкулеза поддерживают самоуважение, что можно рассматривать как проявление глубокой трансформации личности, когда она базируется на неосознаваемых механизмах психологической защиты, позволяющих, несмотря на активизацию адаптационных стратегий, ничего не менять в реальности.

Полученные взаимозависимости можно рассматривать как определенную модель стратегий преодоления, характерную для больных туберкулезом. Эта модель предполагает противоречивые по своим функциям стратегии преодоления, попытку взять происходящее под свой контроль и одновременно желание уйти от проблем, что можно рассматривать как стратегию гиперконтроля на фоне растерянности и беспомощности. Как проявление этой противоречивости можно рассматривать характерное для этой ситуации бурное проявление адаптационных стратегий как когнитивного, так и эмоционального уровней. По-видимому, это свидетельствует о

том, что больные туберкулезом переживают трудную жизненную ситуацию, которая стимулирует смысловую переориентацию личности, связанную с принятием новой социальной идентичности инвалида. Это доказывается, в частности, тем, что как стратегии преодоления, так и психологические защиты оптимизируют представления, связанные со значимостью социальных ограничений больного человека. По-видимому, именно они выступают в качестве определяющих актуальную трудную жизненную ситуацию. Выявленная адаптация происходит в отношении новой социальной идентичности, так как у больных туберкулезом стратегии преодоления имеют более разнообразные связи с факторами идентичности: протест, вызванный беспомощностью, реакция на неудовлетворенность собственной личностью. Психологические защиты поддерживают позитивное самоотношение, что можно рассматривать как проявление пассивной дезадаптации, поскольку адаптация происходит за счет искажения реальности и позволяет, несмотря на активизацию адаптационных стратегий, ничего не менять.

Проведенное нами исследование показывает, что ситуация тяжелого инвалидизирующего заболевания создает для больного субъективно неразрешимую ситуацию, связанную с утратой идентичности здорового человека и формированием идентичности инвалида, что происходит за счет инфантилизации и искажения восприятия реальности.

Список литературы

1. Орлова М. М. Условия формирования изменений личности больных заболеваниями легких : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982. 20 с.
2. Орлова М. М. Социально-психологическая адаптация соматических больных и ситуация болезни // Психология системного функционирования личности. Саратов, 2004. С. 223–225.
3. Орлова М. М. Понятие «ситуации болезни» – объективные и субъективные составляющие // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9, вып. 1. С. 82–87.
4. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология личности : учеб. пособие для вузов. М., 2001. 301 с.
5. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высш. учеб. заведений. М., 1998. 376 с.
6. Реан А. А. Акмеология личности // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 3. С. 88–95.
7. Будякина М. П., Русалинова А. А. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации новичков на предприятии // Социальная психология и социальное планирование. Л., 1973. С. 92–97.
8. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. М., 1973. 288 с.



9. Абульханова К. Л. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журн. Высшей школы экономики. 2005. Т. 2, № 4. С. 3–21.
10. Брушлинский А. В. Психология субъекта / отв. ред. проф. В. В. Знаков. М.; СПб., 2003. 272 с.
11. Абульханова К. А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. М., 2000. С. 13–26.
12. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997. 190 с.
13. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.
14. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. N.Y., 1984. 218 p.
15. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М., 2005. 352 с.
16. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Введение в психологию жизненных ситуаций: учеб. пособие. М., 1998. 268 с.
17. Крюкова Т. Л. Человек как субъект совладающего поведения // Психол. журн. 2008. № 2. С. 88–95.
18. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психол. журн. 2005. Т. 26, № 2. С. 5–15.
19. Крюкова Т. Л., Петрова Е. А. Семейные ресурсы совладающего поведения: значение прародителей и предков // Психология и практика: сб. науч. ст. / под ред. Т. Л. Крюковой, С. А. Хазовой. Кострома, 2006. С. 12–23.
20. Реан А. А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб., 2004. 416 с.
21. Сергиенко Е. А. Субъектная регуляция и совладающее поведение // Психология совладающего поведения: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. Кострома, 2007. С. 64–66.
22. Романова Е. С., Гребенников В. Г. Защитные механизмы психики: Генезис. Функционирование. Диагностика. М., 1996. 144 с.
23. Савенко Ю. С. Проблемы психологических компенсаторных механизмов и их типологии // Проблемы клиники и патогенеза психических заболеваний / под общ. ред. С. Ф. Семенова. М., 1974. С. 95–112.
24. Соколова Е. Т., Николаева В. В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 1995. 359 с.
25. Арестова О. Н., Калинина Н. В. Индивидуальные особенности функционирования защитных механизмов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Психология. 2000. № 1. С. 20–29.

Adaptative Strategies under the Conditions of Serious Disabling Disease as a Subjective Element of the Disease Situation

M. M. Orlova

Saratov State University,
83, Astrakhanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: Orlova-maria2010@mail.ru

The article analyzes adaptive strategies of patients with pulmonary tuberculosis in terms of the author's «disease situation» concept. The identified strategies are considered as aspects of the «disease situation» subjective element. The author examines the model of coping strategies, which is specific for patients with pulmonary tuberculosis, as a system of coping strategies contradictory in its functions, connected with the semantic refocusing of a person and the rejection of a new social identity of the disabled person. We have obtained the results that allow outlining conditions models in multidimensionality – both objective and subjective.

Key words: disease situation, adaptive strategies, and social identity.

References

1. Orlova M. M. *Usloviya formirovaniya izmeneniy lichnosti bolnykh zabolevaniyami legkikh: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk (Personality Change Development Conditions of the Patients with Lung Diseases)*. Moscow, 1982. 20 p.).
2. Orlova M. M. *Sotsialno-psikhologicheskaya adaptatsiya somaticheskikh bolnykh i situatsiya bolezni. Psikhologiya sistemnogo funktsionirovaniya lichnosti. (Social and Psychological Adaptation of Patients with Somatic Diseases and Disease Situation (Psychology of Systematic Functioning of Personality))*. Saratov, 2004, pp. 223–225.
3. Orlova M. M. Ponyatie «situatsii bolezni» – obyektivnye i subyektivnye sostavlyayushchie (Concept of «Disease Situation» – Objective and Subjective Components). *Izvestiya Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Filologiya. Psikhologiya. Pedagogika*. 2009, vol. 9, iss. 1, pp. 82–87.
4. Belinskaya O. A., Tikhomandritskaya O. A. *Sotsialnaya psikhologiya lichnosti: uchebn. posobie dlya vuzov (Social Psychology of Personality)*. Moscow, 2001. 301 p.
5. Andreeva G. M. *Sotsialnaya psikhologiya: uchebnik dlya vysshikh uchebnykh zavedeny (Social Psychology: The textbook for higher educational institutions)*. Moscow, 1998. 376 p.



6. Rean A. A. Akmeologiya lichnost. *Psikhol. zhurn.* (Akmeology of Personality) Psychological Magazine. 2000, vol. 21, no. 3, pp. 88–95.
7. Budyakina M. P., Rusalina A. A. Nekotorye aspekty sotsialno-psikhologicheskoi adaptatsii novichkov na predpriyatii. *Sotsialnaya psikhologiya i sotsialnoe planirovanie.* (Some Aspects of Social and Psychological Adaptation of Newcomers at Enterprises. Social Psychology and Social Planning. L., 1973, pp. 92–97.
8. Abulkhanova K. A. *O subyekte psikhicheskoi deyatelnosti* (About Mental Activity Subject). Moscow, 1973. 287 p.
9. Abulkhanova K. L. Printsip subyekta v otechestvennoi psikhologii. *Psikhologiya. zhurnal vysshei shkoly ekonomiki* (The Principle of Subject in Russian Psychology. Psychology. The Higher School of Economics Magazine). 2005, vol. 2, no. 4, pp. 3–21.
10. Brushlinsky A. V. Psikhologiya subyekta, pod red. V. V. Znakov (Psychology of Subject, ed. V. V. Znakov). Moscow, St. Petersburg, 2003. 272 p.
11. Abulkhanova K. A. Rubinshteinovskaya kategoriya subyekta i ee razlichnye metodologicheskiye znacheniya. Problema subyekta v psikhologicheskoi nauke. otv. red. A. V. Brushlinsky, M. I. Volovikova, V. N. Druzhinin. (Rubinstein Category of Subject and Its Various Methodological Values. Problem of Subject in Psychological Science, eds. A. V. Brushlinsky, M. I. Volovikova, V. N. Druzhinin. Moscow, 2000, pp. 13–26.
12. Rubinshtein S. L. *Chelovek i mir* (Person and World). Moscow, 1997. 347 p.
13. Antsyferova L. I. Lichnost v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie zhiznennykh situatsiy i psikhologicheskaya zashchita. *Psikhol. zhurn.* (Personality in Difficult Life Situations: Rethinking, Transformation of Life Situations and Psychological Protection. Psychological Magazine). 1994, vol. 15, no. 1, pp. 3–18.
14. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, Appraisal and Coping.* N.Y., 1984. 445 p.
15. Prokhorov A. O. *Samoregulyatsiya psikhicheskikh sostoyaniy: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti* (Self-Control of Mental State: Phenomenology, Mechanisms, Regularities). Moscow, 2005. 352 p.
16. Burlachuk L. F., Korzhova E. Yu. *Vvedenie v psikhologiyu zhiznennykh situatsiy: uchebnoe posobie* (Introduction to Psychology of Life Situations). Moscow, 1998, 288 p.
17. Kryukova T. L. Chelovek kak subyekt sovladayushchego povedeniya. *Psikhologicheskii zhurnal* (Person as Subject of Coping Behavior. Psychological Magazine). 2008, no. 2, pp. 88–95.
18. Kryukova T. L. Vozrastnye i krosskulturnye razlichiya v strategiyakh sovladayushchego povedeniya. *Psikhologicheskii zhurnal* (Age and Cross-Cultural Differences in Coping Behavior Strategies. Psychological Magazine). 2005, vol. 26, no. 2, pp. 5–15.
19. Kryukova T. L., Petrova E. A. Semeinye resursy sovladayushchego povedeniya: znachenie praroditelei i predkov. *Psikhologiya i praktika* (Family Resources of Coping Behavior: Significance of Ancestors. Psychology and Practice. Kostroma, 2006, pp. 12–23.
20. Rean A. A. *Psikhologiya lichnosti. Sotsializatsiya, povedenie, obshchenie* (Psychology of Personality. Socialization, Behavior, Communication). St. Petersburg, 2004. 416 p.
21. Sergienko E. A. Subyektivnaya regulyatsiya i sovladayushchee povedenie. *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konferentsii* (Subject Regulation and Coping Behavior. Psychology of Coping Behavior). Kostroma, 2007, pp. 64–66.
22. Romanova E. S., Grebennikov V. G. Zashchitnyye mekhanizmy psikhiki. *Genezis. Funktsionirovanie. Diagnostika* (Protective Mechanisms of Mentality: Origin. Functioning. Diagnostics). Moscow, 1996. 144 p.
23. Savenko Yu. S. Problemy psikhologicheskikh kompensatornykh mekhanizmov i ikh tipologii. *Problemy kliniki i patogeneza psikhicheskikh zabolevaniy* (Problems of Psychological Compensatory Mechanisms and Their Typology. Problems of Clinic and Pathogenesis of Mental Diseases). Moscow, 1974, pp. 95–112.
24. Sokolova E. T., Nikolaeva V. V. *Osobennosti lichnosti pri pogranichnykh rasstroistvakh i somaticheskikh zabolevaniyakh* (Peculiarities of Personality with Borderline Disorders and Somatic Diseases). Moscow, 1995. 359 p.
25. Arestova O. N., Kalinina N. V. Individualnye osobennosti funktsionirovaniya zashchitnykh mekhanizmov. *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. Psikhologiya.* (Individual Peculiarities of Protective Mechanism Functioning. Bulletin of Moscow State University. Series Psychology), 2000, no. 1, pp. 20–29.

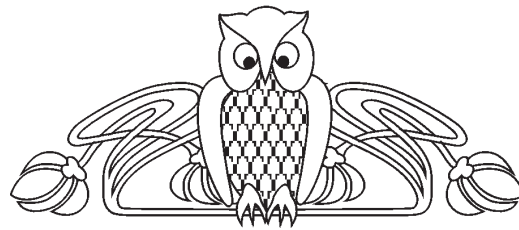


УДК 159.9:78

ДРЕЙФ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

А. Ф. Пантелеев

Пантелеев Александр Федорович – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Саратовский государственный университет
E-mail: afr45@mail.ru



Когнитивной основой политической коммуникации является изменение характера познавательной активности в процессе восприятия политического текста. Основным фактором изменения служит дрейф когнитивных стратегий. Проявление дрейфа состоит в изменении баланса стратегии расширения и стратегии углубления в процессе понимания содержания коммуникации. Приведены аргументы в подтверждение психологической реальности дрейфа когнитивных стратегий, выдвинуто предположение о дрейфе когнитивных стратегий как возможном психологическом механизме взаимодействия памяти и мышления. Использован гносеологический принцип дополнительности. Результаты исследования могут быть использованы при анализе политической коммуникации.

Ключевые слова: когнитивная стратегия, понимание, дрейф когнитивных стратегий, политическая коммуникация, принцип дополнительности.

Цель политической коммуникации состоит в изменении когнитивной основы восприятия и понимания информации, имеющей прямое отношение к решению стоящих перед властью задач.

Одной из проблем, возникающих при политической коммуникации, служит несовпадение мировоззрений как «по вертикали» (например, в статусном измерении), так и «по горизонтали» (например, в случае различий в границах одного и того же социального слоя). Необходимым условием результативности коммуникации является «приведение» представлений о политической реальности адресатов коммуникации в единое семантическое пространство. В рамках проблемы коммуникации это сводится к согласованию субъективных условий политического дискурса. К ним относятся сходство не только денотативных характеристик содержания дискурса, но и психологической основы коммуникации, её эмоциональных, рациональных и собственно коммуникативных сторон. Под процессуальной стороной политической коммуникации в рамках поставленной проблемы имеется в виду реализация когнитивной стороны интеракции, обеспечивающей информационное взаимодействие.

Достижение цели политической коммуникацией возможно лишь при наличии понимания. Понимание как итоговая характеристика коммуникации достигается не только за счет сходства тезаурусов сторон – участников процесса, но и

общности когнитивных характеристик переработки информации, целей и способов мышления. Последнее нередко представляется как единомыслие. Единомыслие служит и необходимым условием, и, одновременно с этим, идеальным результатом политической коммуникации.

В политологии эта проблема раскрывается как «переводимость» политического сознания. М. В. Ильин отметил важность возникновения национального словаря и других средств общенационального общения, включая политические институты и их концептуальные модели. По его мнению, достижение полного совпадения маловероятно: «... в практическом приближении никакое политическое сознание не может быть вполне “прозрачно” для любого другого, равно как не может быть абсолютно “темных”, или “непрозрачных”, дискурсов» [1, с. 81].

Регулирование социального поведения как главная цель власти связано с внешними и внутренними факторами воздействия. Внешние регуляторы отличаются тем, что они не могут оказать решающего воздействия на поведение до тех пор, пока внешнее не будет трансформировано во внутреннее, не возникнет адекватная основа для принятия решения. Содержание политической коммуникации влияет на сознание индивида не непосредственно, а через психологические механизмы его интериоризации. Внешняя детерминация реализуется не напрямую, а через внутреннее содержание, т.е. действенность социальных регуляторов заключена не в факте их существования, а в готовности индивида к их принятию. Без принятия мер, направленных на повышение готовности, социальные регуляторы не имеют смысла. Если цели политической коммуникации достигаются, то в обществе становится возможной ситуация психолого-политической стабильности, согласия или, по меньшей мере, нейтралитета в отношениях власти и социума в целом. Смысл такой стабильности, как следует из сказанного, состоит не столько в наличии или отсутствии выступлений против власть, сколько в готовности к принятию внешних социальных регуляторов. Можно привести в качестве примера беспорядки



во Франции 2012 г. с участием выходцев их стран Африки: было разбито множество витрин, перевернуто и сожжено большое число автомобилей и т.п., однако не было ни одного более или менее серьезно пострадавшего.

Ответ на вопрос «Что интериоризируется?» является ключевым для раскрытия когнитивных механизмов результативной политической коммуникации.

Одним из принципов гносеологии, о котором писал Н. Бор, является принцип дополнительности [2]. Н. Бор утверждал, что его применение в психологии возможно, хотя и отличается от применения в атомной физике. Сущность этого принципа состоит в следующем: если возникает необходимость интерпретации данных об объекте, неотделимых по той или иной причине от наблюдателя, то толкование этих данных возможно на основе различных, взаимно исключающих представлений. Как следует из логики рассуждений Н. Бора, взаимно исключающие представления исходят от различных (независимых) наблюдателей. С позиции Н. Бора, основой для согласования этих представлений служит фундаментальное, идущее от А. Эйнштейна, положение о единстве релятивистской картины мира. Применительно к анализу когнитивных аспектов политической коммуникации это означает, что раскрытие многосложных отношений и связей внутри изучаемого объекта и получение обобщенного представления о психологических механизмах его функционирования возможно при соблюдении нескольких условий. К первому из них следует отнести степень взаимной удаленности (независимости) «наблюдателей»: чем дальше они отстоят в каком-либо измерении, тем более оправданным будет применение принципа дополнительности. Второе условие – внеэкспериментальный характер данных для истолкования. Это связано с тем, что логика психологического эксперимента едина, как и сходны между собой регистрируемые параметры. Жесткий каркас экспериментального метода (заметим: при слабой надежде на его успешную реализацию применительно к исследуемому объекту) априори моделирует истолкование.

В целях реализации принципа дополнительности считаем возможным допустить следующее: «уравниваются в правах» как результаты экспериментальных исследований, так и описания эффектов политической коммуникации в других, помимо психологии, областях знания, литературы, кинематографии. Понятие эффекта раскрывается как доступность для наблюдения и описания поведенческих актов, причиной которых могла послужить интериоризация содержания коммуникации. Поскольку коммуникация может быть представлена как текстовая реаль-

ность, текст, то интериоризация его структуры представляется нам как наиболее вероятный предмет этого процесса.

М. К. Мамардашвили [3] указывает на следующее, важное для обсуждаемой проблемы обстоятельство: раскрывая сущность происходящего в сознании, К. Маркс ввел следующую абстракцию: в промежуток между двумя членами отношения «объект (знак социальных значений) – человеческая субъективность» была включена система общественных связей, обмен деятельностью между людьми. Был раскрыт квазипредметный характер сознания и введена абстракция, позволяющая анализировать сознание как превращение предметов в квазипредметные образования, отвлеченно от процессов, происходящих во внутреннем мире субъекта. Поддающийся описанию поведенческий акт может быть представлен как квазипредметное образование, дающее возможность анализа процессов, происходящих в когнитивной сфере. Различие предметности и квазипредметности состоит в том, что предмет в качестве элемента объективной реальности как таковой неизменен, возникающий в результате переработки информации о предмете субъективный образ, новый/относительно новый элемент внутреннего мира человека является квазипредметом. Отношение между предметной и квазипредметной реальностями неустойчиво, вплоть до относительной независимости одной реальности от другой. Сложившаяся в результате понимания конкретным субъектом структура политического текста (или, шире, – структура содержания политической коммуникации как текстовой реальности) по своей сущности также квазипредметна. Политический текст квазипредметен и по другой причине – поскольку относится не реальности как таковой, а к выраженной реальности, о которой писал А. Ф. Лосев [4]. Особенность выраженной реальности в том, что она заставляет образ самим фактом своего существования постоянно меняться, динамизирует его, превращает его в актора.

Интериоризируется квазипредметное, а не предметное содержание. Именно квазипредметность характера интериоризированного содержания создает возможность его произвольного или непроизвольного изменения. Следует отметить имеющий принципиальное значение для обсуждения момент, связанный с преувеличением роли доминирования внутренних позиций и отношений в раскрытии феномена понимания. Нельзя игнорировать предметно-социальный характер познания, а также тот факт, что общность когнитивного тезауруса нуждается в соблюдении «надиндивидуальных» (термин С. Л. Франка) требований в качестве регуляторов познания.

Понимание текста, отражающего содержание политической коммуникации, является



необходимым и достаточным условием её действительности. В нашей работе [5], посвященной феноменологии когнитивных стратегий, на разнообразном экспериментальном материале было показано, что существование двух основных когнитивных стратегий – расширения и углубления – является характеристикой познавательной активности субъекта при понимании и запоминании логически организованного текста. Анализ политических речей Ленина, Рузвельта, Черчилля, Сталина, Геббельса и др. указывает на то, что все их тексты организованы по логическому принципу. Это связано с тем, что цель политика заключается, в первую очередь, в убеждении слушателей в правильности (как вариант – справедливости) политического посыла, а убеждение – это обращение к рациональному, который имеет логическую основу. Поскольку логически организованный текст в ходе его понимания предполагает реализацию обеих когнитивных стратегий, а актуализация каждой из них связана с характером текста, то особенность текста можно рассматривать как средство управления когнитивными стратегиями. Введение дополнительных элементов описания в объяснительный в целом текст создает условия для актуализации стратегии расширения, дополнительный элемент объяснения в описательный в целом текст – стратегии углубления. Результаты проведенных нами исследований подтверждают метакогнитивный характер когнитивных стратегий, возможность их включения в число метапроцедур понимания текста.

Преимущественная актуализация какой-либо метапроцедуры применительно к конкретной познавательной ситуации, а политическая коммуникация является именно такой, не может не вызвать эффекта научения, хотя бы в силу свойственного пропаганде повторения. Эффект научения, в свою очередь, создает условия (формирует готовность) для преимущественной актуализации какой-либо стратегии не столько в силу объективных особенностей познавательной ситуации, сколько в связи характером предыдущей познавательной активности. Этот феномен можно охарактеризовать как дрейф когнитивных стратегий. Известно, что значение слова «дрейф» заключается в констатации произвольного движения под воздействием ветра, течения, т.е. внешних, не зависящих от дрейфующего объекта факторов. Классическим примером подобного научения можно считать феномен, названный Р. Мертоном самоисполняющимся пророчеством [6]. Сущность его состоит в том, что сложившееся в обществе в виде предсказания или пророчества представление о ситуации оказывает влияние на последующие события. Оно может быть изначально ложным, но вызывает новое поведение, которое делает это представление истинным.

Приведем примеры дрейфа когнитивных стратегий в политической коммуникации. В одном из интервью директор социологического Левада-центра Л. Гудков высказался по поводу присвоения статуса иностранных агентов общественным организациям, получающим финансовую поддержку из-за рубежа. Нужно заметить, что принятие закона об иностранных агентах сопровождалось информационной кампанией в СМИ, направленной в поддержку этого закона, причем коммуникация имела ярко выраженный политический характер. Для Левада-центра, ведущего научные исследования, не связанные с политической сферой и нередко за счет грантов из-за рубежа, принятие закона означает невозможность дальнейшей научно-исследовательской деятельности. Л. Гудков отметил, что клеймо агента (ассоциируемое в массовом сознании со шпионом) не перевесит того факта, что Левада-центр известен в мире как солидная организация, так как идет массированная и эффективная пропаганда: «Спорить можно с очень ограниченным кругом более информированной и образованной аудитории, сидящей в Интернете, но в целом страна сидит в телевизоре» [7]. М. Веллер в одной из передач на радиостанции «Эхо Москвы» объяснил использование властью слова «агент» (в контексте «иностранный агент») следующим образом: власть, по его мнению, знает, с чем связывается слово «агент», цель – обыграть эту связь для того, чтобы возникло мнение: все, кто против власти – иностранные агенты. М. Веллером приведен также пример Леннарта Мери, бывшего писателя, Президента Эстонской республики: его обвинили в связи с КГБ в период до 1990 г. Как выяснилось, основой приписывания послужило содержание публикации, где рядом оказались слова «Л. Мери» и «агент»; позднее выяснилось, что речь шла о литературном агенте Л. Мери, который был сотрудником КГБ, хотя его работы с Л. Мери это не касалось [8].

Сопоставим несколько фактов, имеющих отношение к Германии. 30 января 1933 г. в речи А. Гитлера была высказана мысль о том, что ему выпала миссия спасти Германию и весь мир от угрозы большевизма. Речь Геббельса от 18 февраля 1943 г. содержит ту же мысль. Геббельс после Сталинградской битвы хотел воодушевить немецкий народ, поднять в нём боевой дух. Было сказано: «...Немецкая армия и её союзники – это единственно возможная защита. Мы <...> предостерегали весь мир <...> пытались открыть им глаза на страшную опасность, исходящую от восточного большевизма <...> Когда Фюрер приказал армии атаковать восток 22 июня 1941 года, мы все знали, что это будет решающая битва этой великой борьбы <...> Дальнейшее выжидание запросто мог-



ло привести к уничтожению Рейха и полной большевизации европейского континента» [9]. Один из основных моментов – предотвращение угрозы большевизма для Европы, за которым кроется мысль о единстве интересов Германии и её западноевропейских противников. В художественном фильме «Das Boot» режиссера В. Петерсена (киностудия Colambia Pictures; Bavaria Film, 1981 г.), посвященном описанию участия во Второй мировой войне экипажа подводной лодки, содержится несколько заслуживающих внимания эпизодов. В начале фильма, когда лодка выходит в плавание из акватории базы, звучит немецкий марш, который затем, по настоянию командира, сменяется английской маршевой песней «Типперери». Звучит эта песня и в конце фильма, когда лодка после похода, едва избежав гибели, возвращается в гавань. В финале фильма бомбящие базу самолеты и уничтожающие лодку и её экипаж, не имеют на крыльях опознавательных знаков. База находилась во Франции, в Ла Рошели, и бомбить лодку могли лишь самолеты США или Великобритании.

Далее, в телефильме «Наши матери, наши отцы» производства студии «ZDF und Teamwox» 2013 г., посвященном войне Германии на восточном фронте 1941–1945 гг., есть характерный эпизод. Рядовой Фридрих, бывший в начале войны плохим солдатом, в конце войны становится подлинным воином. Когда война закончилась, военные Красной армии извещают о конце войны остатки вермахта, не стреляют, несмотря на то, что немцы вооружены. Фридрих, видя, что его однополчане сдаются, идет под пулемётный огонь и героически погибает. Характерно, что в этот момент происходит преобразование оборванного Фридриха в «железного», одетого по форме, сурового воина, воина боевого духа. Следует заметить, что и в первом, и во втором из названных фильмов вина в поражении возлагается на высшее командование. Создатели фильма, они же – наблюдатели (в понимании их роли согласно принципу дополнительности), так видят ситуацию, так преподносят её зрителю. Именно это видение и отражает феномен дрейфа когнитивных стратегий. Активно поддерживаемая официальной пропагандой и властью ФРГ идея вины Германии во Второй мировой войне не получила развития в фильме, не была углублена, были высказаны и проиллюстрированы другие идеи – о страданиях немецкого солдата, его героизме, бездарности командования, жертве Германии, принесенной при защите западных ценностей от агрессии со стороны большевизма. Желание авторов фильмов по-новому раскрыть тему Второй мировой войны (а именно это мы считаем стимулирующим дрейф обстоятельством) материализовалось в направленности отмеченных нами эпизодов.

Фильмы вышли на экраны кино и телевидения, став тем самым элементом не только художественной, но и политической реальности и превратившись, в известной степени, в то, что в христианстве названо искушением. В. К. Кантор в одной из работ, посвященных анализу творчества Ф. М. Достоевского, заметил, что искушению поддаются не только люди, но и целые нации, причем искушать можно далеко не всех, а лишь тех, кто ищет спасения: «...мучения испытывают только согрешившие праведники. Значит, искушать можно лишь людей, выискующих высшей, духовной и нравственной жизни» [10, с. 224].

Характер ситуации, в которой происходит интериоризация действия структурирования политической коммуникации, оказывает влияние на глубину проявления дрейфа коммуникативных стратегий. Приведем в качестве примеров наблюдения участников Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Д. Панов утверждает, что в начале войны немцами из-за близости наших складов к государственной границе было захвачено множество военной техники, продовольствия, боеприпасов. Причиной ошибки была вера стратегов в пропагандистскую идею о первом сокрушительном ударе и войне на чужой территории. Автор замечает, что пропаганда имеет свойство воздействовать не только на умы тех, на кого она рассчитана, но и на ее создателей [11]. Эту же мысль высказал и другой участник войны – известный искусствовед Н. Н. Никулин, утверждавший, что много вреда нанесли авторы дивизионных газет, писавшие материалы, не отражавшие действительность, причем сами же корреспонденты к этой лжи привыкали [12].

Авторитарный характер власти, связанный с необходимостью компенсации отсутствия для общества альтернатив принятия политических решений, порождает специфический способ структурирования политической коммуникации. В. В. Познер приводит такой пример: ему нужно было разрешение на возвращение в СССР, однако его не давали. Он побеседовал с дочерью Верховного комиссара, которая посоветовала ему написать письмо Сталину. В ответ на вопрос о знании вождем английского языка собеседница сказала, что товарищ Сталин все знает, иначе как бы он общался с Рузвельтом, Черчиллем... [13]. Вероятной психологической причиной достижения описанного эффекта политической коммуникации, который может быть обозначен как «Сталин все знает и все может», способен послужить именно дрейф когнитивных стратегий. Его проявление в данном случае состоит в том, что каждое упоминание о достижениях (победах) связывалось с именем Сталина, т.е. структура политического текста имела описательный характер, ориентированный на реализацию стра-



тегии расширения. Не допускалось более глубокое осмысливание ситуации. В приведенном примере: так как Сталин имел низкий уровень образования, то подразумеваемый ответ на вопрос о том, что он мог в силу этого и не знать английский язык, стимулировал бы развитие мысли за счет реализации стратегии углубления, но такой ответ оказался невозможным в связи с отсутствием самого вопроса.

Аналогичным образом могут быть интерпретированы и все приведенные выше примеры. Применение принципа дополнительнойности позволяет высказать предположение, что дрейф когнитивных стратегий является одним из возможных психологических механизмов взаимодействия между памятью человека и его мышлением. Два указанных процесса, имеющих характерные особенности и закономерности, сосуществуют и взаимодействуют в рамках единой познавательной деятельности, однако реализация стратегии расширения в большей мере стимулирует работу памяти, реализация стратегии углубления – мышления. Реализация стратегии расширения фактически ограничивает мышление, приводя к переключению на все более новые и новые объекты или стороны одного объекта, реализация стратегии углубления, в свою очередь, ограничивает диапазон воспоминаний. Динамичный дрейф когнитивных стратегий обеспечивает совместную работу мышления и памяти в процессе познания, поэтому он и может рассматриваться как возможный психологический механизм взаимодействия названных познавательных процессов. Нужно заметить, что выраженное доминирование одной из стратегий изменяет организацию познавательного процесса – метафорически это можно охарактеризовать так: либо человек «не видит за деревьями леса» (снижение уровня

функционирования мышления), либо он «дальше своего носа ничего не видит» (снижение уровня функционирования памяти).

Список литературы

1. Ильин М. В. Умножение идеологий или проблема «переводимости» политического сознания // *Полис*. 1997. № 4. С. 79–87.
2. Бор Н. Атомная физика и человеческое познание. М., 1961. 152 с.
3. Мамардашвили М. К. Анализ сознания в работах Маркса // *Вопр. философии*. 1968. № 6. С. 14–25.
4. Лосев А. Ф. Вещь и имя. Самое само. М., 2008. 576 с.
5. Пантелеев А. Ф. Когнитивные стратегии : феноменология // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2012. Т. 12, вып. 4. С. 88–93.
6. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М., 2006. 880 с.
7. Просвинова О. Социологию объявили иностранным агентом. URL: <http://old.novayagazeta.ru/data/2013/054/00.html> (дата обращения: 22.05.2013).
8. Веллер М. Передача «Особое мнение» 2013. 30 апр. URL: <http://www.echo.msk.ru/programs/personalno/1064272-echo/> (дата обращения: 2.05.2013).
9. Goebbels J. Nation, Rise Up, and Let the Storm Break Loose! Речь, произнесенная в берлинском Дворце спорта 18 февраля 1943 года / пер. с англ. П. Хедрука, 2007. URL: <http://hedrook.vho.org/library/goebbels4.htm> (дата обращения: 6.03.2013).
10. Кантор В. К. Судить Божью тварь. Пророческий пафос Достоевского : очерки. М., 2010. 424 с.
11. Панов Д. Русские на снегу : судьба человека на фоне исторической метели. Львов, 2003. 365 с.
12. Никулин Н. Н. Воспоминания о войне. СПб., 2008. 244 с.
13. Познер В. В. Прощание с иллюзиями. М., 2013. 496 с.

Cognitive Strategies Drift in Political Communication

F. Panteleev

Saratov State University,
83, Astrakhanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: afp45@mail.ru

The cognitive basis of the political communication is the alteration of the learning activity pattern in the process of a political text perception. The main factor of the alteration is the cognitive strategies drift. The drift takes place when the balance of the expansion strategy and the deepening strategy in the understanding process of the communication content changes. The arguments in support of psychological reality of the cognitive strategies drift are given; a suggestion of the cognitive strategies drift being a possible psychological device of memory and thinking interaction is made. Gnoseological complementary principle is used. The results of the research can be used in the analysis of political communication.

Key words: cognitive strategy, understanding, drift of cognitive strategies, political communication, complementary principle.

References

1. Ilin M. V. *Umnozhenie ideologii ili problema «perevodimosti» politicheskogo soznaniya* (Multiplication of ideologies or the problem of «transferability» of political consciousness). *Polis*, 1997, no. 4, pp. 79–87.
2. Bohr N. *Atomic Physics and Human Knowledge*. New York, 1958. 112 p. (Russ. ed.: *Atomnaja fizika i*



- chelovecheskoe poznanie*. Moscow, 1961. 152 p.).
3. Mamardashvili M. K. *Analiz soznaniya v rabotah Marksa* (Analysis of Consciousness in the Works of Marx). *Voprosy filosofii* (Problems of philosophy), 1968, no. 6, pp. 14–25.
 4. Losev A. F. *Veshch i imia. Samoe samo*. (Thing and Name. Most of Itself). Moscow, 2008. 576 p.
 5. Panteleev A. F. *Kognitivny'e strategii: fenomenologiya* (Cognitive Strategies: Phenomenology). *Izv. Saratov. un-ta. New ser. Ser. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika*, 2012, vol. 4, iss. 4, pp. 88–93.
 6. Merton R. *Social Theory and Social Structure*. N.Y.; L., 1968. 816 p. (Russ. ed.: Merton R. *Sotsialnaya teoriya I sotsialnaya struktura*. Moscow, 2006. 880 p.).
 7. Prosvirova O. *Sotciologiiu obnavili inostrannym agentom* (Sociology is Announced a Foreign Agent), available at: <http://old.novayagazeta.ru/data/2013/054/00.html>
 8. Weller M. *Peredacha «Osoboe mnenie» ot 2013*. 30 apr. (Minority Report), available at: <http://www.echo.msk.ru/programs/personalno/1064272-echo/>
 9. Goebbels J. *Nation, Rise Up, and Let the Storm Break Loose! Speech delivered at the Berlin Sports Palace February 18, 1943*, available at: <http://hedrook.vho.org/library/goebbels4.htm>
 10. Cantor V. K. *Sudit Bozhiu tvar. Prorocheskiy pafos Dostoevskogo: ocherki* (To judge God's creation. Dostoyevsky's prophetic pathos: Essays). Moscow, 2010. 424 p.
 11. Panov D. *Russkie na snegu: sudba cheloveka na fone istoricheskoy meteli* (Russian in the snow: the fate of the man on a background of historical storms). Lviv, 2003. 365 p.
 12. Nikulin N. N. *Vospominaniya o voine* (Memories of the war). St. Petersburg, 2008. 244 p.
 13. Posner V. V. *Proshchanie s illiuziyami* (Farewell with illusions). Moscow, 2013. 496 p.

УДК 159.9.072

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ГРУППЕ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ ОСУЖДЕННЫХ

Н. А. Польская

Польская Наталья Анатольевна – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии личности, Саратовский государственный университет
E-mail: polskayana@yandex.ru



В статье обсуждаются результаты исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности в группе осужденных с коморбидной патологией (ВИЧ-инфекция и туберкулез). В исследовании использованы методики: ЭМИн (Д. В. Люсина), новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности НТН (Т. В. Корниловой). Осужденные, больные ВИЧ-инфекцией и туберкулезом, имеют статистически значимые отличия от контрольной группы по двум переменным: межличностному эмоциональному интеллекту и пониманию эмоций. Выявлены статистически достоверные взаимосвязи между показателями эмоционального интеллекта и толерантности-интолерантности к неопределенности: высокий уровень эмоционального интеллекта поддерживается высокими значениями толерантности и интолерантности к неопределенности; высокий уровень межличностной интолерантности связан с низкими значениями эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, толерантность к неопределенности, осужденные с коморбидной патологией (ВИЧ-инфекция и туберкулез).

Актуальность исследования объясняется необходимостью изучения влияния социально опасного заболевания и ситуации двойной изоляции (на-

хождение в местах лишения свободы и изоляции от здоровых людей) на регулятивные эмоциональные и личностные способности. В качестве конструктов, определяющих характер и особенности саморегуляции, в данном исследовании выступают эмоциональный интеллект и толерантность к неопределенности. Под эмоциональным интеллектом подразумевается способность к пониманию и управлению эмоциями [1], «способность выносить правильные решения, основываясь на эмоциях, и способность использовать эмоции для повышения эффективности мышления» [2, с. 527].

Толерантность к неопределенности понимается как эмоциональная и перцептивная личностная переменная [3], отражающая устойчивость личности к неопределенности, изменчивости, способность «принимать конфликт и напряжение» [4, с. 74], вызванные как субъективными переживаниями, так и объективными событиями, будущим, отношениями с другими людьми и т.п. Интолерантность к неопределенности представляет собой неприятие неопределенности, как стрессогенной и вызывающей негативные



эмоции, поэтому индивид стремится избежать ее. Интолерантные индивиды, в отличие от толерантных, испытывают трудности функционирования в ситуациях, связанных с неопределенностью [5], стремятся к упорядоченности и ясности [4]. Межличностная интолерантность включает «стремление к ясности и контролю в межличностных отношениях, дискомфорт в случае неопределенности отношений с другими» [4, с. 80].

Процедура исследования. В исследовании приняли участие 64 испытуемых. Экспериментальная группа – осужденные ($n = 34$) мужского пола в возрасте от 19 до 44 лет ($M_{\text{возр.}} = 31,59$; $SD = 5,57$), больные ВИЧ-инфекцией и туберкулезом. В качестве контрольной группы ($n = 30$) выступила группа студентов мужского пола в возрасте от 21 года до 43 лет ($M_{\text{возр.}} = 27,43$; $SD = 6,1$). Сбор эмпирических данных в экспериментальной группе провела дипломированная психолог Е. В. Спиридонова.

Были сформулированы две рабочие гипотезы: 1) о существовании межгрупповых различий по показателям эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности; 2) о существовании связи между показателями эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности.

Использовались две методики:

1) методика оценки эмоционального интеллекта ЭМИн (Д. В. Люсина, 2006) [1]: анализировались результаты по четырем основным шкалам: межличностному эмоциональному интеллекту (МЭИ), внутриличностному эмоциональному интеллекту (ВЭИ), пониманию эмоций (ПЭ) и управлению эмоциями (УЭ);

2) новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности НТН (Т. В. Корниловой, 2009) [4]: анализировались результаты по шкалам: толерантность к неопределенности (ТН),

интолерантность к неопределенности (ИТН) и межличностная интолерантность к неопределенности (МИТН).

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS-14 for Windows: частотные и описательные статистики, корреляционный анализ («роу» Спирмена), непараметрические критерии (критерий У Манна-Уитни).

Результаты исследования. Частотное распределение по методике НТН показало следующие результаты. По шкале толерантности к неопределенности в экспериментальной группе 24 (70,6%) испытуемых имеют средние баллы (36–50 баллов), 10 (29,4%) испытуемых – высокие баллы (66–91 балл); в контрольной группе у 21 (70%) – средние баллы, а у 9 (30%) – высокие показатели.

По шкале интолерантности к неопределенности в экспериментальной группе 2 (5,9%) испытуемых имеют низкие баллы (13–38 баллов), 14 (41,2%) – средние показатели (39–65 баллов) и 18 (52,9%) имеют высокие показатели (66–91 балл). В контрольной группе получилось следующее распределение: 13 (43,3%) испытуемых имеют высокие, а 17 (56,7%) – средние показатели.

По шкале межличностной интолерантности к неопределенности в экспериментальной группе 3 (8,8%) испытуемых имеют низкие показатели (8–23 баллов), 22 (64,7%) – средние (24–40 баллов), 9 (26,5%) испытуемых – высокие показатели (41–56 баллов). В контрольной группе 6 (20%) испытуемых имеют низкие, 21 (70%) – средние, 3 (10%) – высокие показатели.

Результаты описательных статистик по методике НТН в экспериментальной и контрольной группах представлены в табл. 1.

Таблица № 1

Описательные статистики по методике НТН

Контрольная группа (N = 30)	Баллы			Стандартное отклонение
	Минимум	Максимум	Среднее	
Толерантность к неопределенности	44,00	72,00	56,7000	7,52536
Интолерантность к неопределенности	42,00	80,00	62,3333	11,28421
Межличностная интолерантность к неопределенности	16,00	42,00	31,4000	6,96593
Экспериментальная группа (N = 34)	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Толерантность к неопределенности	41,00	73,00	55,7059	9,18671
Интолерантность к неопределенности	37,00	85,00	65,2941	11,52475
Межличностная интолерантность к неопределенности	20,00	51,00	33,9412	9,15834

Результаты, полученные по методике «ЭМИн» и переведенные в стенограммы [1], были соотнесены с низким, средним и высоким уровнем выраженности шкал: 1–3 стенограммы – низкий уровень, 4–6 стенограммы – средний уровень и 7–9 стенограммы – высокий

уровень. Согласно частотному распределению по шкале межличностный эмоциональный интеллект испытуемые экспериментальной группы имеют следующие показатели: низкий уровень – 9 (26,5%), средний уровень – 18 (52,9%), высокий



уровень – 7 (20,6%) испытуемых. В контрольной группе по данной шкале 3 (10%) испытуемых имеют низкие показатели, 16 (53,3%) – средние и 11 (36,7%) – высокие показатели.

По шкале внутриличностный эмоциональный интеллект 12 (35,3%) испытуемых экспериментальной группы имеют низкие, 14 (41,2%) – средние и 8 (23,5) – высокие показатели. В контрольной группе у 4 (13,3%) испытуемых низкие, у 17 (56,7%) – средние и у 9 (30%) – высокие показатели.

По шкале понимание эмоций в экспериментальной группе низкие показатели имеют 18 (52,94%) испытуемых, средние – 10 (29,41%) и

высокие показатели у 6 (17,65%) испытуемых. В контрольной группе 6 (20%) имеют низкие показатели, 15 (50%) – средние и 9 (30%) – высокие показатели.

По шкале управление эмоциями в экспериментальной группе 8 (23,5%) испытуемых имеют низкие, 16 (47,1%) – средние и 11 (32,4%) – высокие показатели. В контрольной группе 2 (6,7%) испытуемых имеют низкие показатели, 19 (63,3%) – средние и 9 (30%) – высокие показатели.

В табл. 2 представлены результаты описательных статистик по методике ЭИИ в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица № 2

Описательные статистики по методике ЭИИ

Контрольная группа (N = 30)	Баллы			Стандартное отклонение
	Минимум	Максимум	Среднее	
Межличностный ЭИ	36,00	58,00	44,9667	6,29441
Внутриличностный ЭИ	32,00	56,00	45,1000	6,42919
Понимание эмоций	33,00	52,00	43,2333	5,56890
Управление эмоциями	34,00	57,00	45,3000	6,05236
Экспериментальная группа (N = 34)	Минимум	Максимум	Среднее	Стандартное отклонение
Межличностный ЭИ	27,00	57,00	41,1471	7,25773
Внутриличностный ЭИ	24,00	62,00	41,7059	10,82234
Понимание эмоций	27,00	56,00	39,2059	7,70195
Управление эмоциями	25,00	59,00	43,6471	8,79009

При сравнении показателей эмоционального интеллекта двух групп с помощью критерия Манна-Уитни были выявлены статистически достоверные различия по шкалам: межличностный эмоциональный интеллект ($p = 0,047$) и понимание эмоций ($p = 0,008$). Статистически достоверной разницы между группами по показателям толерантности,

интолерантности и межличностной интолерантности к неопределенности обнаружено не было.

С целью выявления взаимосвязей между шкалами эмоционального интеллекта и толерантности-интолерантности к неопределенности был проведен корреляционный анализ (критерий Спирмена) (табл. 3).

Таблица 3

Значимые корреляции между показателями ЭИИ и ИИИ в совокупной выборке (коэффициент Спирмена)

Шкала	Толерантность к неопределенности	Интолерантность к неопределенности	Межличностная интолерантность к неопределенности
Межличностный эмоциональный интеллект	0,266* ($p = 0,033$)	0,290* ($p = 0,02$)	
Управление эмоциями			-0,317* ($p = 0,011$)

Определение характера взаимосвязи между исследуемыми параметрами в экспериментальной выборке осуществлялось с применением субшкал методики ЭИИ: понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций, управление своими эмоциями и контроль экспрессии; значимые корреляции представлены в табл. 4.

Обсуждение результатов. Проведенный анализ результатов по методике ИИИ не выявил значимых различий между выборками, хотя в экспериментальной группе показатели толерантности к неопределенности оказались незначительно ниже, а показатели интолерантности и межличностной интолерантности к неопределенности – незначительно выше, по сравнению с контрольной группой.



Таблица 4

Значимые корреляции между показателями ЭИиН и ИТН в экспериментальной группе (коэффициент Спирмена)

Субшкала	Толерантность к неопределенности	Интолерантность к неопределенности	Межличностная интолерантность к неопределенности
Управление эмоциями			-0,409* ($p = 0,016$)
Внутриличностный эмоциональный интеллект			-0,469** ($p = 0,016$)
Межличностный эмоциональный интеллект		0,375* ($p = 0,029$)	
Понимание чужих эмоций	0,396* ($p = 0,020$)	0,355* ($p = 0,002$)	
Понимание своих эмоций			-0,443** ($p = 0,009$)
Контроль экспрессии			-0,353* ($p = 0,040$)

Возможно, при расширении выборки данные тенденции получили бы свое развитие.

По методике эмоционального интеллекта были выявлены статистически достоверные различия между группами по шкалам межличностный эмоциональный интеллект и понимание эмоций: в экспериментальной группе данные показатели оказались ниже, т.е. у испытуемых этой группы способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими ниже, нежели у испытуемых контрольной группы.

Снижение показателей эмоционального интеллекта может быть объяснено разными причинами, нельзя исключить влияние личностных диспозиций. Имеются данные о результатах исследования, проведенного среди заключенных, где обосновывается связь психопатических черт личности с низким уровнем эмоционального интеллекта [6].

Корреляционный анализ, проведенный с целью оценки связи между исследуемыми переменными, выявил статистически достоверные взаимосвязи в экспериментальной и совокупной выборках. Положительная связь, полученная между межличностным эмоциональным интеллектом и шкалами толерантности-интолерантности (в совокупной выборке), шкалой интолерантности (в экспериментальной выборке) объясняется тем, что способность понимать чужие эмоции является и условием ослабления напряжения, связанного с неопределенностью, и условием поддержания адаптации при переживании тревоги в связи с неопределенностью.

Высокий межличностный интеллект позволяет избегать напряжения неопределенности и снижать его интенсивность. В большей степени это объясняется способностью понимать эмоции других людей. Что касается связей между межличностной интолерантностью к неопределенности и такими шкалами эмоционального интеллекта, как управление эмоциями, внутриличностный эмоциональный интеллект, понимание своих эмоций и контроль экспрессии, то они носят отрицательный характер. Это объясняется тем, что непринятие неопределенности в отношениях между людьми

отражается на способности понимать и управлять эмоциями (как своими собственными, так и других людей).

Выводы. По показателям эмоционального интеллекта в группе осужденных, больных ВИЧ-инфекцией и туберкулезом, получены статистически более низкие значения по шкалам межличностного эмоционального интеллекта и понимания эмоций, что означает снижение способности к релевантной идентификации эмоциональных состояний как на уровне причин, их вызвавших, так и на уровне прогнозирования последствий. Подобные трудности связаны с нарушениями внутриличностного функционирования и функционирования в межличностных отношениях.

По шкалам толерантности, интолерантности и межличностной интолерантности к неопределенности значимых различий между группами обнаружено не было. По всей видимости, требуется увеличение объема выборки, чтобы подтвердить или опровергнуть изменения по данным параметрам в группе лиц, находящихся в местах лишения свободы и являющихся больными социально опасными инфекциями. В пользу этого говорят сдвиги в значениях по всем шкалам между группами. В данном случае важно выявить не столько факт изменений отношения к неопределенности, сколько связь этих изменений с другими личностными и эмоциональными параметрами на уровне когнитивных структур.

С этой точки зрения интерес представляют корреляции между показателями эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности, выявленные в совокупной группе. Положительная связь между межличностным эмоциональным интеллектом и шкалами толерантности и интолерантности объясняется тем, что стремление понимать эмоции других людей и управлять ими может реализовываться как в контексте личностной устойчивости к неопределенности, так и в контексте избегания неопределенности и поиска упорядоченности и ясности. И в том, и в другом случаях межличностный эмоциональный интеллект представляет собой ресурс, который при-



влекается личностью для преодоления напряженности и тревоги, вызванных неопределенностью.

Межличностная интолерантность, отражающая неприятие неопределенности в межличностных отношениях, поддерживается снижением как межличностного, так и внутриличностного интеллекта. Наиболее отчетливо эта связь проявляется в экспериментальной группе: на уровне субшкал снижение преобладает по факторам контроля экспрессии, понимания своих эмоций и управления эмоциями. Неприятие неопределенности связано с трудностями контроля экспрессивных проявлений эмоций (диспозиционально это соотносится с импульсивностью), сложностями в идентификации собственных эмоций и вытекающими отсюда проблемами управления эмоциями.

Список литературы

1. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн : новые психометрические данные // Социаль-

ный и эмоциональный интеллект : от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2009. С. 264–278.

2. Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. Human Abilities : Emotional Intelligence // *Annu. Rev. Psychol.* 2008. Vol. 59. P. 507–36.
3. Frenkel-Brunswik E. Tolerance towards ambiguity as a personality variable // *American Psychologist.* 1949. Vol. 18, № 1. P. 108–143.
4. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности к неопределенности // *Психол. журн.* 2010. Т. 31, № 1. С. 74–86.
5. Buhr K., Dugas M. J. Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry // *Anxiety Disorders.* 2006. Vol. 20. P. 222–236.
6. Ermer E., Kahn R. E., Salovey P., Kiehl K. A. Emotional intelligence in incarcerated men with psychopathic traits // *J. of Personality and Social Psychology.* 2012. Vol. 103, № 1. P. 194–204.

Correlation between Emotional Intelligence and Tolerance for Uncertainty of HIV-Infected Convicts

N. A. Polskaya

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

The article reviews the research results of correlation between emotional intelligence and tolerance for uncertainty in convicts with comorbid pathology (HIV and TB). The following methods were used: The Questionnaire on Emotional Intelligence EmIn (D. V. Lyusin), The New Questionnaire of Tolerance for Uncertainty (T. V. Kornilova). Conclusion: HIV-infected convicts with TB significantly differ from the control group in understanding emotions and interpersonal emotional intelligence. The following statistically significant correlation between emotional intelligence and tolerance-intolerance for uncertainty was found: high emotional intelligence is correlated with high tolerance and intolerance for uncertainty, whereas high intolerance to interpersonal uncertainty is correlated with low emotional intelligence.

Key words: emotional intelligence, tolerance for uncertainty, convicts with comorbid pathology (HIV and TB).

References

1. Lyusin D. V. Opornik na emotsionalnyy intellekt EmIn: novyye psikhometricheskiye dannyye (Questionnaire on emotional intelligence EmIn: new psychometric data). *Sotsialnyy i emotsionalnyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam* (Social and Emotional Intelligence: from processes to measuring). Moscow, 2009, pp. 264–278.
2. Mayer J. D., Roberts R. D., Barsade S. G. Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 2008, vol. 59, pp. 507–36.
3. Frenkel-Brunswik E. Tolerance towards Ambiguity as a Personality Variable. *American Psychologist*, 1949, vol. 18, no. 1, pp. 108–143.
4. Kornilova T. V. Novyy opornik tolerantnosti k neopredelennosti (Tolerance – intolerance of ambiguity new questionnaire). *Psikhologicheskyy zhurnal* (Psychological journal). 2010, vol. 31, no. 1, pp. 74–86.
5. Buhr K., Dugas M.J. Investigating the Construct Validity of Intolerance of Uncertainty and Its Unique Relationship with Worry. *Anxiety Disorders.* 2006, vol. 20, pp. 222–236.
6. Ermer E., Kahn R. E., Salovey P., Kiehl K. A. Emotional Intelligence in Incarcerated Men with Psychopathic Traits. *Journal of Personality and Social Psychology.* 2012, vol. 103, no. 1, pp. 194–204.

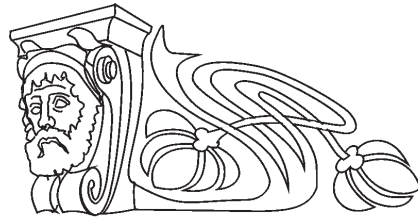


УДК 159.9:316.6

МОДЕЛЬ ФАКТОРОВ ПРИВЕРЖЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ОБЩНОСТИ

С. В. Фролова

Фролова Светлана Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры консультативной психологии, Саратовский государственный университет
E-mail: frolovasv71@mail.ru



Автором статьи предлагается системная модель факторов приверженности личности социальной общности страны, ключевым из которых рассматривается ментальное социально-психологическое пространство, представленное образной сферой и значащими смыслообразующими переживаниями. В качестве одного из важных показателей приверженности социальной общности вводится понятие уровня социальной интегрированности образной сферы личности и описывается образно-ассоциативный тестовый и математический инструментарий его определения. В работе приводятся данные эмпирической проверки гипотезы с использованием образно-ассоциативного теста о взаимосвязи приверженности личности социальной общности с уровнем социальной интегрированности образной сферы.

Ключевые слова: приверженность социальной общности, социально-психологическое пространство личности, уровень социальной интегрированности образной сферы, значащие переживания, эмиграционные намерения.

Ускорение темпов изменений и возрастание социальной мобильности в современном мире ставит новые вопросы перед психологической наукой, в частности: почему люди стремятся попасть в одни социальные группы и выйти из других; от чего зависят привлекательность социальной общности для человека и его приверженность ей?

Понятие приверженности личности социальной группе остается еще недостаточно полно проработанным и уточненным в социальной психологии, хотя уже имеет свою историю. В первой половине XX в. в английской психологии начинает использоваться словосочетание «organizational commitment» для обозначения устойчивой привязанности работников к своей компании. В качестве более широкого значения понятия «commitment» понимается привязанность индивида к некоему образу действий, лицу или группе. Многие современные исследования приверженности берут свое начало с работы Г. Беккера [1], который предположил, что привязанность к новому образу жизни возникает постепенно и порой незаметно для самого человека через последовательность «попутных ставок» (side bets) или вложений, совершаемых в процессе взаимодействия с группой. В качестве синонимов приверженности в отечественной психологии

используются «верность», «преданность» [2], «включенность» [3] личности в группу.

Наиболее обстоятельной попыткой объяснения формирования приверженности человека группе является трехкомпонентная модель преданности, включающая аффективные (аттиюдинальные), поведенческие и нормативные элементы, предложенные в организационной психологии [4]. Современные тенденции в изучении приверженности группе характеризуются стремлением к объединению сильных сторон различных подходов, совершенствованием измерительных инструментов и попытками разграничить преданность работе, профессии, карьере, организации, группе [5]. Несмотря на столь широкий диапазон изучения данной предметной области, актуальная сегодня проблема приверженности гражданской общности или своей стране пока еще не получила должного научного внимания.

Целью нашей работы явилось построение модели факторов приверженности человека социальной общности своей страны и эмпирическая проверка ее функционирования на примере образования эмиграционных намерений. Под социальной общностью понимается «совокупность людей, объединенная исторически сложившимися, устойчивыми социальными связями и отношениями и обладающая рядом общих признаков (черт), придающих ей неповторимое своеобразие» [6, с. 437]. Одним из видов социальных общностей является общность представителей одной страны.

На наш взгляд, психологическая приверженность социальной общности является когнитивно-эмоциональным динамически целым образованием, выраженным в субъективных представлениях индивида о ценности для него данной группы, ее привлекательности (социальной аттракции), перспективности в удовлетворении его ведущих потребностей. Приверженность человека своей стране как социальной общности является обратной стороной миграционного поведения и может быть рассмотрена как один из показателей прогнозирования социальной мобильности индивидов.



Последние десятилетия проблема миграции становилась объектом научного внимания психологов разных стран [7–9]. Наши исследования показали на существование особого интереса молодого поколения к построению своих жизненных и карьерных стратегий через эмиграцию [10]. Поскольку капитал «вложений» в социальную (гражданскую) общность в юном возрасте еще слишком мал, сдерживающие мотивационные факторы для того, чтобы остаться в своей стране вопреки возникшему желанию уехать, еще не получили явного развития. По этой причине поведенческая модель приверженности личности социальной общности не вполне соответствует объяснению эмиграцион-

ных намерений молодежи и прогнозированию их осуществления. Ограничение рассмотрения приверженности своей стране только лишь аффективными или нормативными компонентами также не способно создать целостное представление. Наиболее адекватная и полная объяснительная модель приверженности социальной общности, способная осуществлять прогностические функции, может быть построена с опорой на системный подход [11] и синтез методологии индивидуализма и социологизма в социальной психологии. В качестве основных компонентов системной модели факторов приверженности личности социальной общности могут быть выделены следующие (рис. 1).



Рис. 1. Системная модель факторов приверженности человека социальной общности

Социокультурная ситуация способна быть детерминантой характеристик личности и группы, взаимодействия между ними, а также обуславливать степень привлекательности социальной общности для индивидов. Психологию человека во многом определяет характер эпохи. К социокультурным особенностям современности можно отнести такие макросоциальные изменения, как нарушение наследования традиций,

глобальную информатизацию, ускорение темпов технического развития, влекущее за собой быстрые социальные перемены, доминирование индивидуалистских тенденций и формирование установок эгоистического потребительства [12], возрастание мобильности, выражающееся, в частности, во всевозможных формах миграции.

Патрик Дж. Бьюкенен понимает миграцию как главную проблему современной эпохи, свя-



занную с экзистенциальным кризисом цивилизации, симптомами которого являются разложение морали и презрение к старым ценностям [13]. По мнению Э. Тоффлера, «никогда еще отношения человека с местом проживания не были столь хрупкими и недолговечными», поскольку в стремлении адаптироваться к ускорению темпов глобальных перемен порождается новая психология мигрантов, испытывающих притягательность изменений и быстрого жизненного ритма [14].

Личностные характеристики человека, такие как ведущие потребности и мотивы, характерологические особенности, ценности и отношения, жизненные ориентации, диспозиции и установки, целостный образ «Я», стратегии совладания с трудностями, могут прямо или косвенно определять приверженность группе или социальной общности. Например, наши исследования показали, что молодые люди, желающие эмигрировать, обладают более индивидуалистски ориентированной ценностной сферой и чаще других используют такие стратегии совладания с трудностями, как «конфронтация» и «бегство-избегание» [15].

Характеристики группы (социальной общности), в частности, нормы, ценности группы, ее материальные и нематериальные ресурсы также могут участвовать в процессе становления приверженности ей индивидов. Ценности, доминирующие в социальной общности, могут совпадать с ценностями личности или противоречить им; группа может обладать ресурсами, потенциально способными удовлетворить значимые потребности личности, или испытывать дефицит в них. Степень привлекательности социальной общности для личности может обуславливаться физическим (антропо-биологическим) сходством индивида с представителями данной группы, представлениями об их социальной, экономической, профессиональной, личностной успешности; соответствием между индивидуальной и групповой системами ценностей. Притягательность общности связана с условиями жизнедеятельности (экономическими, социальными, культурными, климато-географическими, природными). Как показали наши исследования [10, 15], молодые люди с эмиграционными намерениями часто полагают, что другая страна способна обеспечить их лучшими социально-бытовыми условиями, более высокой заработной платой, а также уверены в том, что люди за рубежом обладают более высоким уровнем культуры поведения и являются носителями особых традиций.

Очевидно, что не сами по себе характеристики социальной общности определяют приверженность ей человека. Они преломляются сквозь его систему субъективных представлений, ценностей и отношений, организуя особый

элемент картины мира – социально-психологическое пространство личности, способное выступать системообразующим элементом в модели факторов приверженности социальной общности.

Социально-психологическое пространство личности – это ментальное пространство, в котором социальные объекты, в том числе группы и социальные общности, преломляясь сквозь мир индивидуальных ценностей, отношений и смыслов, выстраиваются (формируются) субъектом в систему позитивно, нейтрально или негативно значимых объектов или явлений, находящихся в специфических связях друг с другом [16]. Значимые объекты или явления социально-психологического пространства могут и существовать, и не существовать в реальном мире, могут только мыслиться, представляться субъектом в его будущем, но при этом реально участвуют в регуляции и программировании поведения.

Привлекательность социальной общности (в том числе и страны желаемой эмиграции) может быть обусловлена представлениями о социальной, экономической, профессиональной, личностной успешности ее членов, надеждами на удовлетворение в ней доминирующих потребностей и освобождение от прежних обязательств и трудностей, ожиданиями быть принятым в ней.

Функционирование социально-психологического пространства личности может быть описано развитием взаимодействий двух основополагающих его подсистем: 1) образной сферы (системы представлений, вторичных образов), включающей наряду с другими компонентами обобщенные образы групп и социальных общностей, в отношении с которыми вступает человек [17]; 2) мира значащих переживаний, выступающих в разнообразных формах эмоций, участвующих в создании и преобразовании определенных субъективных значений (смыслов) воспринимаемых элементов среды [18].

Современный человек живет в условиях поликультурной и этнически мозаичной среды [19]. Образная сфера личности, формирующаяся в таком окружении, будучи преимущественно отражением внешней реальности, сама может рассматриваться как поликультурная и этнически мозаичная. В содержании образной сферы личности обязательно присутствуют как образы своей социальной общности, так и образы общностей других стран. Некоторые образы интегрируют личность с ее реальной социальной средой, другие – разобщают (дифференцируют) с ней.

Важным внутренне опосредствующим фактором запечатления и последующего регулирующего влияния вторичных образов, способных выполнять социально интегрирующую или дифференцирующую функцию, является их эмоционально значащее переживание субъектом



[18]. Именно эмоционально значимо пережитые образы приводят к открытию и постижению новых субъективных значений воспринятых субъектом явлений и формируют ядерные структуры образной сферы личности, обуславливая ее жизненную направленность, планы и стратегии.

Положительно значимо пережитые образы восприятия социальной общности будут осуществлять функцию интеграции человека с ней и способствовать развитию приверженности данной общности. Функцию дифференциации человека и общности могут нести негативно значимо пережитые образы восприятия данной социальной общности, а также положительно значимо пережитые личностью образы иных социальных общностей.

Исходя из данного понимания функционирования социально-психологического пространства личности, которое организует опыт взаимодействия человека с его социальной средой и различными социальными группами, определяющим фактором приверженности личности социальной общности будет являться преобладание в образной сфере положительно значимо пережитых образов восприятия и представления данной общности.

Для формирования приверженности своей стране значительную роль будут иметь те образы, которые человек воспринимал с раннего детства, и то, какой эмоциональный след они оставили. Восприятие и познание современным человеком как своей страны, так и зарубежья сопровождается многочисленными экранными образами и социальными представлениями, которые не всегда отражают реальность, поскольку пропущены через картину мира и ценностную сферу их создателей и носителей. Транслируемые экранные образы и социальные представления не просто доступны, но и порой обрушиваются на человека неконтролируемым потоком. Наряду с этим восприятие и переживание архетипических, сказочно-мифологических образов, природных и культурных символических, закрепленных в коллективном бессознательном своего народа и интегрирующих с социальной общностью своей страны, становится все менее доступным.

Учитывая особенности современного человека и его поликультурной среды, можно говорить не о социально интегрированной или социально дифференцированной образной сфере в целом, а о степени ее интегрированности или дифференцированности с социальной общностью. Можно предположить, что и приверженность личности социальной общности для современного человека, скорее, не будет абсолютной, а может быть выражена в относительных показателях и величинах. Уровень социальной интегрированности с данной социальной общностью может быть одним из показателей приверженности ей

и выявляться путем определения соотношения положительно значимо пережитых образов социальной общности и социально дифференцирующих (разобшающих) образов.

Для определения степени приверженности личности социальной общности нам представляется возможным и необходимым введение специального показателя – коэффициента социальной интегрированности образной сферы (I_s), который может быть установлен путем вычисления отношения фиксируемого числа положительно значимо пережитых образов восприятия социальной общности, или социально согласованных элементов образной сферы человека (i_{c+}) к числу социально дифференцирующих элементов образной сферы (i_d). Социально дифференцирующие элементы образной сферы личности могут включать положительно значимо пережитые социально рассогласованные образы (i_n) (или образы других социальных общностей) и отрицательно значимо пережитые социально согласованные образы (i_c). Данный показатель может исчисляться по следующей формуле:

$$I_s = \frac{i_{c+}}{i_d}, \text{ где } i_d = i_n + i_c$$

Можно предположить, что приверженность социальной общности и желание молодых людей строить свою дальнейшую жизнь в пределах своей страны связаны с более высоким коэффициентом социальной интегрированности образной сферы личности. По всей видимости, в возникновении эмиграционного намерения существенную роль играют положительно значимо пережитые образы культуры, природы, социальных особенностей жизни зарубежья и негативно значимо пережитые образы своей страны, что выступает дифференцирующим фактором, разобшающим человека с социальной общностью его рождения и проживания, усиливая риск социально-психологической дезадаптации.

Для проверки выдвинутых теоретических предположений было предпринято исследование с использованием метода структурированного психологического интервью, позволяющего выявлять эмиграционные намерения или желание молодых людей строить свою жизнь в пределах своей страны. Для повышения степени достоверности ответов участие в исследовании было анонимным. С целью определения уровня интегрированности образной сферы личности был специально разработан образно-ассоциативный тест, фиксирующий наличие в образной сфере положительно и отрицательно значимо пережитых образов социальных общностей своей страны и зарубежья. В процедуре тестирования предлагалось представить образы различных аспектов жизни в своей стране и за рубежом и



оценить привлекательность и силу значимости этих образов с помощью субъективной шкалы оценок. Фиксировались отдельно количество положительно и отрицательно значимо пережитых образов восприятия своей социальной общности и число положительно значимо пережитых образов других социальных общностей. Полученные показатели давали возможность определить путем математических вычислений коэффициент интегрированности образной сферы человека с его социальной общностью. Проведенные предварительные испытания позволили установить значение коэффициента корреляции, характеризующего надежность методики, равное 0,81,

что является довольно высоким показателем.

Сравнение средних значений уровня интегрированности образной сферы в разных подгруппах выборки позволило выявить достоверные различия между потенциальными эмигрантами и теми молодыми людьми, которые хотели бы строить свою жизнь в пределах своей страны (рис. 2). Коэффициент социальной интегрированности образной сферы личности наибольшее значение имеет у молодых людей, желающих строить свою дальнейшую жизнь в пределах своей страны ($I_e = 1,75$), а наименьшее – у лиц с намерением эмигрировать безвозвратно ($I_e = 0,53$; $p \leq 0,0$).

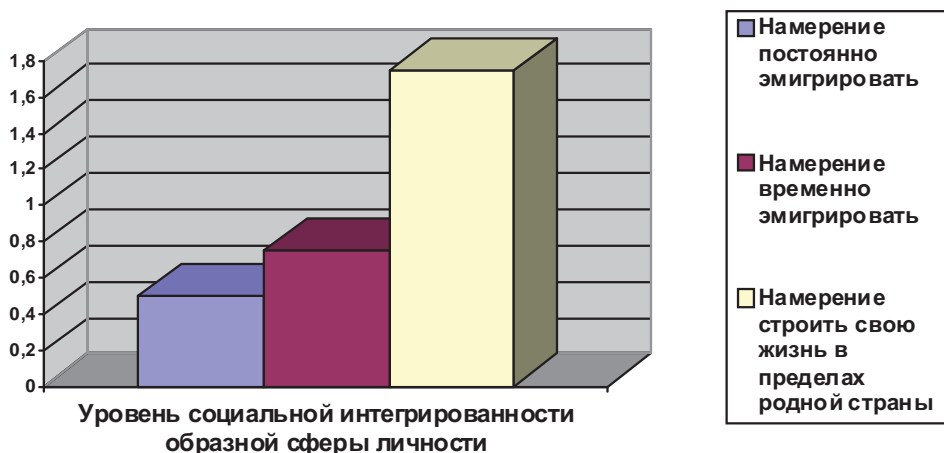


Рис. 2. Уровень социальной интегрированности образной сферы личности в группах с различным отношением к эмиграции

Образная сфера лиц, приверженных своей стране, характеризуется преобладанием положительно значимо пережитых образов своей социальной общности, в отличие от потенциальных эмигрантов, у которых было выявлено наибольшее число положительно значимо пережитых образов зарубежья и негативно значимо пережитых образов своей страны ($p \leq 0,0$); наименьшая привлекательность обобщенного образа своей социальной общности ($p \leq 0,0$) и наиболее выраженное негативное эмоциональное отношение к нему ($p \leq 0,0$); высокая субъективная значимость образа нравственно-психологической атмосферы за рубежом ($p \leq 0,0$); низкая субъективная значимость образа развития науки ($p \leq 0,0$) и образа климатических условий ($p \leq 0,0$), характерных для своей страны.

Возникновение эмиграционного намерения, как показали ранее проведенные нами исследования [15], связано с дефицитом значащего переживания сказочно-мифологических образов родной культуры. Потенциальные эмигранты чаще вспоминают воспринятые в детстве сказочно-мифологические образы, привнесенные из других культур.

Таким образом, наши предположения, касающиеся связи между субъективным образом своей страны и приверженностью личности ее социальной общности, подтвердились. Это также доказывает существование такого фактора в предложенной нами системной модели приверженности личности социальной общности, как социально-психологическое пространство личности, представленного ее образной сферой и значащими переживаниями и действующего наряду с факторами личностных характеристик, ресурсов социальной общности и социокультурной ситуации.

Автор выражает особую признательность сотрудникам лаборатории социальной психологии Института психологии РАН, в частности, А. В. Сухареву, чья этнофункциональная теория в психологии подтолкнула к началу исследований факторов эмиграционных намерений, и А. А. Грачеву за конструктивную обратную связь по отношению к промежуточным результатам данного исследования и предложение идеи рассмотрения эмиграционных намерений в контексте более широкого проблемного поля приверженности личности социальной группе.



Список литературы

1. Becker H. S. Notes on the concept of commitment // *American J. of Sociology*. 1960. Vol. 66, №1. P. 32–40.
2. Ребзуев Б. Г. Четырехслойная модель аффективной преданности : опыт применения на российской выборке // *Психол. журн.* 2006. Т. 27, № 2. С. 44–59.
3. Грачев А. А. Психологическое проектирование производственной организации. СПб., 2008. 189 с.
4. Allen N. J., Meyer J. P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization // *J. of Occupational Psychology*. 1990. Vol. 63, № 1. P. 1–18.
5. Becker T. E., Randall D. M., Riegel C. D. The multidimensional view of commitment and the theory of reasoned action : A comparative evaluation // *J. of Management*. 1995. Vol. 21, № 4. P. 617–638.
6. *Философский энциклопедический словарь*. 2-е изд. М., 1989. 815 с.
7. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Миграция (сущность и явление). М. ; Воронеж, 2004. 296 с.
8. Boneva B., Friese I. H. Achievement, Power and Affiliation Motives as Clues to (E)migration Desires : A Four-Countries Comparison // *European Psychologist*. 1998. Vol. 3, № 4. P. 247–255.
9. Lifton R. J. Understanding the traumatized self // *Human adaptation to extreme stress*. N.Y. ; L., 1988. P. 7–31.
10. Фролова С. В. Представления современной молодежи об эмиграции как успешной жизненной и карьерной стратегии // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Психология. Педагогика*. 2012. Т. 12, вып. 4. С. 97–100.
11. Ломов Б. Ф. Системность в психологии : избр. психол. тр. / под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. М. ; Воронеж, 2003. 424 с.
12. Курсак В. А. Переходное общество : наследие, традиции, опыт. М., 1999. 95 с.
13. Бьюкенен П. Дж. На краю гибели / пер. с англ. М. Башкатова. М., 2008. 349 с.
14. Тоффлер Э. Шок будущего / пер. с англ. М., 2002. 557 с.
15. Фролова С. В. Смыслообразующие факторы эмиграционных намерений студентов // *Психол. журн.* 2006. Т. 27, № 3. С. 58–67.
16. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. М., 2012. 496 с.
17. Гостев А. А. Психология вторичного образа. М., 2007. 512 с.
18. Бассин Ф. В. «Значение» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // *Вопр. психол.* 1972. № 3. С. 105–124.
19. Тишков В. А. Этничность, национализм и государство в посткоммунистическом обществе // *Вопр. социологии*. 1993. № 1. С. 4.

The Model of Individual Commitment Factors to Social Community

S. V. Frolova

The Saratov State University,
83, Astrakhanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: frolovasv71@mail.ru

In this article the author's original system model of factors of individual commitment to a social community of a country has been introduced. The author suggests that the key factor of the given model is the social-psychological space of an individual represented by a person's image sphere and meaningful sense forming feelings. The author also introduces the concept of the level of social integration as one of the important parameters of individual commitment to the social community and describes the image-association test and mathematical toolkit of its measurement. The data of the empirical check of the hypothesis regarding interconnection of individual commitment and the social community with the level of social integration of an image sphere have been given in this work.

Key words: commitment to a social community, the social-psychological space of an individual, level of social integration of an image sphere, meaningful feelings, emigration intentions.

References

1. Becker H. S. Notes on the concept of commitment. *American Journ. of Sociology*. 1960, vol. 66, no.1, pp. 32–40.
2. Rebzuev B. G. Chetyrehsloynaya model affektivnoy predannosti: opyt primeneniya na rossiiskoy vyborke (The four-layer model of affective commitment: experience of application on the Russian sample). *Psikhologicheskij zhurnal* (Psychological journal), 2006, vol. 27, no. 2, pp. 44–59.
3. Grachev A. A. *Psikhologicheskoe proektirovanie proizvodstvennoy organizatsii* (Psychological projection of the industrial organization). St. Petersburg, 2008. 189 p.
4. Allen N. J., Meyer J. P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journ. of Occupational Psychology*, 1990, vol. 63, no. 1, pp. 1–18.
5. Becker T. E., Randall D. M., Riegel C. D. The multidimensional view of commitment and the theory of reasoned action: A comparative evaluation. *Journ. of Management*, 1995, vol. 21, no. 4, pp. 617–638.
6. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* (The philosophical encyclopaedic dictionary). Moscow, 1989. 815 p.
7. Bondyрева S. K. *Migratsiya (sushchnost i yavlenie)* (Migration [essence and the phenomenon]). Moscow; Voronezh, 2004. 296 p.
8. Boneva B., Friese I. H. Achievement, Power and Affiliation Motives as Clues to (E)migration Desires:



- A Four-Countries Comparison. *European Psychologist*, 1998, vol. 3, no 4, pp. 247–255.
9. Lifton R. J. Understanding the traumatized self. *Human adaptation to extreme stress*. N.Y.; L., 1988, pp. 7–31.
 10. Frolova S. V. Predstavleniya sovremennoy molodezhi ob emigratsii kak uspezhnoy zhiznennoy i karernoy strategii (Representations of modern youth about emigration as successful vital and career strategy). *Izv. Saratov. university. Nov. ser. Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogics*. 2012. vol. 12, iss. 4, pp. 97–100.
 11. Lomov B. F. *Sistemnost v psikhologii: isbrannye psikhologicheskie trudy* (Systemness in psychology: the Elected psychological works). Moscow; Voronezh, 2003. 424 p.
 12. Kursak V. A. *Perekhodnoye obshchestvo: nasledie, traditsii, opyt* (Transitive society: a heritage, traditions, experience). Moscow, 1999.
 13. Buchanan P. J. State of emergency. The third world invasion and conquest of America Edge of destruction. N.Y., 2006. 320 p. (Russ. ed.: Buchanan P. J. *Na krayu gibeli* (At edge of destruction). Moscow, 2008. 349 p.
 14. Toffler A. Future shock. N.Y., 1970. 362 p. (Russ. ed.: Toffler A. *Shok budushchego*. Moscow, 2002. 557 p.).
 15. Frolova S. V. Smysloobrazuiushchie factory emigratsionnykh namereniy studentov (Sense-forming factors of emigratory intentions of students). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological journal), 2006, vol. 27, no. 3, pp. 58–67.
 16. Zhuravlev A. L., Kupreichenko A. B. *Sotsialno-psikhologicheskoe prostranstvo litnosti* (Social-psychological space of person). Moscow, 2012. 496 p.
 17. Gostev A. A. *Psikhologiya vtorichnogo obraza* (Psychology of secondary image). Moscow, 2007. 512 p.
 18. Bassin F. V. «Znachashchie» perezhivaniya i problema sobstvenno-psikhologicheskoy zakonomernosti («Meaning» experiences and a problem of own - psychological lawness). *Voprosy psikhologii* (Problems of psychology), 1972, no. 3, pp. 105–124.
 19. Tishkov V. A. Etnichnost, natsionalizm i gosudarstvo v postkommunisticheskom obshchestve (Ethnicness, nationalism and the state in a postcommunitistic society). *Voprosy sotsiologii* (Questions of sociology), 1993, no 1, pp. 4.



ПЕДАГОГИКА

УДК 070.422 : 377.35.03

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩЕГО ЖУРНАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

М. Д. Дьяченко

Дьяченко Мария Дмитриевна – кандидат наук по социальным коммуникациям, профессор кафедры управления учебными заведениями и педагогики высшей школы, Классический частный университет (г. Запорожье, Украина)
E-mail: dyachenko-mariya@yandex.ru

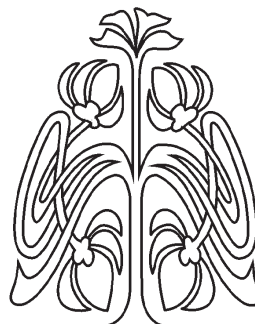
Статья посвящена проблеме развития творческих способностей будущего журналиста в процессе профессиональной подготовки, активизации его творческого потенциала как фактора личностного и профессионального самосовершенствования студента. Конкретизированы теоретические представления о сущности и структуре творческого потенциала личности журналиста как о сложном, многогранном понятии, которое объединяет личностный резерв возможностей и способностей. Творчество представляется как системное явление, определенная совокупность взаимосвязанных элементов: способностей, творческого процесса, степени индивидуального развития творческих способностей, качеств личности, обеспечивающих творческую деятельность будущих журналистов.

Ключевые слова: журналист, профессиональное образование, развитие, самореализация, самосовершенствование, творческие способности, творческая личность, творческий потенциал.

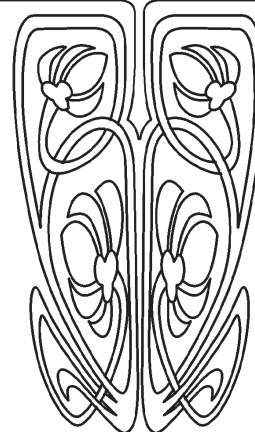
Один из приоритетных векторов современного высшего образования – развитие творческой личности, формирование готовности не только к профессиональной мобильности, конкурентоспособности, но и к социальной и творческой активности. Сегодня возрастает потребность общества в подготовке самостоятельных, инициативных специалистов, способных постоянно самосовершенствоваться в личностном и профессиональном аспектах. Реалии нового тысячелетия требуют активизации творческого потенциала личности, исследования и организации самостоятельной деятельности студентов, создания условий для их творческого самовыражения. Актуальность проблемы подчеркивается не только усиленной социальной необходимостью наличия творческих людей в журналистике XXI в., но и растущей потребностью личности в развитии своей индивидуальности, уникальности, целостности.

Цель статьи – раскрытие научных взглядов на процесс развития творческих способностей с точки зрения философии, педагогики, психологии, журналистики, определение психолого-педагогических условий развития творческих способностей будущего журналиста в процессе профессиональной подготовки.

Проблеме творчества посвящены труды многих ученых, в частности А. Арнольдова, М. Барга, Г. Батищева, М. Бахтина, Н. Бердяева, В. Библера, Т. Волобуевой, Дж. Гилфорда, Ю. Давыдова, В. Дымова, Б. Кедрова, А. Лука, И. Манохи, В. Моляко, А. Пуанкаре, В. Роменца, З. Сиверс, Б. Сорокина, В. Столина, А. Шумилина и др.



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Психолого-педагогические аспекты творческого развития и самореализации личности рассматриваются в научных исследованиях Б. Ананьева, В. Андреева, Р. Брушлинского, Л. Дроздиной, В. Загвязинского, А. Маслоу, М. Махмутова, В. Моляко, С. Сысоевой, М. Скапкина, Т. Сущенко, Т. Шамова, Н. Яковлевой и др.). Теоретические основы психологии творчества разработаны Б. Ананьевым, Д. Богоявленской, Л. Выготским, В. Давыдовым, Д. Элькониним, Г. Костюком, А. Леонтьевым, А. Матюшкиным, Я. Пономаревым, К. Роджерсом, В. Роменцом, С. Рубинштейном, Б. Тепловым, К. Юнгом и др.

В исследованиях К. Абульхановой-Славской, В. Андреева, А. Асмолова, Ф. Баррона, Г. Батищева, Н. Бердяева, В. Библера, Д. Богоявленской, В. Дружинина, А. Маслоу, И. Манохи, А. Меренкова, Я. Пономарева, Л. Попова, К. Роджерса, С. Сиверс, М. Ярошевского указывается на наличие взаимосвязи между творчеством и саморазвитием личности.

Проблему индивидуальности исследовали философы (М. Каган, И. Кон, Д. Лоуренс, Н. Михайловский, В. Тугаринов, Ю. Хабермас), педагоги (А. Абулина, Е. Бондаревская, В. Ильин, А. Пехота, В. Сластенин), психологи (К. Абульханова-Славская, Б. Ананьев, В. Мерлин, С. Рубинштейн и др.).

Специфика творческой индивидуальности раскрыта А. Асмоловым, М. Бахтиным, В. Беловым, И. Коном, В. Миримановым, В. Шадриковым; гуманистические концепции понимания развития личности как необходимого условия для творческой самореализации принадлежат А. Деркачу, Н. Кузьминой, А. Маслоу, Л. Митиной, Г. Олпорту, К. Роджерсу, А. Сущенко и др.

Вопросы творческой активности студентов и профессионально-творческого саморазвития будущих специалистов изучали В. Андреев, Д. Богоявленская, Г. Горченко, А. Деркач, В. Зазыкин, И. Зайцева, А. Лук, Л. Мильто, В. Мухина, А. Пехота, Я. Пономарев.

Особенности процесса развития творческих способностей раскрыты Б. Ананьевым, А. Ковалевым, Г. Костюком, М. Лейтесом, А. Леонтьевым, Б. Ломовым, В. Мясищевым, К. Платонов С. Рубинштейном, Б. Тепловым и др.

Проблеме формирования личности журналиста посвящены работы Р. Бухарцева, В. Горохова, Е. Дорощук, С. Корконосенко, К. Маркелова, В. Олешко, Е. Прохорова, В. Ученовой и др.

Понятие «способности» – одно из основных в педагогике. Проблема выявления и развития способностей привлекала внимание многих исследователей, ведь в большинстве случаев именно способности личности определяют успешность и результативность многих видов деятельности (в том числе учебной и профессиональной). Как свидетельствует ана-

лиз психолого-педагогической литературы, в науке существуют различные подходы к толкованию понятия «способности»: это – степень психических проявлений, от которых зависит успешность определенной деятельности, это – индивидуально-психологические особенности, имеющие отношение к успешности выполнения одной деятельности или нескольких видов деятельности; их нельзя сводить к имеющимся знаниям, навыкам или умениям, но они могут объяснить легкость и скорость приобретения этих знаний и навыков [1].

По мнению Б. Теплова, в понятие «способность» входит три основных признака:

индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого (никто не станет говорить о способностях как о свойствах, в отношении которых все люди равны);

индивидуальные особенности, которые связаны с успешностью выполнения какой-нибудь деятельности или многих видов деятельности; такие свойства, как вспыльчивость, вялость, медлительность, которые являются индивидуальными особенностями некоторых людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения каких-либо видов деятельности;

понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Нередко бывает, что педагог не удовлетворен работой ученика, хотя последний обладает знаниями не меньшими, чем некоторые из его товарищей, успехи которых радуют этого педагога. Недовольство педагога мотивируется тем, что этот ученик работает недостаточно, что при хорошей работе, «принимая во внимание его способности», он мог бы обладать гораздо большими знаниями.

Как утверждает ученый, способность по своему своему существу – это динамическое понятие: она существует только в движении, только в развитии. В психологическом плане нельзя говорить о способности до начала её развития, так же, как нельзя говорить о способности, достигшей полного развития, закончившей свое развитие [1]. Это развитие осуществляется в процессе той или иной практической или теоретической деятельности, следовательно, способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. И главное не в том, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности. Движущей силой способностей является борьба противоречий, поэтому на отдельных этапах развития возможны противоречия между способностями и склонностями.



По мнению Б. Теплова, способностями можно называть лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности. Однако не отдельные способности непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь их своеобразное сочетание, характеризующее данную личность. Отдельные способности не просто сосуществуют рядом и независимо друг от друга. Каждая из них изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей [1]. Б. Теплов стал основоположником личностно-деятельностного подхода к изучению способностей личности.

Одни ученые причисляют к способностям отдельно взятое свойство человека, другие – совокупность свойств и особенностей. К примеру, К. Платонов рассматривает способности как совокупность (структуру) стойких индивидуально-психологических качеств личности, которые должны подвергаться изменениям под влиянием воспитания [2].

Существует мнение, что способности – это индивидуальные, устойчивые свойства личности, которые заключаются в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям деятельности и месту нахождения, т.е. к созданию наиболее продуктивных способов получения желаемых результатов в ней [1].

С позиций целостно-личностного подхода (Е. Ильин) изучаются несколько ярко выраженных способностей, которые проявляются в различных по характеру видах деятельности. Как заметила Т. Артемьева, изучение способностей в широком личностном плане, а также каждая попытка определить способности через личность переводят саму проблему способностей в плоскость проблем личности. Здесь скрывается опасность «растворить» способности в психологии личности, потерять собственный предмет исследования [3, с. 67].

В педагогике и психологии совокупность реальных возможностей, способностей, умений и навыков, определяющих уровень развития личности (Л. Москвичев, Г. Пихтовников), рассматривается как творческий потенциал. Его составляющими, по мнению ученых (Д. Богоявленской, Л. Новиковой, В. Кан-Калика, С. Смирнова), являются интеллект, развитое творческое воображение, способности, активность в самореализации. Эту точку зрения поддерживает и украинский психолог В. Моляко, считая природные задатки, способности, направленность интересов компонентами творческого потенциала личности [4].

В результате анализа научных трудов можно прийти к выводу, что в большинстве случаев

творчество представляется как системное явление, определенная совокупность взаимосвязанных элементов: способностей, творческого процесса, степени индивидуального развития творческих способностей, качеств личности, обеспечивающих творческую деятельность, основой которой, как утверждают М. Бахтин, И. Бех, Л. Выготский, Я. Пономарев, С. Рубинштейн, Б. Теплов, являются механизмы воображения, восприятия, фантазии, воли личности.

Формирование творческой индивидуальности, развитие творческих способностей – важная составляющая процесса самосовершенствования личности будущего журналиста. «Индивидуальность – это своеобразие психики и личности индивида, его неповторимость. Понятие “индивидуальность” во многом перекликается с понятием “личность”, которое применяется, когда индивид характеризуется как субъект социальных отношений» [5, с. 158].

Нереализованность индивидуальности является одной из причин замедления социализации будущих журналистов, их саморазвития и самореализации в последующей профессиональной деятельности. Развитие творческих способностей способствует выходу личности журналиста на новые возможности самосовершенствования и профессионального самовыражения. Склонность к самовыражению у журналиста «приобретает особенную силу, кажется, что она является необходимым приложением к его жизни и усиливает ее» [6, с. 106].

Развитие творческих способностей будущего журналиста зависит от педагогического сопровождения этого процесса, а именно: духовного взаимодействия субъектов обучения (Е. Бондаревская, А. Петровский, Т. Сущенко, А. Тубельский); творческого сотрудничества (А. Адамский, Ш. Амонашвили, И. Иванов); педагогической поддержки (Н. Крылова, Н. Михайлова, С. Поляков, И. Фруммин, И. Якиманская), творчески-диалогового общения преподавателей и студентов (И. Кон, М. Кондратьев, А. Мудрик).

В процессе развития творческих способностей студентов очень важны личностно ориентированный подход и так называемый индивидуально-образовательный маршрут, который, по мнению С. Воробьевой [7, с. 53], имеет специфические особенности: 1) он специально разрабатывается для конкретного студента как его индивидуальная созидательная программа; 2) на стадии разработки индивидуально-образовательного маршрута студент выступает: как субъект выбора дифференцированного образования, предлагаемого учебным учреждением; как «неформальный заказчик» образовательного учреждения, в котором проектируется для него образовательная программа – индивидуально-



образовательный маршрут с учетом образовательных потребностей, познавательного профиля и других индивидуальных особенностей; 3) на стадии реализации студент выступает как субъект осуществления образования; в этом случае лично ориентированный образовательный процесс реализуется как индивидуальный образовательный маршрут при условии использования функциональных возможностей педагогической поддержки [7].

Для развития творческих способностей будущего журналиста, на наш взгляд, необходимы психологически и педагогически комфортные условия, способствующие творческому самовыражению личности:

создание комфортной творческой образовательной среды, в которой студент может самореализоваться в процессе нестандартных видов учебной деятельности (интерактивная лекция, дискуссия, семинар-интервью, выпуск студенческой газеты, публичная защита творческих проектов, студенческие блоги и т. п.);

креативный подход к управлению процессом развития творческих способностей студентов;

обеспечение вариативности общежурналистской подготовки с приоритетной ориентацией на развитие творческого потенциала личности и на индивидуальные способности будущего журналиста (выбранные по собственному желанию студента профессионально ориентированные курсы усиливают мотивацию обучения, что повышает уровень профессиональной подготовки);

использование индивидуальных, коллективных учебно-творческих заданий, стимулирующих проявление творческого потенциала и умение работать в команде;

постановка проблемных задач, решение которых предполагает сотворчество и творческий диалог;

организация совместной творческой деятельности студентов и преподавателей, способствующей накоплению и передаче опыта творческой деятельности;

сочетание индивидуальной и коллективной форм учебной деятельности студентов;

самоорганизация творческой самостоятельности будущих журналистов;

конструирование журналистских ситуаций, стимулирующих творческое мышление, саморазвитие культуры диалога, творческий подход к решению профессиональных задач;

духовно-творческое взаимодействие студентов и преподавателей на диалогических началах;

установление гуманистических межличностных отношений как базовой основы развития творческого потенциала;

использование инновационных технологий, в частности индивидуально-творческого обуче-

ния, что предполагает изучение индивидуальных профессионально значимых способностей студентов и их дальнейшее творческое развитие в процессе обучения;

обеспечение взаимосвязи высшей школы с профессиональной средой, усиление профессионально-творческой направленности обучения.

Развитие творческих способностей будущего журналиста в процессе профессиональной подготовки – это содержательно-емкий и длительный процесс, этапы которого можно охарактеризовать следующим образом:

I – ориентированно-профессиональный (профессиональное самоопределение студента);

II – учебно-образовательный (формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности, развитие творческого мышления);

III – профессионально-практический (формирование образа творческой профессиональной деятельности, стремление к профессионально-творческой самореализации);

IV – профессионально-творческий (осознание творческой сути журналистской деятельности и самого себя как творческого журналиста).

Особое внимание на каждой стадии следует уделять развитию творческого мышления студентов, которое, по мнению украинского ученого С. Сыроевой, в комплексе с эффективным использованием учебного времени, повышением уровня знаний и умений, овладением основным арсеналом исследовательской работы, получением результатов, в определенной степени благодаря самостоятельной деятельности, приобретением студентами собственного опыта, профессиональных навыков являются основными составляющими развития творческого потенциала личности [8].

Студент, умеющий отстаивать свои взгляды и позиции, побеждать в дискуссиях, способен к максимальной творческой самореализации. А если он научился конкурировать в образовательной среде – значит будет конкурентоспособным и в профессиональном окружении. Современным может быть профессионально компетентный, конкурентоспособный журналист с высоким уровнем культуры общения и творческим стилем профессиональной деятельности, умеющий увидеть то, что никто никогда не заметит. Ведь журналистика – «особенная профессия, профессия, которая может сделать окружающий нас мир невыносимым, тревожным, заставить трепетать наше сердце или, напротив, в самый неожиданный момент протянуть нам руку помощи тогда, когда мы этого не ждем» [9, с. 499].

Таким образом, развитие творческих способностей будущего журналиста – это непрерывный, целенаправленный процесс актуализации задатков, потенциальных возможностей личности, формирования профессионального самосозна-



ния, творческого подхода к решению поставленных задач, развития творческого мышления и журналистского восприятия действительности. Способность к творчеству – одно из основных качеств настоящего журналиста-профессионала, залог его успеха в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. 536 с.
2. Платонов К. К. Проблемы способностей. М., 1972. 312 с.
3. Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. М., 1977. 184 с.
4. Моляко В. О. Психологична теорія творчості // Обдарована дитина. 2004. № 6. С. 2–9.
5. Большая психологическая энциклопедия. М., 2007. 544 с.
6. Олешко В. Ф. Журналистика как творчество : учеб. пособие. М., 2004. 222 с.
7. Воробьева С. В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1999. 53 с.
8. Сисоева С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. 636 с.
9. Самарцев О. Р. Творческая деятельность журналиста : очерки теории и практики : учеб. пособие / под общ. ред. Я. Н. Засурского. М., 2007. 528 с.

Development of Creative Abilities of the Future of the Journalist in the Process of Professional Preparation

M. D. Dyachenko

Classic Private University,
70 «В», Zhukovskogo str., 69002, Zaporizhje, Ukraine
E-mail: dyachenko-mariya@yandex.ru

The article is devoted to the problem of development of creative abilities of the future of the journalist in the process of professional preparation, the activation of its creative potential as a factor of personal and professional self-development of the student. A special emphasis on the theoretical ideas about the essence and the structure of the creative potential of the person of the journalist as a complex, multifaceted concept, which combines the personal reserve of the capacity and capabilities. Creativity is represented as a system phenomenon, a set of interrelated elements: capacity, the creative process, the degree of individual development of creative abilities, qualities, and providing creative activity of future journalists.

Key words: journalist, professional education, development, self-realization, self-development, creativity, creative person, creative potential.

References

1. Teplov B. M. *Problemy individualnykh razlichiy* (Problems of individual differences). Moscow, 1961. 536 p.
2. Platonov K. K. *Problemy sposobnostey* (Problems of abilities). Moscow, 1972. 312 p.
3. Artemyeva T. I. *Metodologicheskii aspekt problemy sposobnostey* (Methodological aspect of the problem of abilities). Moscow, 1977. 184 p.
4. Molyako V. O. *Psikhologichna teoriya tvorchosti* (Psychological theory of creativity). *Obdarovana ditina* (Gifted child), 2004, no. 6, pp. 2–9.
5. *Bolshaya psikhologicheskaya entsiklopediya* (Big psychological encyclopedia). Moscow, 2007. 544 p.
6. Oleshko V. F. *Zhurnalistika kak tvorchestvo: uchebnoye posobiye* (Journalism as creativity: Training manual). Moscow, 2004. 222 p.
7. Vorobyeva S. V. *Teoreticheskiye osnovy differentsiatsii obrazovatelnykh program: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk.* (Theoretical basis of differentiation of educational programs: abstract of doctoral dissertation in Pedagogics). St. Petersburg, 1999. 53 p.
8. Sisoyeva S. O. *Tekhnologizatsiya osvitnoї diyalnosti v umovakh neperervnoї profesiynoi osviti* (Technologization of educational activity in conditions of continuous professional education). *Neperervna profesiyna osvita: problemi, poshuki, perspektivi* (Continuing professional education: Problems, researches, perspectives). Kiyev, 2000. 636 p.
9. Samartsev O. R. *Tvorcheskaya deyatelnost zhurnalista: ocherki teorii i praktiki: uchebnoye posobiye* (The creative activities of journalists: Essays on theory and practice: a training manual). Moscow, 2007. 528 p.

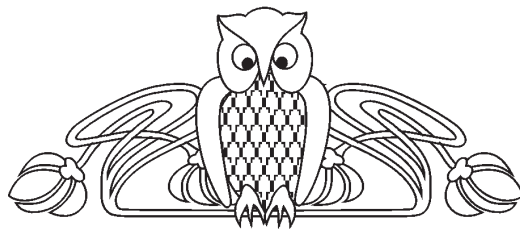


УДК 81'25

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕРЕВОДЧИКОВ В ЕВРОПЕЙСКИХ ВУЗАХ

С. А. Королькова

Королькова Светлана Азадовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, Волгоградский государственный университет
E-mail: svetlanakrkvavlg@yandex.ru



В статье сопоставлены модели обучения устных и письменных переводчиков во Франции и Бельгии, характеризующиеся глубокой интеграцией дисциплин общетеоретического и профессионального блоков, что обеспечивает системность и целостность знаний теоретических и профессиональных дисциплин, сформированность профессиональных навыков и умений и, как следствие, готовность будущих переводчиков к быстрой интеграции в профессию. Особого внимания заслуживает понимание языка как родного, так и иностранного как рабочего инструмента, что позволяет достичь конвенциональности текстопорождения при переводе. Другим важным аспектом обучения будущих переводчиков является нацеленность на формирование умений вникать в любую предметную область и адаптироваться к различным видам перевода.

Ключевые слова: интеграция и профессионализация обучения, компетентность, базовый цикл, профессиональный цикл, обучение переводу, переводческая компетенция.

Изменение образовательной парадигмы в российском обществе, появление новых образовательных ценностей – самопроектирования и саморазвития личности, перехода от «информационно-знаниевой» парадигмы к «компетентностно-личностно-ориентированной» – обязывают специалистов высшего профессионального образования искать новые подходы к подготовке профессиональных переводчиков. В российском высшем профессиональном образовании на зрелую необходимость разработки соответствующей международным требованиям и реальной профессиональной деятельности методической базы для перехода от квалификационной модели подготовки специалистов к компетентностной и профессионально-ориентированной. Этот подход к обучению, в отличие от традиционного квалификационного, предполагает требования не только к содержанию образования (знания, умения и навыки, которыми должен владеть выпускник вуза не только в общетеоретических, но и специальных дисциплинах), но и к формированию поведенческих составляющих: способности применять знания, умения и навыки для решения задач, возникающих в профессиональной деятельности, и освоению алгоритма дальнейшего самообучения в избранной профессиональной области)

[1, с. 58–64]. Компетентностное и личностно-ориентированное высшее профессиональное образование должно быть нацелено не столько на передачу знаний, навыков и умений, сколько на создание условий для овладения ими в действительности. Содержание обучения в этом случае фокусируется не только на усвоении профессионально-значимых теоретических знаний, но и на развитии эрудиции обучающихся и умений осознанно применять общетеоретические знания в профессиональной сфере. Такое активное обучение возможно при условии совпадения целей профессионального обучения с личностными мотивами обучающихся, когда содержание обучения осмыслено, проработано, интериоризировано и стало личным опытом обучающегося. Достичь этого результата можно путем серьезной интеграции и профессионализации учебных дисциплин общетеоретического и профессионального циклов Федерального государственного образовательного стандарта 2010 г. (далее – ФГОС 3). Методическая и дидактическая база подготовки переводчиков требует глубокого переосмысления, поскольку до настоящего времени большинство учебных программ дисциплин базового блока и профессионального блока практически не связаны между собой и не учитывают специфику будущей профессиональной деятельности.

Проблема интеграции учебных дисциплин в профессиональном образовании не является новой: ей посвящены работы В. Г. Иванова, В. С. Безрукова, И. П. Яковлева, Е. Р. Поршневой, однако проблема интеграции по-прежнему остается актуальной, поскольку степень ее реализации не соответствует современным требованиям, так как ни предыдущий федеральный образовательный стандарт 2000 г., ни новый 2010 г. не предусматривают необходимую интеграцию и профессионализацию содержания обучения будущих переводчиков. Именно интеграция и профессионализация учебных дисциплин может стать основой формирования профессиональной компетенции переводчика и предполагает объединение учебных дисциплин в комплексы или системы, результатом функционирования которых



является формирование у студентов качественно новой целостной системы знаний и умений, обладающей интегративными свойствами» [2, с. 116]. Междисциплинарная интеграция обеспечит системность и целостность знаний, умений и навыков, интенсификацию их усвоения и, как следствие, сформирует готовность и способность переводчика к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях и их конкурентоспособность на рынке труда.

Обращение к зарубежному опыту и анализ учебных программ ведущих европейских школ подготовки переводчиков позволяют выделить два подхода. Первый – профессиональная подготовка переводчиков в рамках двухгодичной магистратуры в Высшей школе устного перевода при Сорбонне Париж 3 (далее именуемая ESIT), и второй – традиционная форма обучения в рамках университетского образования: 3 + 2 (бакалавриат и магистратура) в Свободном институте им. Мари Апс при Лёвенском университете г. Брюсселя (далее – ILMH).

Более 50 лет французская школа ESIT, чей диплом практически на 100% является гарантией трудоустройства устным или письменным переводчиком на международном рынке труда, по ее собственному заявлению, готовит не переводчиков, а специалистов в области перевода, способных быстро вникать в любую предметную область и адаптироваться к различным видам перевода. Основная цель школы: формировать и развивать профессиональную переводческую компетенцию, которая включает владение приемами информационно-поисковой деятельности и умение использовать ТМ-инструменты (translation memory) в переводе; совершенствовать широту мышления, общую эрудицию, необходимые для будущей профессиональной деятельности; способствовать росту аналитических способностей с учетом личностных качеств будущих специалистов в области перевода. Выпускники ESIT обладают всеми необходимыми умениями, навыками и методами профессионального перевода (письменного, последовательного или синхронного), для них языки (родной или иностранный) являются лишь рабочим инструментом профессиональной деятельности.

К поступающим в ESIT предъявляются жесткие требования: необходимо иметь диплом университетского бакалавриата, причем предпочтение в специализации отдается не лингвистике, а другим направлениям (юридическому, экономическому, техническому образованию). От будущих переводчиков изначально требуются широкие фоновые знания (*le bagage cognitif*), достаточное знание некоей предметной сферы и аналитические способности. Что касается знания языков, то поступающие должны обла-

дать сформированной языковой компетенцией в родном языке и достаточной компетенцией в иностранных. Родной язык, язык А (согласно терминологии Международной федерации переводчиков) поступающий должен не только знать на высоком уровне, но и владеть им в совершенстве, изъясняться на нем максимально точно, свободно и легко, соблюдая конвенции текстопорождения и стилевой регистр, соответствующий коммуникативной ситуации. К языковой компетенции в первом иностранном языке (язык В) предъявляются менее строгие требования: не столь богатый словарный запас, наличие небольшого акцента, меньшая легкость при формулировании понятого смысла, допускаются нарушения конвенций текстопорождения и стилового регистра, однако на рецептивном уровне требуется понимание всех смысловых и аффективных нюансов. Иными словами, рецептивная языковая компетенция в языке В должна быть на уровне С1, а продуктивная – на уровне В2 (по европейской шкале владения иностранным языком). Что касается второго иностранного языка (язык С), то основное требование к нему – это в большей степени рецептивная, а не продуктивная компетенция, т.е. понимание всех смысловых и аффективных нюансов. Продуктивная компетенция в языке С ограничивается уровнем В1, т.е. допускаются ошибки в лексике (неточности при синонимических заменах, нарушения лексической сочетаемости); в морфологии и синтаксисе (ошибки в сложных синтаксических конструкциях, аффективных и иных специфических употреблениях времен, наклонений) и неточности в стилевом регистре. Для поступления в школу обязательным является годичное проживание в стране, где язык В является официальным, и шесть месяцев в стране, где официальным является язык С.

Предлагаемая языковая комбинация широка: обязательными являются английский или французский язык в качестве языка А или В, кроме того в качестве языка А может быть немецкий, арабский, китайский, испанский, итальянский и русский. Что касается языка В, то здесь выбор более широкий (к перечисленным языкам следует добавить греческий, португальский, боснийский, хорватский), к тому же возможна комбинация с менее распространенными языками (например, болгарский, румынский, венгерский или японский), но при условии наличия не менее четырех студентов в группе.

Отличительной чертой учебных программ ESIT является их исключительная ориентированность на профессиональную деятельность: лекционные курсы, семинарские и практические занятия полностью интегрированы и нацелены на конечную цель – подготовку профессиональных переводчиков. Устные и письменные переводчики обязательно посещают общие лек-



ционные курсы, которые не только расширяют их эрудицию, но и дают им представление о терминологии и особенностях данного дискурса. Перечень теоретических дисциплин охватывает основные сферы профессионального перевода и дает возможность совершенствовать экзистенциальную и профессионально ориентированную предметную составляющие переводческой компетенции. Следует отметить, что специалисты, читающие теоретические лекции, находятся в тесном контакте с преподавателями практического курса перевода, которые, в свою очередь, все являются практикующими переводчиками. Важное место при подготовке отводится не изучению языка, а развитию и совершенствованию речевой компетенции будущих переводчиков в родном и иностранных языках.

В течение четырех семестров студенты посещают семинары и практические занятия по устному или письменному переводу, в зависимости от специализации. Основная цель всех практических занятий на первом году обучения – помочь обучающимся овладеть методами профессионального перевода. На этом этапе значительное место в учебном процессе отводится обучению чтению и пониманию текста на иностранном языке. На втором курсе магистратуры происходит профессионализация обучения: развиваются и совершенствуются сформированные навыки благодаря последовательному усложнению специальных текстов, использованию профессиональных ТМ-инструментов при обязательном прохождении производственных практик (не менее двух, минимальная длительность которых шесть недель) с последующей защитой представленного перевода и составлением отчета с анализом выполненной работы. Важно отметить, что содержательно (тематически и предметно) общие лекционные курсы обязательно интегрированы в занятия по переводу, что формирует у обучающихся понимание зависимости качества перевода не только от языковых знаний, но от необходимой глубины погружения в предметную сферу перевода.

Таким образом, за четыре семестра достигается «слияние профессиональных навыков и умений, специальных знаний и общей эрудиции, что позволяет обеспечивать идиоматический уровень перевода» [3, с. 82] и гарантирует подготовку квалифицированных переводчиков, обладающих достаточными профессиональными навыками и умениями, владеющих алгоритмом самообучения и самосовершенствования, значимыми для дальнейшей профессиональной деятельности.

Вторым традиционным направлением обучения, наиболее близким отечественному формату подготовки переводчиков, является модель института ИЛМН, которая предлагает трехгодичный бакалавриат «Письменный и устный перевод»

и двухгодичную магистратуру по письменному переводу по одной из трех специализаций: «Универсальный письменный перевод», «Терминология и информационные технологии», «Перевод в общеевропейских институтах». По сравнению с ESIT институт ИЛМН предлагает более жесткую языковую комбинацию: язык А – только французский, к которому предъявляются высокие, но достаточно гибкие требования в силу того, что Бельгия является двуязычной страной; язык В – уровень В2 – обязательно английский, которым студенты должны хорошо владеть как на рецептивном, так и на продуктивном уровнях; язык С – немецкий, арабский, китайский, испанский, русский или турецкий по выбору студента, который можно начать или продолжить изучать. Одной из специфических особенностей учебной программы ИЛМН является место, отводимое совершенствованию языковой и речевой компетенций как в родном, так и в иностранных языках в рамках бакалавриата и магистратуры. При этом оговаривается, что ИЛМН не является языковой школой и изучение языка как такового не входит в его задачи. В институте ИЛМН, как и в школе ESIT, язык рассматривается как рабочий инструмент профессиональной деятельности, поэтому при обучении акцент делается не на классическом (филологическом) изучении языка, а на его практическом аспекте: использовании в различных коммуникативных ситуациях.

Другой отличительной чертой учебной программы ИЛМН является место, отводимое общей теоретической подготовке будущих специалистов, при исключительной профессионализации и интеграции всех базовых лекций и семинаров. В рамках первого цикла (бакалавриата) читаются общие курсы лекций, которые дают возможность «погрузить» будущего переводчика в предметную специфику и дать представление о языковых и дискурсивных особенностях каждой предметной сферы. Лекции соответствуют университетскому уровню образования, расширяют фоновые знания и эрудицию будущих переводчиков, а также знакомят с дискурсивной спецификой профессионального подязыка предметной сферы – терминологией, специфическими речевыми оборотами, профессионализмами. Предметная направленность базовых лекций разнообразна, что гарантирует достаточный охват потенциальных областей перевода. На первом курсе обучающиеся развивают языковую компетенцию в родном, первом и втором иностранных языках, при этом основной акцент делается на совершенствовании речевой компетенции. Базовые лекции и практические занятия по языку (родному и иностранным) обязательно профессионально ориентированы и интегрированы между собой, что обеспечивает необходимый уровень теоретической базы и предметных знаний.



Дисциплины профессионального блока в рамках трехгодичного бакалавриата включают письменный перевод на язык А на втором году обучения, на язык А и В – на третьем году обучения, а также занятия по технике записи. Основная задача обучающихся на этом этапе – овладение методикой перевода, выработка разумной стратегии перевода благодаря формированию соответствующих умений и навыков. Как и дисциплины общетеоретического и языкового блоков, предметы профессионального блока интегрированы между собой, что обеспечивает необходимый уровень сформированности профессиональной компетенции выпускников и гарантирует трудоустройство на общеевропейском рынке труда.

В рамках магистратуры общие для всех трех специализаций («Универсальный письменный перевод», «Терминология и информационные технологии», «Перевод в общеевропейских институтах») базовые лекции и занятия преследуют две цели: научить учиться (самообучение и постоянное самообразование) и научить пользоваться полученными знаниями для выполнения профессионального перевода, т.е. развивают профессионально ориентированную предметную составляющую переводческой компетенции. Кроме базовых лекций учебная программа включает также предметы специализации, которые обеспечивают совершенствование профессиональных составляющих переводческой компетенции. Что касается языковой составляющей, особое внимание на базовых лекциях и практических занятиях уделяется речевому компоненту предметной сферы – базовой терминологии, точности и постоянству употребления терминов, профессиональной специфике подязыка предметной сферы, конвенциям текстопорождения в рамках данного дискурса. Основной акцент в процессе обучения в магистратуре делается на:

интеграции базовых лекций между собой и практическими занятиями по переводу;

совершенствовании фоновых знаний благодаря интеграции и профессионализации всех видов учебного процесса;

индивидуальной самостоятельной работе будущих переводчиков;

тесном сотрудничестве преподавателей перевода с читающими базовые лекции, преподавателями языка (родного и иностранных) и экспертами «профессионального» мира.

В процессе обучения студенты имеют возможность почувствовать себя в «шкуре» специалиста той или иной предметной сферы, что чрезвычайно важно для будущей профессиональной деятельности. Ведь все переводчики, по словам известного американского переводчика и переводоведа Д. Робинсона, «фальсификаторы и притворщики, они зарабатывают на жизнь тем, что выдают себя за представителей различных

профессий <...>, а плоды своих трудов – за тексты профессионалов, которыми, как правило, не являются» [4, с. 128].

Учебные программы двух ведущих европейских школ по подготовке переводчиков имеют много общего в подходах по организации учебного процесса и при отборе содержания обучения: перечень базовых теоретических курсов максимально полно соответствует наиболее востребованным предметным сферам профессионального перевода;

содержание теоретических курсов профессионально ориентировано (предметная сфера плюс языковая составляющая) и интегрировано с дисциплинами специализации;

нацеленность на совершенствование речевой компетенции как в родном, так и в иностранных языках;

дисциплины специализации вводятся последовательно, с учетом выбранного профиля;

тесное взаимодействие между преподавателями перевода, базовых дисциплин и языка (родного и иностранных);

все преподаватели профессионального блока – практикующие переводчики.

Реформа высшего профессионального образования в России нацелена на повсеместное внедрение двухуровневой модели обучения – бакалавриата и магистратуры, которая призвана обеспечить высокий уровень сформированности профессиональной компетенции выпускников и, как следствие, их востребованность на рынке труда. Стандарт ФГОС 3 по направлению подготовки «Перевод и переводоведение» предлагает сквозной модульный подход к формированию учебного плана и дает вузам достаточно свободы в выборе дисциплин профильного блока при формировании собственного учебного плана, исходя из потребностей региона и его возможностей. Однако базовая часть, являющаяся обязательной и неизменной, требует внимательного прочтения и осмысления с учетом опыта ведущих мировых школ, готовящих переводчиков, поскольку именно этот блок дисциплин формирует основы предметной компетенции и общей эрудиции будущих переводчиков. Другим важным моментом для освоения ФГОС 3 является насущная необходимость профессионализации и интеграции всех дисциплин базового и профильного блоков, что позволит гарантировать слияние общетеоретических знаний, профессиональных умений и навыков в подлинную профессиональную компетентность выпускника, способного к активной социальной адаптации, к началу трудовой деятельности и продолжению самообразования и самосовершенствования. Такое понимание ФГОС 3 подтверждает необходимость корректировки перечня дисциплин базового блока, уточнения



наполняемости рабочих программ дисциплин профильного блока и их обязательной интеграции между собой.

Список литературы

1. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. № 2. 2003. С. 58–64.

2. Поршнева Е. Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика. Нижний Новгород, 2002. 148 с.

3. Королькова С. А. Эрудиция переводчика : как ее совершенствовать в процессе обучения // Homo Loquens : вопросы лингвистики и транслятологии : сб. ст. Вып. 5. Волгоград, 2012. С. 80–87.

4. Робинсон Д. Как стать переводчиком : введение в теорию и практику перевода / пер. с англ. СПб., 2007. 304 с.

Integration Approach to Translators and Interpreters Teaching in European Higher School

S. A. Korolkova

Volgograd State University,
100, Universitetsky pr., 400062, Volgograd, Russia
E-mail: svetlanakrkvavlg@yandex.ru

The author correlates the models of translators and interpreters teaching in France and Belgium which are characterized by a deep integration of disciplines of professional block and general and theoretical block, which provides systematic and integral knowledge of theoretical and professional disciplines, developed professional skills and abilities, and as a result the future translators and interpreters readiness for a quick professional integration. The author points out the understanding of both a mother tongue and a foreign language as a work instrument, which let achieve conventionality in text formation in translation. Another important aspect in translators and interpreters teaching is the necessity to form skills to try to understand any professional sphere and adapt to various types of translation.

Key words: teaching integration and professionalization, competence, base cycle, professional cycle, translation teaching, translation competence.

References

1. Hutorskoy A. V. Klyuchevye kompetentsii kak component lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya (Key Competencies as a Component of Personally-oriented Education Paradigme). *Narodnoe obrazovanie* (Public education), 2003, no. 2, pp. 58–64.

2. Porshneva E. R. *Bazovaya lingvisticheskaya podgotovka perevodchika* (Basic Linguistic Training of Translators). Nizhniy Novgorod, 2002, 148 p.

3. Korolkova S. A. Eruditsiya perevodchika: kak ee sovershenstvovat' v protsesse obucheniya (Translators' Knowledge: How to Broaden it in the Process of Training). *Homo Loquens: Voprosy lingvistiki i translyatologii* (Homo Loquens: Linguistic and Translations Studies). Volgograd, 2012, pp. 80–87.

4. Robinson D. *Becoming a Translator. An introduction to the Theory and Practice of Translation*. Routledge, 1997, 304 p. (Russ. ed.: Robinson D. *Kak stat' perevodchikom: vvedenie v teoriyu i praktiku perevoda*. St. Petersburg, 2007, 304 p.).

УДК 371.69:004.3

РОЛЬ КОМПЬЮТЕРНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

А. А. Олейников

Олейников Алексей Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент, исполняющий обязанности заведующего кафедрой информационных технологий, вычислительной техники и предметных методик Профессионально-педагогического института, Челябинский государственный педагогический университет
E-mail: oleynikow@mail.ru

В статье описаны условия и формы организации специальной среды для применения компьютерно-информационных технологий в информатизации профильного обучения, обеспечивающие эффективность реализации дидактических принципов средствами компьютерных систем, способствующие созданию интерактивного образовательного пространства для учащихся и педагогов, унификации и динамичности процедур управления образовательным процессом. Приведены модели профилизации

обучения. Изложены отличия содержания обучения в профильных классах при использовании компьютерно-информационных технологий. Дано решение стоящих дидактических задач, возможно, посредством профильной дифференциации курсов по выбору, отражающих тип профессионализации.

Ключевые слова: профилизация, внутришкольная организация профильного обучения, профильно-образовательные запусы, компьютерно-информационные технологии.





Во многих современных педагогических концепциях раскрывается процесс информатизации образования, применение компьютерно-информационных технологий в современном учебном процессе. Использование компьютерно-информационных технологий позволяет преподавателям повышать интерес учащихся к конкретному учебному предмету, осуществлять дифференцированный, личностный подход в режиме педагогического сотрудничества учителя и ученика, формировать мотивацию учебно-познавательной деятельности, реализовать возможности компьютерных систем в автоматизации процедуры мониторинга усвоения знаний старшеклассниками на профильном уровне. Реализация компьютерно-информационных технологий в профильном обучении преследует достижение трех основных целей: обеспечить интеграцию индивидуальных образовательных программ учащихся в общий план профильного обучения, способствовать успешной социализации личности в информационном обществе, локальных и региональных интерактивных социумах, предоставить учащимся возможность самостоятельного углубленного изучения отдельных дисциплин для подготовки к высшему и среднему профессиональному образованию.

В системе образования происходит поиск моделей профильного обучения, которые обеспечат решение проблем учеников, родителей и общества. Повышению эффективности применения компьютерно-информационных технологий в системе профильного обучения способствует создание образовательных профильных программ на базе научных лабораторий и производств по отраслям, формирование и развитие профессионального информационного пространства и информационных профильных ресурсов образования, обеспечивающих взаимодействие между участниками образовательного процесса и производства, организация опытно-экспериментальной работы, направленной на разработку, апробацию и внедрение моделей интерактивного взаимодействия школ и экспериментальных площадок на базе вузов по профилизации школ. Для формирования нового содержания профессионального образования, обеспечения его вариативности необходимо создать информационный банк учебно-методического сопровождения профильного обучения, содержащий в себе авторские программы курсов по выбору, а также методические рекомендации по их реализации. Имеется опыт апробации внутришкольной модели организации профильного обучения (в школе МОУ МУК «Компьютерная школа» г. Радужный Ханты-Мансийского автономного округа).

Для более полного удовлетворения образовательных запросов по профилю обучения при эффективном использовании имеющихся ком-

пьютерно-информационных ресурсов требуется объединение усилий средних и высших образовательных учреждений, научно-исследовательских и производственных лабораторий для создания образовательных компьютерно-информационных сетей. Потребность в разработке оптимальных моделей использования компьютерно-информационных технологий с учетом всех конкретных местных условий профильного обучения актуализировала необходимость организации опытно-экспериментальной работы по внедрению цифровых образовательных ресурсов в профильное обучение и управление образованием, при этом вузовские лаборатории должны взять на себя функции компьютерно-информационных центров инновационного движения, где учителя могут подготовить интерактивные уроки, разработать электронные методические пособия, используя передовые компьютерные технологии [1]. Необходимо, чтобы в учебной деятельности практически по всем профильным предметам и элективным курсам компьютерно-информационные технологии использовались для объяснения нового учебного материала, формирования и отработки учебных умений и навыков начальной профессиональной деятельности, повторения и закрепления пройденного теоретического материала, организации познавательной-исследовательской и проектной деятельности, диагностики и коррекции профильных знаний, самоподготовки и индивидуально-творческой работы. Освоение участниками педагогического процесса ресурсов Интернета объективно изменяет сложившееся соотношение компетенций педагога и обучающихся, т.е. педагог учит их самостоятельно находить, оценивать информацию и с ней работать, так как она необходима для профессионального развития.

Сегодня одной из главных задач профильного обучения является создание системы специализированной компьютерно-информационной подготовки в старших классах общеобразовательной школы с гибкой системой профилей и кооперацией содержания обучения на старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования [2]. Для решения этой задачи необходимо обеспечить:

углубление профильных знаний в выбранной предметной области;

овладение интеллектуальными умениями работы с информацией на разных носителях, развитие интерактивного и творческого мышления;

овладение умениями самооценки;

профессиональное ориентирование школьников на средней и начальной ступенях обучения.

Функция компьютерно-информационных технологий в профильном обучении заключается в реализации личностно-ориентированного учебного процесса по выстроенной учеником индивидуальной образовательной траектории,



благодаря чему обеспечивается углубленное усвоение обучающимися отдельных профильных дисциплин программы полного общего образования для дальнейшей подготовки к высшему и среднему профессиональному образованию. Известный американский философ и педагог XX в. Дж. Дьюи высказал идею, что образование – «это такая реконструкция или реорганизация опыта, которая увеличивает значимость уже имеющегося опыта, а также способность направлять ход усвоения последующего опыта». Он отмечает важность и значение личного опыта каждого участника образовательного процесса и обучения на основе этого опыта: «То, что мы называем разумом, формируется в процессе социального опыта: умственные способности создаются опытом, подобно тому, как плотинной создается энергия воды» [3].

Необходима такая организация деятельности образовательных учреждений различных уровней, при которой бы содержание выбранного профиля оценивалось в синтезе с содержанием других, смежных профильных предметов. Реализации синтезированного содержания могут способствовать дистанционные курсы, факультативы, экстернат, а также кооперации, объединения образовательных ресурсов различных образовательных учреждений.

Рассмотрим две модели реализации дидактических возможностей компьютерно-информационных технологий в организации профильного обучения: первая – *внутришкольная профилизация*, предусматривающая как однопрофильное, так и многопрофильное обучение, предоставляет школьникам возможность осуществлять свои индивидуальные профильные образовательные программы, включая в них те или иные профильные и элективные курсы.

Модель внутришкольной профилизации предполагает некоторые особенности обучения, которые заключаются в следующем:

1) выбор профилей основывается на типологизации мышления. В связи с этим применение компьютерно-информационных технологий в профильном обучении начинается со средней ступени, т.е. когда у детей начинает проявляться доминирующий тип мышления;

2) профили обучения строго соответствуют трем типам интеллекта: образному типу – гуманитарный; логическому – физико-математический; пространственному – естественно-научный;

3) в профильных классах содержание обучения индивидуализируется по каждому предмету с учётом уровня сложности;

4) дифференциация обучения осуществляется на основе выбора уровня сложности содержания обучения – от репродуктивного до творческого.

Таким образом, можно сказать, что профилизация обучения на основе и с учетом природных

возможностей и типов мышления школьника способна обеспечить эффективность образования.

Вторая модель – *интегративная*, предусматривающая целенаправленное и организованное привлечение компьютерно-информационных ресурсов иных образовательных учреждений следующим образом: несколько общеобразовательных учреждений объединены вокруг учреждения высшего образования, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом для выполнения функции информационно-ресурсного центра. В этом случае каждое общеобразовательное учреждение обеспечивает преподавание в полном объеме базовых профильных предметов, которое оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Фундаментальную профильную подготовку берет на себя вуз. Такая кооперация общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования обеспечивает привлечение дополнительных образовательных ресурсов, предоставляя учащемуся право самостоятельного выбора профиля обучения не только там, где он учится, но и в кооперированных образовательных учреждениях. Однако нельзя исключать возможности существования и дальнейшего развития школ в их классическом виде [4].

Требование более полного удовлетворения профильно-образовательных запросов приводит к необходимости создания образовательных сетей, функционирующих на основе компьютерно-информационных технологий. Главной стратегической целью применения компьютерно-информационных технологий в информатизации профильного обучения является создание условий и форм образования в специально организованной для этого среде, предоставление участникам педагогического процесса реальных прав на выбор источников информации.

Педагогическая задача повышения качества знаний решается в ресурсном центре профильного обучения при помощи компьютерно-информационных технологий, где их использование позволяет получить лучший результат по сравнению с традиционным. Для эффективности функционирования центров профильного обучения необходимо оперативное управление информационно-дидактическими ресурсами. Наибольшую эффективность профильного обучения обеспечивают: использование электронных учебников, оснащённость компьютерной техникой учебных кабинетов ресурсного центра, высокий уровень овладения компьютерными технологиями учителями, работающими в профильных классах.

Учебный процесс с использованием компьютерно-информационных технологий предполагает внедрение новых форм передачи знаний и пред-



усматривает новые формы взаимодействия для учителя как организатора и консультанта и ученика как активного исследователя, творчески и самостоятельно работающего над решением учебной задачи, которые широко используют компьютерно-информационные технологии для получения необходимой информации.

Современная профильная школа должна вооружать учащегося знаниями в области специальной компьютерной техники, разрабатываемой для конкретной сферы производства, создавать условия для формирования и отработки специальных умений и навыков работы с ней и её программами, удовлетворять потребность обучаемого в самообразовании, воспитывать самостоятельность и личную ответственность за свой выбор.

Модель профильного обучения с использованием компьютерных систем предусматривает возможность разнообразных комбинаций содержания учебных предметов, методов и форм их преподавания. Профильное обучение с использованием общепользовательских и специализированных компьютерно-информационных технологий должно включать в себя базовые общеобразовательные, профильные и элективные курсы.

Отличие профильных классов с использованием в обучении компьютерно-информационных технологий, заключается в следующем:

наличие учебного плана, предусматривающего профилизацию содержания базовых общеобразовательных предметов и интегрированные профильные курсы;

главной составляющей содержания профильного обучения являются общеобразовательные предметы, позволяющие ученикам на более высоком уровне сложности изучать материал, в котором отражена направленность профиля;

обязательным компонентом профильного обучения с использованием компьютерных систем являются элективные курсы, обеспечивающие изучение основных профильных предметов и поддерживающие внутрiproфильную специализацию.

Применение компьютерных систем в профильном обучении обеспечивает углубленное изучение отдельных предметов по информатике и ориентировано на подготовку выпускника школы к последующему профессиональному уровню образования.

Цель использования компьютерно-информационных технологий в профильном образовании: создание условий формирования личностно-профессиональных качеств школьника, разработка и реализация индивидуальных профессионально-образовательных программ для учащихся старших классов.

Задачи профильного образования, осуществляемого с использованием компьютерно-информационных технологий:

достижение качества общеобразовательного и профильного обучения средствами компьютерных систем, отвечающего требованиям общества;

формирование творческой интерактивной самостоятельности, развитие эвристического мышления и исследовательских умений;

расширение и углубление знаний в избранной профессии;

формирование начальных профессиональных компетенций в области компьютерных систем, развитие умений самостоятельно решать профессиональные задачи.

Решение дидактических задач возможно благодаря профильной дифференциации курсов по выбору, отражающих тип профессионализации. Условно можно разделить дифференциацию на две формы – внешнюю и внутреннюю. Внешняя – это основа создания профильных классов, учебных групп с учётом интересов и способностей учащихся, внутренняя – различный темп изучения материала, выбор разных видов учебно-познавательной деятельности.

Профильное обучение с использованием компьютерно-информационных технологий предъявляет новые требования к педагогу:

соответствие профилю: знания, умения и навыки работы с компьютерными программами общего и специального назначения, специализация по используемым в обучении компьютерным системам;

обеспечение вариативности содержания обучения с учётом новых разработок науки и техники в области компьютерных систем, владение интерактивными методами обучения.

Профильная дифференциация содержания общеобразовательных и профильных предметов может стать одним из действенных средств повышения эффективности профильного обучения с использованием и на основе компьютерно-информационных технологий. Дифференцирование содержания обеспечивает развитие идеи программированного обучения, выявляет еще не исследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. Компьютерно-информационные технологии, применяемые для профильного обучения, автоматизируют процедуры подготовки и передачи учебно-познавательной информации обучаемому, при этом компьютер является средством осуществления интерактивного взаимодействия субъектов учебного процесса. Одним из направлений применения компьютерно-информационных технологий является использование аудио- и видеосредств – мультимедиа, говоря иначе – применение аудиовизуальных технологий обучения, в которых значительная часть управления познавательной деятельностью учащихся осуществляется с помощью специально разработанных аудиовизуальных



учебных материалов – компьютерных программ и электронно-дидактических средств.

Особенностью методики профильного обучения с использованием компьютерно-информационных технологий является то, что:

компьютерно-информационные средства обучения, называемые интерактивными, обладают способностью «откликаться» на действия ученика и учителя, «вступать» с ними в диалог, что и составляет главную особенность методик компьютерно-информационного профильного обучения;

компьютерно-информационная технология может использоваться на всех этапах процесса обучения: при введении в основы науки, объяснении нового дидактического материала, закреплении усвоенных знаний, повторении, контроле знаний, умений и навыков. При этом для обучающегося эта технология выполняет различные функции: учителя, рабочего инструмента, объекта обучения, сотрудничающего коллектива, досуговой (игровой) среды.

Компьютерно-информационные технологии позволяют учителю достигнуть следующих целей профильного обучения:

сформировать умение работать с профильно значимой информацией, развивать коммуникативные способности, обеспечивающие обмен знаниями;

подготовить личность к жизни в информационном обществе;

дать обучающемуся максимальный объём учебного материала, не перегружая его.

Для эффективного решения учителем профессиональных задач компьютерно-информационная технология предоставляет:

электронные и сетевые источники учебной информации, частично или полностью заменяющие книгу;

наглядные пособия качественно нового уровня с возможностями мультимедиа и телекоммуникации;

индивидуальное информационное пространство для познавательной деятельности;

средства диагностики и контроля знаний.

Компьютерно-информационные технологии в учебном процессе выполняют следующие функции:

благодаря мультимедийным технологиям повышают мотивацию учащихся к усвоению учебного материала;

на основе интерактивности активизируют мыслительную деятельность и повышают эффективность усвоения материала;

позволяют моделировать и визуализировать процессы, сложные для демонстрации в реальности, – от моделирования опасных физических явлений и химических процессов до экономических моделей;

способствуют организации дистанционного обучения не только заочного или экстернатного, но и для учеников, пропускающих занятия по болезни;

предоставляют ученикам возможность самостоятельного исследовательского поиска материалов, опубликованных в Internet, для подготовки докладов и рефератов, оказывают помощь в поисках ответов на проблемные вопросы;

многочратно повышают скорость и точность сбора и обработки информации об успешности обучения благодаря компьютерному тестированию и контролю, позволяют вести экстренную коррекцию полученного результата.

На основе этих функций можно сформулировать основные тенденции, заложенные в основе компьютерно-информационных технологий, которые:

позволяют развивать самостоятельность в учебно-познавательной деятельности;

дают возможность контроля знаний посредством специализированных программ, так как при работе с любым программным обеспечением работает эффект: смог – не смог. В этом случае ученик видит результат даже раньше учителя, что способствует развитию навыков самооценки;

в отличие от таких традиционных форм обучения, как лекция, просмотр видео- и кинофильмов, предполагают постоянное участие ученика – пользователя компьютера в происходящем, развивают активность;

любая учебная компьютерная программа, являясь моделью в гносеологическом смысле слова, развивает воображение и модельное видение. Ученик познает реальность с помощью компьютера через условные понятия и изображения, их нельзя осязать, они всегда фактически двумерны, несмотря на то, что используется зачастую так называемая 3D-графика.

Можно сказать, что применение различных компьютерно-информационных технологий позволяет повысить скорость и точность усвоения учебного материала, сформировать требуемые начальные профессиональные качества за счёт одновременного стимулирования всех органов восприятия, что, в свою очередь, способствует развитию природных способностей школьника, логического, абстрактного, технического мышления. Компьютерно-информационные технологии, став основным инструментом в учебно-познавательной деятельности ученика, открывают принципиально новые интеллектуальные возможности для его интеллектуального развития.

Таким образом, компьютерно-информационные технологии выступают эффективным способом реализации дидактических принципов построения учебного процесса, обеспечивают создание образовательного пространства для учащихся и педагогов, унификацию и динамич-



ность процедур управления образовательным процессом, создают перспективы для самосовершенствования и саморазвития личности.

Список литературы

1. Образовательная технология XXI века : деятельность, ценности, успех. М., 2004. 96 с.

2. Лебедев О. Е. Модернизация управления образованием : перспективы и проблемы : метод. пособие для самоанализа управленческих проблем. СПб., 2006. 92 с.
3. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. М., 2000. 384 с.
4. Чистякова С. Н., Лернер П. С., Родичев Н. Ф. [и др.]. Профильное обучение и новые условия подготовки // Школьные технологии. 2002. № 1. С. 101–108.

The Role of Computer-Information Technology in School Education

A. Oleinikov

Chelyabinsk State Pedagogical University,
69, Lenina str., 454080, Chelyabinsk, Russia
E-mail: oleynikow@mail.ru

The article describes the conditions and forms of special environment for the application of computer and information technology in the informatization of school education, providing effective realization of the didactic principles of computer systems that foster the creation of interactive educational environment for students and teachers, unification and dynamic management procedures educational process. Models of specialization training. Outlines the differences of the content of training in specialized classes using computer and information technology. Given the solution didactic tasks is possible through the profile differentiation of elective courses, reflecting the type of professionalization.

Key words: profiling, intra-organization of school education, profile and educational needs, computer and information technology.

References

1. *Obrazovatel'naya tekhnologiya XXI veka: deyatelnost, tsennosti, uspekhi* (Educational technology XXI century: the activities, values, success). Moscow, 2004. 96 p.
2. Lebedev O. E. *Modernizatsiya upravleniya obrazovaniyem: perspektivy i problemy* (Modernization of management education: prospects and challenges). St. Petersburg, 2006. 92 p.

3. Dyui Dz. *Demokratiya i obrazovaniye* (Democracy and Education). Moscow, 2000. 384 p.
4. Chistyakova S. N., Lerner P. S., Rodichev N. F., Kuzina O. V., Kropivnyanskaya S. O. *Profilnoye obucheniye i novyye usloviya podgotovki* (Specialized education and training of new terms). *Shkolnyye tekhnologii* (School Technology), 2002, no. 1, pp. 101–108.

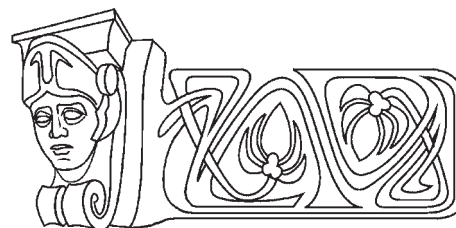
УДК 378. 011. 3 – 051 : 001. 89

НАУЧНЫЕ СТУДЕНЧЕСКИЕ МЕРОПРИЯТИЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В. В. Прошкин

Прошкин Владимир Вадимович – кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий отделом аспирантуры,
Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко (Украина)
E-mail: proshkin-vl@mail.ru

В статье представлена структура педагогической системы интеграции научно-исследовательской и учебной работы будущих учителей, которая включает компоненты: целевой, субъект-объектный, содержательный, технологический, мотивационно-стимуляционный. Рассмотрено важнейшее направление технологического компонента педагогической системы – участие студентов в научных семинарах, конференциях, конкурсах, выставках научных работ, олимпиадах по учебным дисциплинам и специальностям. Разработана технология организации и проведения на-



учных студенческих мероприятий состязательного характера, а также выпуска сборника студенческих научных работ.

Ключевые слова: интеграция науки и образования, университетская подготовка, научное мероприятие.

Изучение деятельности ведущих европейских университетов показывает, что усовершенствование подготовки будущих учителей эффективно реализуется благодаря повышению роли науки в



деятельности современных вузов, а также кардинальным изменениям в сущности процесса обучения, в основу которого должна быть положена научно-исследовательская работа. Вместе с тем анализ системы отечественного высшего педагогического образования позволяет нам утверждать, что реальных механизмов интеграции науки и образования в университетской подготовке будущих учителей создано недостаточно.

Детальное изучение работ ряда авторов (Г. Александров, В. Афанасьев, В. Безруков, В. Беспалько, И. Блауберг, А. Глузман, М. Данилов, В. Докучаева, В. Загвязинский, Т. Ильина, М. Каган, В. Краевский, Ю. Конаржевский, Н. Кузьмина, В. Кушнир, Л. Спирин, В. Садовский, З. Сазонова, В. Сериков, А. Сидоркин, В. Сластенин, А. Урсул, Б. Юдин и др.) подтолкнуло нас к пониманию того, что наиболее эффективное решение проблемы интеграции науки и образования может быть получено при использовании системного подхода как ведущего и стратегического направления современного научного познания.

В рамках исследования на тему «Интеграция научно-исследовательской и учебной работы в университетской подготовке будущих учителей», которое выполняется в Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко (Украина), нами разработана педагогическая система (далее – ПС) интеграции научно-исследовательской и учебной работы. Под такой системой мы понимаем множество взаимосвязанных компонентов (целевой, субъект-объектный, содержательный, технологический и мотивационно-стимуляционный), объединенных общей целью функционирования и единством руководства, которые необходимы для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на университетскую подготовку будущих учителей, основанную на реализации учебного процесса через исследовательскую деятельность.

Целью статьи является обоснование важнейшего направления технологического компонента ПС – участия студентов в научных мероприятиях, которые стимулируют их индивидуальное творчество и развитие системы научно-исследовательской работы студентов (далее – НИРС): научных семинаров, конференций, конкурсов, выставок научных работ, олимпиад по учебным дисциплинам и специальностям и др.

Известно, что апробация – метод оценки качества исследования на основе изучения, анализа или обследования. Она включает в себя коллективное обсуждение, рецензирование, экспертизу, обнародование конечных результатов в специальных журналах, а также в выступлениях с докладами и сообщениями на научно-практических конференциях и семинарах. Кроме того, результаты исследования апробируются внешним

рецензированием, когда в качестве рецензента выступает постороннее учреждение или ученый [1, с. 24–26].

Одной из наиболее распространенных форм НИРС в университетской подготовке будущих учителей являются научно-практические конференции и семинары, цель которых – привлечение студентов к научно-практической деятельности, стимулирование и поддержка системы НИРС, установление творческих контактов и расширение научных связей между молодыми учеными разных регионов и др. Научно-практические конференции, уже исходя из самого названия, включают в себя не только теоретические научные доклады, но и обсуждение путей решения практических научно-педагогических задач. Они способствуют установлению тесных связей между вузом и школой, а также помогают студентам применять теорию на практике. На научно-методологических семинарах и научно-практических конференциях будущие учителя приобретают навыки публичных выступлений, общения с аудиторией, умения аргументировать свою точку зрения. Все это способствует развитию эрудиции, умения вести дискуссию и работать с научной литературой, формированию научно-педагогического мышления.

Обсуждение работы – важный результат конференции. Действительно, на первых этапах исследовательской деятельности некоторые молодые ученые считают, что результаты их работы являются значимыми, а сама работа – содержательной в научном контексте. Студенты получают возможность выступить с результатами исследования перед широкой аудиторией, что стимулирует их более тщательно прорабатывать выступление, совершенствовать ораторские способности. Кроме того, каждый может сравнить, как работа выглядит на общем фоне, и сделать соответствующие выводы (А. Козлов, Е. Семенов и др.).

Проведение конференции требует от организаторов и участников большого внимания и терпения. Выделим виды научных материалов, которые обсуждаются на научных конференциях:

результаты собственных исследований, подтвержденные или еще не подтвержденные практикой;

авторские разработки и предложения гипотетического характера;

авторское обобщение исследований, описанных в специальной литературе;

описание и анализ собственного практического опыта;

авторское обобщение практической работы в своей организации [2, с. 126].

Нами разработана технология организации и проведения студенческой конференции, рассмотрим ее на примере ЛНУ имени Тараса



Шевченко. Начиная с 2005 г., Дни науки в университете открываются научно-практической конференцией «Первый шаг в науку», организатором которой выступает студенческое научное общество. Работа над подготовкой к конференции ведется на протяжении всего учебного года. Такая конференция свидетельствует о высоком уровне сотрудничества администрации вуза и студентов. В обязанности будущих учителей входят: разработка проекта конференции, выделение основных научных направлений, подготовка и рассылка информационных писем, сбор заявок и материалов участников, подготовка помещений, встреча гостей, регистрация участников и др. В свою очередь, научные руководители принимают участие в научно-методическом сопровождении конференции – корректировке программы, координации работы руководителей секций, редактировании материалов, привлечении ведущих ученых к работе и др. Таким образом, достигается максимальное соотношение инициативы и самостоятельности студентов с научно-организационной деятельностью администрации университета.

Еще одной важной формой апробации результатов научных исследований являются студенческие публикации. Мы разделяем мнение В. Курило о том, что студенты часто рассматривают научную статью как самоцель, но статья не должна писаться только ради публикации, она является лишь формой воплощения конкретных результатов проведенного исследования. И только получив определенный результат, удостоверившись, что его можно представить для публичного оценивания, целесообразно подготовить статью и опубликовать её [3, с. 15].

С целью активизации научного творчества студентов, их исследовательского поиска мы издаем университетский сборник «Научный поиск молодых исследователей». В начале каждого учебного года на кафедрах в рамках деятельности студенческих научных групп и лабораторий начинается подготовка студенческих публикаций. Как правило, такая работа совпадает с выполнением курсового, дипломного, магистерского проекта или прохождением педагогической практики.

Студенческие публикации должны соответствовать определенным требованиям: мы целенаправленно приучаем молодых исследователей к тому, чтобы они могли выявить педагогическую проблему, соотнести ее с важными научными или практическими заданиями, произвести анализ основных исследований и публикаций, на которых основано решение проблемы, указать на ее неисследованные аспекты. Важными являются формулировка цели и задач статьи, выводов и перспектив дальнейших исследований. Выпуском научного сборника занимаются руководители студенческих научных обществ факультетов.

С целью повышения качества каждая статья рецензируется на кафедре, общее редактирование сборника осуществляет председатель студенческого научного общества факультета. Для студентов, которые стали победителями научных конкурсов или олимпиад, предоставляется возможность бесплатной публикации, что является важнейшим стимулом приобщения к НИРС.

Эффективная форма интеграции учебной и научной работы в университете – конкурсы студенческих научных работ, которые организуются с целью активизации НИРС как важнейшего фактора формирования специалистов нового типа, создания в университете системы широкого привлечения студентов к научно-исследовательской работе, проектной, конструкторской и изобретательской деятельности.

Традиционно конкурс объявляется в начале учебного года. На протяжении сентября–декабря студенческие научные работы выполняются на кафедрах и в научных структурных подразделениях университета, затем специально организованные конкурсные комиссии, состоящие из ведущих преподавателей, аспирантов и докторантов, проводят закрытое рецензирование, вторые лучшие работы приглашаются на презентацию и защиту результатов исследования. На основании открытого обсуждения и голосования определяются победители конкурса, а лучшие работы рекомендуются для участия в национальном этапе.

Нами разработаны критерии оценивания конкурсных работ.

I. Оформление работы (1–5 баллов): соответствие техническим требованиям; соблюдение существующих правил цитирования и оформления ссылок, библиографии; наличие названия, нумерации и расшифровки условных обозначений рисунков и таблиц; изложение содержания работы – связно и аргументированно, без ошибок и опечаток.

II. Актуальность и обоснование исследования (1–10 баллов): обоснование актуальности исследования; полнота литературного обзора, в том числе раскрытие отечественных и зарубежных, классических и современных исследовательских точек зрения; четкость определений объекта, предмета, цели, задач, гипотезы, методов исследования; логичность построения плана работы.

III. Исследовательская компетентность автора (1–20 баллов): соответствие названия работы ее содержанию; степень согласованности замысла работы с его реализацией; соотношение и взаимосвязь теоретического и эмпирического материала; полнота описания, глубина обсуждения и качество интерпретации результатов; использование современных методов обработки данных исследования; полнота раскрытия проблемы в целом; характер и степень собственного вклада в исследование проблемы; корректность



авторских обобщений, содержательность и обоснованность выводов; наличие актов внедрения в производство, учебный процесс, а также патентов, лицензий и др.

Выделенные критерии являются ориентировочными и могут изменяться на усмотрение конкурсных комиссий. Количество претендентов на победу в конкурсе определяется председателем конкурсной комиссии, как правило, доктором наук, профессором.

При проведении конкурса студенческих научных работ важно понимать, что главная его цель состоит в максимальной интеграции в университете научно-исследовательской и учебной работы. Вместе с тем многолетний опыт организации конкурса позволяет утверждать, что студенты встречаются с рядом трудностей, которые препятствуют достижению намеченной цели. Некоторые проблемы довольно распространены, поэтому считаем необходимым подробно их рассмотреть. Так, студенты, не имеющие достаточных навыков исследовательской деятельности, считают, что тема научной работы должна определяться научным руководителем. Навязывание темы – не лучший из подходов, поскольку не учитываются интересы начинающего исследователя, его склонности и способности, знания и устремленность, опыт творческой деятельности [4, с. 79]. Студенты быстро привыкают к обману и фальши и представляют себе исследовательскую научную деятельность как довольно простое дело. Результатом «научных поисков» некоторых из них становятся плагиат, мелкотемье и наивный эмпиризм, надуманность и банальность выдвигаемых тем и проблем, узкий научный кругозор и дефицит собственно методологического опыта исследования [5, с. 92].

Как показывает практика, у студентов недостаточно развиты навыки работы с научными источниками, конспектирования, планирования, выдвижения и проверки гипотез, формулирования собственных выводов и оформления полученных результатов, которые необходимы будущему учителю в профессиональной деятельности. Поэтому необходима разработка специальных мероприятий, способствующих преодолению трудностей в подготовке научных работ. Мы предлагаем в рамках деятельности студенческих научных групп проводить цикл семинаров, на которых рассматривать особенности подготовки к конкурсу студенческих научных работ. На семинарах можно обратить внимание на: последовательное и системное рассмотрение темы исследования; правильное построение научного дискурса; идентификацию работы с существующими в науке традициями, научными школами и подходами; владение базовыми статистическими процедурами, математическими методами исследования и др.

Еще одной формой научной работы студентов, которая имеет тесную связь с учебным процессом, являются олимпиады по специальностям и учебным дисциплинам. Олимпиада проводится с целью выявления, отбора и поддержки одаренной студенческой молодежи, развития и реализации способностей студентов, стимулирования творческого труда, повышения качества подготовки специалистов, активизации учебно-познавательной деятельности, системного совершенствования учебного процесса и НИРС, отбора участников для национального этапа. Олимпиада может проводиться в несколько туров; их количество (теоретический, практический, экспериментальный и др.), формы проведения (письменные работы, собеседование, презентации, тестирование и др.) определяет оргкомитет. Участие в студенческих олимпиадах способствует углублению знаний, развитию творческих способностей, приобщает к научно-исследовательской работе, прививает навыки индивидуальной работы и работы в коллективе.

Нами разработана технология организации и проведения университетской олимпиады, рассмотрим в качестве примера организацию олимпиады по психологии в ЛНУ имени Тараса Шевченко. Она проводится в два тура, которые сочетают в себе задания теоретического и практического характера. Конкурсные задания состоят из четырех блоков: по общей психологии; по возрастной и педагогической психологии; по социальной психологии (для студентов не психологических специальностей), на интерпретацию рисунка (проективная техника для студентов-психологов); по консультированию, психотерапии и психокоррекции (для студентов-психологов). Количество конкурсных заданий и начисляемых баллов оценки варьируется в зависимости от сложности задания.

Мы разработали виды заданий университетской олимпиады:

проблемная задача, требующая глубоких знаний в какой-либо из отраслей психологии (возрастной, юридической и др.);

задания, требующие систематизации имеющихся знаний и умений (разработка авторской классификации, анализ ситуации с точки зрения разных подходов);

практически ориентированные задания (анализ проблемной ситуации, составление плана работы с клиентом, оформление психологических рекомендаций);

работа с проективной методикой как способ проверки практических навыков студентов.

Особое значение в университетской подготовке будущих учителей имеют олимпиады национального уровня. При их проведении важна разработка специальной программы для студентов-участников олимпиады (торжественное



открытие и закрытие; процедура награждения победителей и призеров; экскурсии, организация совместного досуга, вечер знакомств; организация мастер-классов, научных дискуссий и др.). Например, на олимпиаде по дошкольному воспитанию мы проводили следующие мероприятия: презентацию участников олимпиады «Знакомьтесь, это – я»; сейшн «Моя профессия, мой университет»; программу «Город мастеров»; акцию добротворчества «Радость – детям» на базе дошкольных учреждений города; проблемный круг «Дети-индиго». На последнем обсуждались вопросы: 1) Кто они – современные дети: геймеры, плейеродети, поттероманы, «мобильные» дети, хайтек-дети, элитные? 2) Особенности воспитательного взаимодействия в системе «Взрослые – дети-индиго». На студенческом форуме по проблеме воспитания социальной ответственности рассматривались: 1) факторы воспитания ответственности у дошкольников; 2) воспитание профессиональной ответственности у будущих специалистов; 3) родительская ответственность как социальная проблема; 4) социальная ответственность личности в контексте субъективной парадигмы образования и др.

Олимпиада предоставляет достаточно возможностей для внеконкурсного общения студентов из разных вузов: обмен мнениями, опытом, впечатлениями расширяет горизонты научного поиска будущих учителей. Презентация научных проектов и их обсуждение, участие в различных мастер-классах совместно с известными учеными дают возможность студентам почувствовать себя частью единого научного сообщества.

Студенты, не занявшие призовые места, получают сертификаты участников, кроме того, организаторы награждают отличившихся студентов специальными дипломами по разным номинациям («Лучший теоретик», «За глубину раскрытия темы проекта», «Лучшее научное исследование» и др.). Такие номинации являются поощрительными: как правило, соответствующие дипломы вручаются студентам, не вошедшим в число призеров. Все это способствует усилению мотивации к НИРС. Особая роль на олимпиадах отводится заданиям исследовательского характера: они требуют от студентов активизации научно-педагогического мышления, поиска креативных решений,

поэтому для победы в олимпиаде недостаточно только прочной теоретической базы, необходимы также творческий подход, находчивость и изобретательность.

Студенческая олимпиада является эффективной технологией, внедрение которой способствует формированию основных качеств конкурентоспособного специалиста, охватывающих его профессиональные знания (предметной области и психолого-педагогические), коммуникативную культуру, стремление к профессиональному росту, способность к рефлексии [6, с. 33–35].

Таким образом, участие студентов в научных мероприятиях, которые стимулируют их творчество и развитие системы НИРС, является обучением, направленным на освоение нового опыта в специально созданных условиях, познанием, в результате которого возможно появление нового знания, а также – коллективным научным общением. Разработка мотивационно-стимуляционного компонента педагогической системы интеграции научно-исследовательской и учебной работы в университетской подготовке будущих учителей станет предметом нашего дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Білуха М. Т. Основи наукових досліджень. Київ, 1997. 271 с.
2. Балабан В. А. Научно-исследовательская работа и участие преподавателей вуза в научных конференциях // Вестн. Тихоокеанского государственного экономического ун-та. 2005. № 4. С. 125–130.
3. Курило В. С., Сидоренко В. К., Терещук Г. В. Дисертаційна робота як форма педагогічного дослідження. Київ ; Тернопіль, 2007. 80 с.
4. Качнев В. И. Формирование у студентов, исследовательских навыков // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 79–81.
5. Гликман И. З. Подготовка к творчеству : учебное исследование // Школьные технологии. 2006. № 3. С. 91–95.
6. Шукшина Т. И., Татьяна Т. В. Педагогическая олимпиада как гуманитарная технология формирования профессиональной компетентности // Высшее образование сегодня. 2009. № 11. С. 33–37.

Scientific Students' Arrangement as Major Component of Future Teachers' University Training

V. V. Proshkin

Luhansk Taras Shevchenko National University,
2, Oboronna str., 91011, Luhansk, Ukraine
E-mail: proshkin-vl@mail.ru

This article is about the structure of pedagogical system of integration future teachers' research and educational work, which includes components such as target, subject and object, substantive, technological, motivational and incentive. The major direction of technological component of pedagogical system has been considered. It is students' participation in scientific seminars, conferences, competitions, exhibi-



tions of research studies, academic subject's and special subject's olympiads. The technology of organization and holding students' scientific events and also students' research work collection issue has been worked out.

Key words: integration of science and education, university training, scientific arrangement.

References

1. Biluha M. T. *Osnovy naukovykh doslidzhen* (The basis of scientific researches). Kyiv, 1997. 271 p.
2. Balaban V. A. Nauchno-issledovatel'skaja rabota i uchastie prepodavateley vuza v nauchnykh konferenciyakh (Research work and teachers' participation in research conference). *Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta* (Reporter of Pacific State University of Economics), 2005, no. 4, pp. 125–130.
3. Kurylo V. S., Sydorenko V. K., Tereshhuk G. V. *Dysertatsiyna robota kak forma pedagogichnogo doslidzhennya* (Dissertation work as a form of pedagogical research). Kyiv; Ternopil, 2007. 80 p.
4. Kachnev V. I. Formirovanie u studentov, issledovatel'skikh navykov (Formation of students' research skills). *Vyshee obrazovanie segodnya* (Higher education today), 2008, no. 5, pp. 79–81.
5. Glikman I. Z. Podgotovka k tvorchestvu: uchebnoe issledovanie (Preparation to creativity: educational research). *Shkolnye tehnologii* (Schools' technologies), 2006, no. 3, pp. 91–95.
6. Shukshina T. I., Tat'janina T. V. Pedagogicheskaya olimpiada kak gumanitarnaya tehnologiya formirovaniya professionalnoy kompetentnosti (Pedagogical olympiad as liberal technology of professional competence' formation). *Vyshee obrazovanie segodnya* (Higher education today), 2009, no. 11, pp. 33–37.

УДК 372.851+37.036+51-7+519.21+519.7

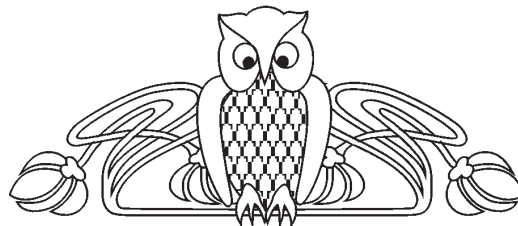
СТАТИСТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И РАНГОВЫЕ КОРРЕЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ ЕГЭ В САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ (2009–2012 гг.)

В. Е. Фирстов

Фирстов Виктор Егорович – доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры компьютерной алгебры и теории чисел, Саратовский государственный университет
E-mail: firstov1951@gmail.com

Р. А. Иванов

Иванов Роман Александрович – аспирант кафедры компьютерной алгебры и теории чисел, Саратовский государственный университет
E-mail: spektr86@mail.ru



Опыт монопольного введения ЕГЭ для обеспечения госконтроля уровня подготовки школьников показывает, что его избранная модель не всегда отвечает поставленным целям, является чрезмерно жесткой и нуждается в корректировке. Цель работы – на основе анализа тонкой структуры статистики результатов ЕГЭ в Саратовской области (2009–2012 гг.) показать, что в рамках теории случайных процессов удастся выделить важные социальные тренды профессиональной ориентации школьников и провести оценку результатов ЕГЭ как педагогического измерения в открытой системе для мониторинга качества системы образования. Это позволяет реализовать важный компонент формируемой системы оценки качества российского образования.

Ключевые слова: ЕГЭ, статистика, случайный процесс, закономерность, закон Ципфа, качество образования, профессиональная направленность.

1. Статистические закономерности результатов ЕГЭ по комплексу обязательных предметов. Проведение ЕГЭ в Саратовской области в 2009–2012 гг. проходило в условиях демографического спада, вызванного экономическими реформами 90-х гг. [1], что иллюстрируется данными по количеству ЕГЭ-респондентов по предметам обязательного комплекса (русский язык и математика) [2–4] (табл. 1).

Статистический анализ результатов ЕГЭ в Саратовской области по обязательным предметам в 2009–2012 гг. проводился с использованием программы Statistics for Windows, V.6., и, таким образом, построена упорядоченная группировка массива ЕГЭ-респондентов, ранжированная по интервалам 100-балльной шкалы оценок результатов тестирования (табл. 2).



Таблица 1

**Количество ЕГЭ-респондентов по предметам обязательного комплекса
в Саратовской области в 2009–2012 гг.**

Количество ЕГЭ- респондентов	2009	2010	2011	2012
Русский язык	18059	13640	14956	12587
Математика	18283	13534	14106	12004

Таблица 2

Ранжировка интервалов 100-балльной шкалы оценок результатов ЕГЭ

Количество баллов	<10	10–20	20–30	30–40	40–50	50–60	60–70	70–80	80–90	90–100
Ранг	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Данные статистического анализа результатов ЕГЭ по русскому языку показывают, что выборочная плотность распределения измеряемой случайной величины (количество ЕГЭ-респондентов данного ранга) получена из генеральной совокупности с нормальным законом распределения (имеющаяся небольшая асимметрия не выходит за пределы доверительного интервала) (рис. 1). Максимумы распределений (см. табл. 2)

[2–4] дают средний балл 58,7; 60,7; 61,2 (по возрастанию годов), который чуть выше среднего по России. Некоторое смещение максимумов в сторону более высоких показателей обусловлено как адаптацией школ к данной форме оценки качества образования, так и мерами централизованного характера, которые, как видим, оказываются малоэффективными, поскольку смещения максимумов оказываются незначительными.

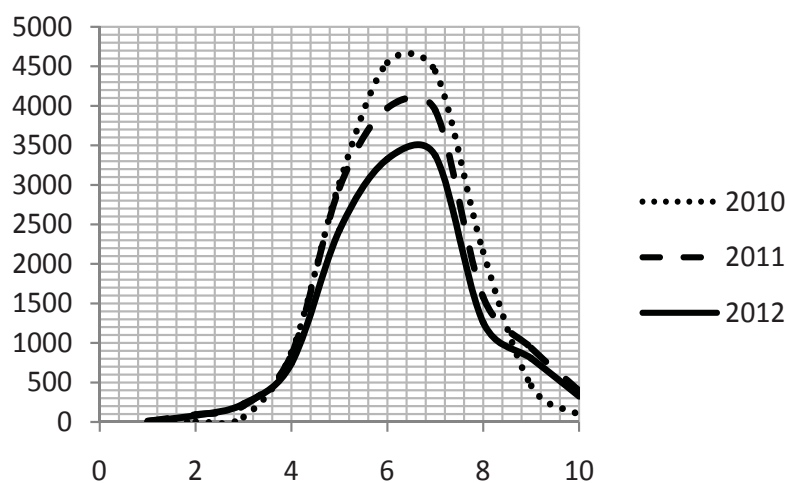


Рис. 1. Результаты ЕГЭ по русскому языку

Более актуальным является факт, что измененные случайные величины (см. рис. 1) распределены по нормальному закону, т.е. одинаковые отклонения от среднего как в меньшую, так и в большую сторону равновероятны. Это прямое следствие того, что русский язык входит в комплекс обязательных предметов ЕГЭ, который не учитывает индивидуальных предпочтений респондентов. Таким образом, в существующей структуре ЕГЭ получение информации о контингенте лиц, склонных к профессиональному изучению, например, языкознания или филологии, является затруднительным, поскольку

выпускники соответствующих профильных классов школ в значительной мере растворяются в общей массе ЕГЭ-респондентов.

Рассмотрим статистику ЕГЭ в Саратовской области по математике в 2010–2012 гг., в которой наблюдается интересное явление – кривые распределения по успеваемости ЕГЭ-респондентов в 2010 и 2012 гг. обладают двумя локальными максимумами (рис. 2). Такие особенности, как известно [5], наблюдаются в том случае, когда рассматриваемый стохастический процесс представляет смесь неоднородных случайных компонентов, которая формируется ЕГЭ-респон-



дентами, склонными к изучению гуманитарных дисциплин, а другая составляющая – это выпускники, отдающие предпочтение точным и естественным наукам. Анализ показывает, что оба компонента распределены по нормальному закону, причем бльшие значения максимумов

имеют меньшие баллы (см. табл. 2): средние баллы по математике в эти годы составили 41,2 и 42,3, что ниже среднего по России [2, 4]. Поэтому можно предположить, что в 2010 и в 2012 гг. интересы выпускников связывались с гуманитарным образованием.

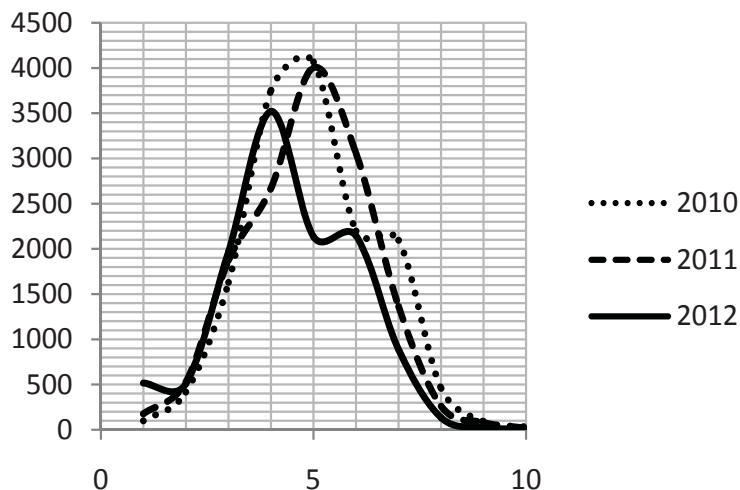


Рис. 1. Результаты ЕГЭ по математике

Картина распределения данных по успеваемости ЕГЭ-респондентов по математике в 2011 г. (см. рис. 2) сильно отличается от результатов ЕГЭ 2010 и 2012 гг., поскольку имеет только один максимум, так что с небольшой асимметрией получается гауссова кривая. При этом средний балл улучшился и составил 45,3, практически при том же количестве (~ 4000) ЕГЭ-респондентов, что и в 2010 г.

Это объясняется следующими причинами. Во-первых, начиная с ЕГЭ-2010, введена новая структура КИМ, в которой уменьшен объем тестовых заданий и понижен уровень их сложности до уровня 5–9 классов [2]. Однако наш анализ показывает, что снижение было еще более радикальным и, например, уровень сложности и трудности задания В6 по математике в 2010–2012 гг. оказался даже ниже уровня задачи 29 учебника математики для 3-го класса [6, с. 70]! Комментарии, как говорится, излишни. Во-вторых, при существенном понижении уровня сложности КИМ минимальное количество тестовых баллов по математике в 2011–2012 гг. составляло 24 балла, т.е. для получения положительной оценки достаточно было выполнить примерно половину заданий части В. Поэтому предпринятые централизованные меры позволили формально улучшить показатели, что несколько сгладило кривую распределения (см. рис. 2). Однако уже в следующем 2012 г. фактически повторился сценарий 2010 г., если иметь в виду, что в условиях демографического спада (см. табл. 1) средний

показатель успеваемости 42,3 балла продемонстрировали примерно 3000 ЕГЭ-респондентов (см. рис. 2).

Проведенный анализ показывает, что в существующей структуре ЕГЭ получить информацию о контингенте лиц, склонных к профессиональному изучению математики или языкознания, затруднительно. И хотя для минимизации данного негативного фактора в действующей структуре ЕГЭ предусмотрено выполнение тестовых заданий части С, это не спасает положения, так как для выполнения заданий части С требуется мобилизация креативного мышления у ЕГЭ-респондентов, однако в условиях временного прессинга в процессе тестирования запустить такой механизм мышления психологически затруднительно [7], поскольку «служенье муз не терпит суеты». Поэтому в существующей системе ЕГЭ обозначенный фактор является проблемным и требует решения.

2. Ранговые корреляции профессиональной направленности ЕГЭ-респондентов. Рассмотрим данные о профессиональной направленности ЕГЭ-респондентов, полученные по результатам проведения ЕГЭ в Саратовской области в 2009–2012 гг. [2–4], посредством ранжирования значимости предметов по числу респондентов, избравших данный профильный предмет (табл. 3).

Анализируя эти данные (см. табл. 3), отметим, что в 2009–2011 гг. в тройке ведущих профильных дисциплин господствовали гуманитарные предметы (обществознание и история).



Таблица 3

Данные о профессиональной направленности ЕГЭ-респондентов

Ранг <i>i</i>	Количество респондентов	Предмет	Количество респондентов	Предмет	Количество респондентов	Предмет	Количество респондентов	Предмет
	2009		2010		2011		2012	
1	9041 (48,8%)	Обществознание	8032 (57,1%)	Обществознание	9313 (66,02%)	Обществознание	8078 (65,7%)	Обществознание
2	5120 (27,6%)	История	3757 (26,7%)	История	3764 (26,68%)	История	3066 (24,9%)	Физика
3	3869 (20,9%)	Физика	2776 (19,7%)	Физика	3631 (25,74%)	Физика	2852 (23,2%)	Биология
4	2513 (13,6%)	Биология	2462 (17,5%)	Биология	3131 (22,19%)	Биология	2794 (22,7%)	История
5	1834 (9,9%)	Химия	1410 (10,0%)	Химия	1735 (12,29%)	Химия	1527 (12,4%)	Химия
6	968 (5,2%)	Информатика и ИКТ	775 (5,5%)	Информатика и ИКТ	785 (5,56%)	Литература	647 (5,2%)	Информатика и ИКТ
7	850 (4,6%)	Литература	612 (4,4%)	Литература	763 (5,40%)	Информатика и ИКТ	497 (4%)	Литература
8	742 (4,0%)	Английский язык	589 (4,2%)	Английский язык	536 (3,79%)	Английский язык	394 (3,2%)	Английский язык
9	564 (3,1%)	География	151 (1,1%)	География	486 (3,44%)	География	346 (2,8%)	География
10	144 (0,8%)	Немецкий язык	80 (0,6%)	Немецкий язык	80 (0,56%)	Немецкий язык	40 (0,3%)	Немецкий язык
11	30 (0,16%)	Французский язык	18 (0,13%)	Французский язык	21 (0,148%)	Французский язык	7 (0,05%)	Французский язык

В 2012 г. картина изменилась и в ведущие вошли физика и биология. Первенство обществознания при этом объясняется условиями приема в вузы, где данные ЕГЭ по обществознанию востребованы чаще остальных профильных предметов, что далеко не всегда оправдано.

Если рассмотреть данные (см. табл. 3), то видно, что имеют место ранговые корреляции с количеством ЕГЭ-респондентов по профильным

предметам (сплошные линии), которые аппроксимируются степенной функцией вида:

$$p(i) = \frac{A}{i^\alpha}, \tag{1}$$

где $p(i)$ – количество ЕГЭ-респондентов, избравших предмет i -го ранга; A, α – положительные константы, определяемые по экспериментальным данным следующим образом (рис. 3).

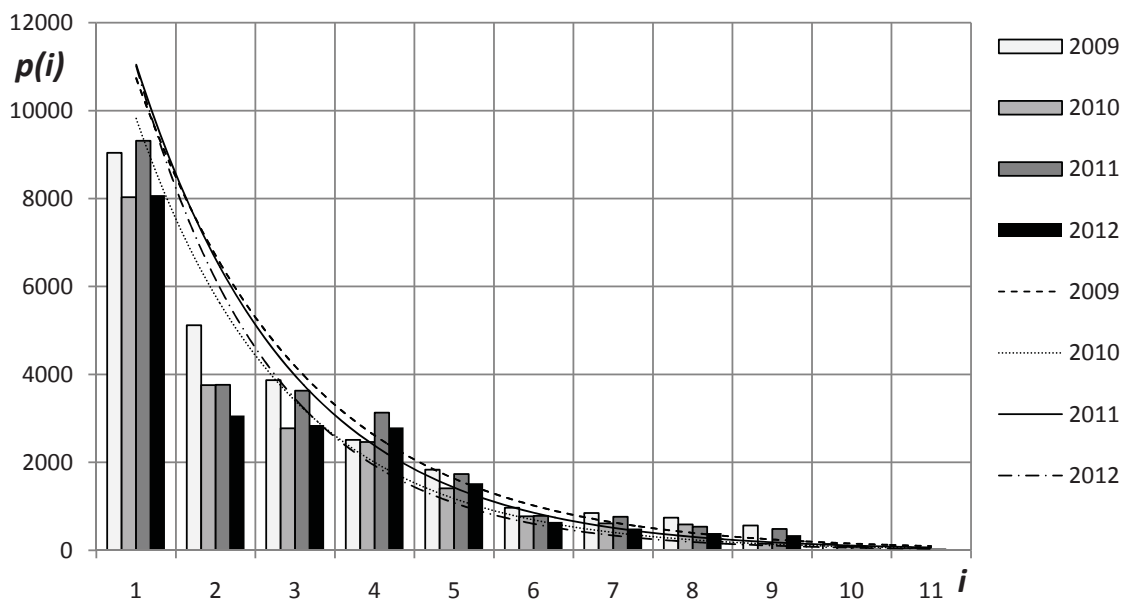


Рис. 3. Данные о профессиональной направленности ЕГЭ-респондентов в 2009–2012 гг.



Степенная функция (1) в логарифмических координатах представляет прямую:

$$\ln p(i) = \ln A - \alpha \ln i, \quad (2)$$

которая проводится методом наименьших квадратов по данным (см. табл. 3), откуда определяются постоянные A , α . В частности, для ре-

зультатов ЕГЭ-2009 получается $A = 11,07047498$, $\alpha = 2,133609521$; для ЕГЭ-2010 $A = 11,04446073$, $\alpha = 2,199729855$ и аналогично для 2011, 2012 гг. (сплошные и пунктирные прямые на рис. 3). Прямые (2) представлены на рис. 4, ломаные линии построены по экспериментальным значениям (см. табл. 3).

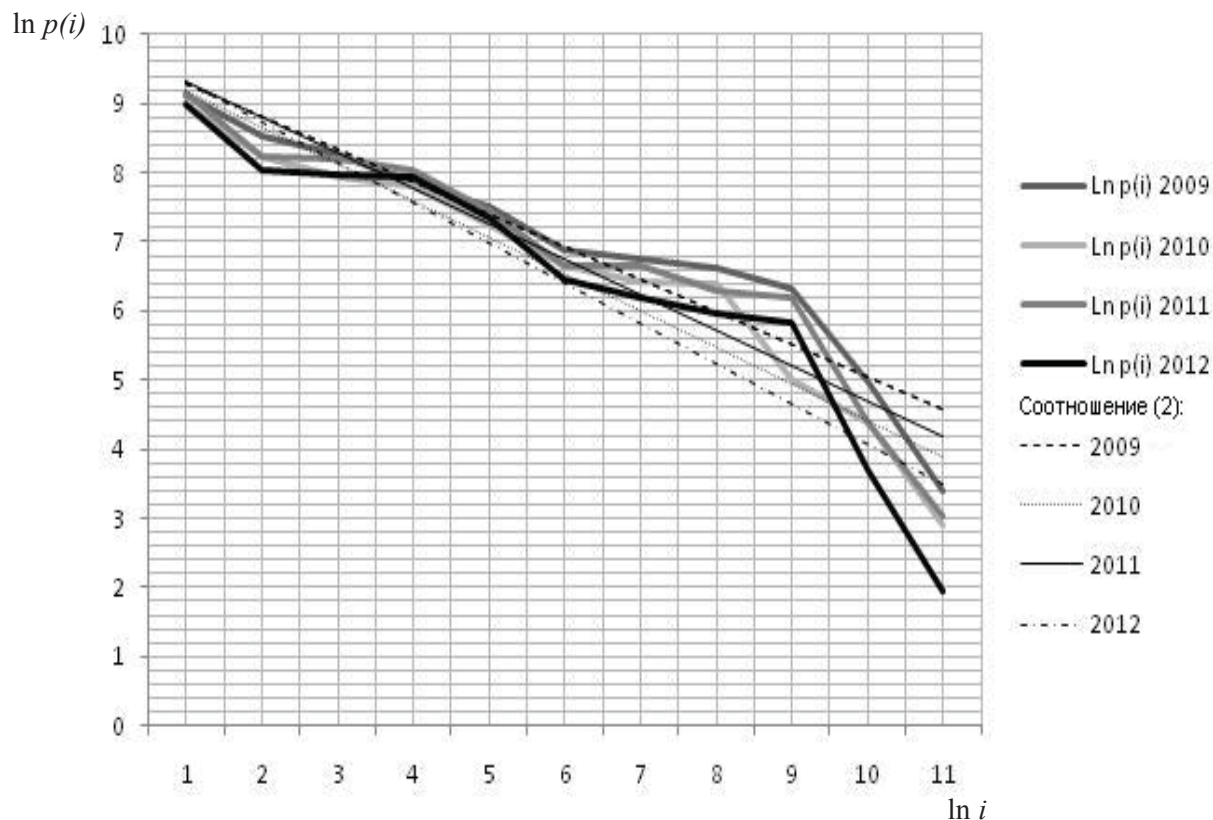


Рис. 4. Корреляция профессиональной направленности ЕГЭ-респондентов по закону Ципфа – Мандельброта

3. Анализ статистики профессиональной направленности ЕГЭ-респондентов. Рангово-степенные статистики вида (1) были обнаружены в начале XX в. при анализе текстов в виде закона Ципфа в психолингвистике частот слов (30-е гг. XX в. [8]). В дальнейшем обнаружился универсальный характер статистики (1), которая в данном исследовании установлена в статистике профессиональной направленности ЕГЭ-респондентов (см. рис. 3, 4).

Природа степенных статистик такова, что для них вероятность редких событий оказывается выше, чем для статистик с нормальным законом распределения. Поведение такого рода характерно для сложных систем, когда одно неординарное событие обуславливает возникновение длинных причинно-следственных корреляций, порождающих лавину изменений (не исключая катастрофический сценарий), посредством которых система приобретает новое качество. В системе ЕГЭ редкие события обусловлены вы-

бором ЕГЭ-респондентами интересующего профильного предмета на основе индивидуальных предпочтений, что отражается на статистике по профильным предметам. Это подтверждается статистиками ЕГЭ по физике, биологии, истории и химии (рис. 5).

Как видно из рис. 5, статистика по профильным предметам не связана с нормальным законом распределения, который наблюдается для статистик по обязательным предметам (см. рис. 1), а имеет иной характер. Стандартные методы анализа статистики по профильным предметам показывают, что в этом случае мы имеем дело с распределением Пуассона и обнаруженный факт является предсказуемым, поскольку именно такая статистика описывает распределение редких событий [9].

Данное обстоятельство представляется важным, поскольку такое поведение статистики по профильным предметам служит индикатором того, что выбор респондентом данного профиль-

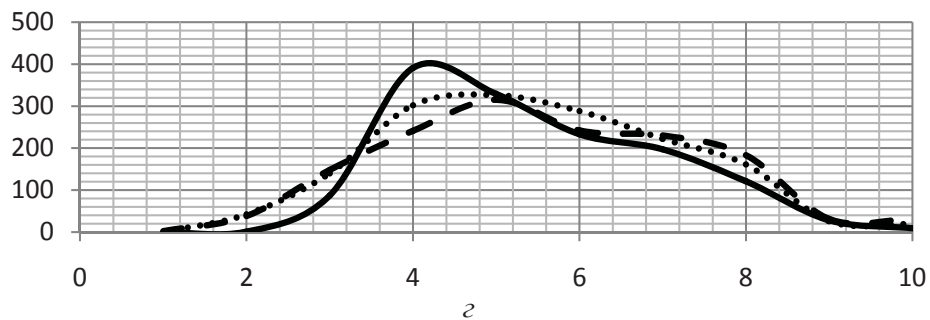
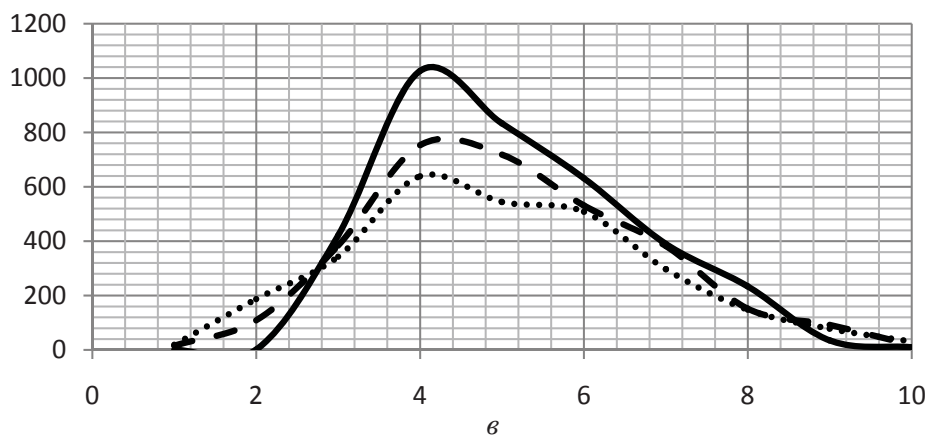
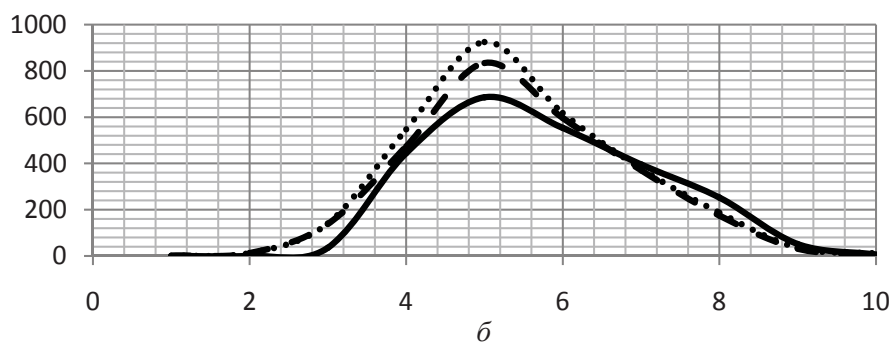
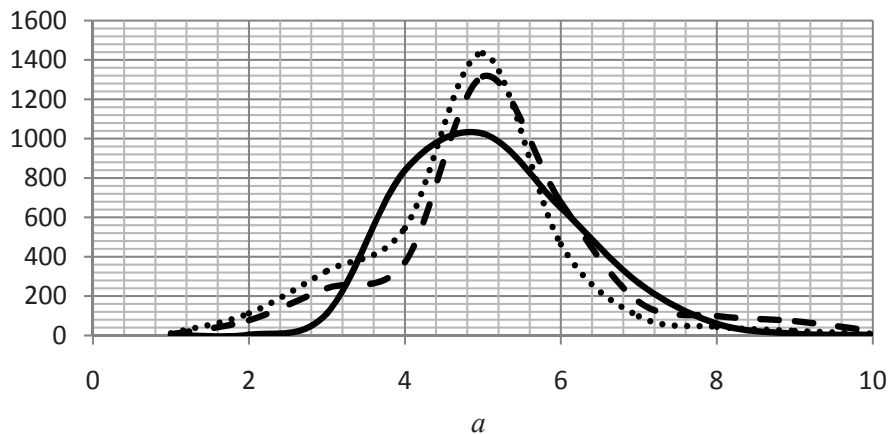


Рис. 5. Статистика ЕГЭ по физике, биологии, истории и химии



ного ЕГЭ связан с определенными мотивациями. Интересно сравнить данные (см. рис. 5) с результатами ЕГЭ по информатике (рис. 6). Видно, что по физике, биологии, истории и химии средние результаты успеваемости – 40–50 баллов, в то

время как средний балл по информатике (см. рис. 6) составляет 60–70 баллов. Это говорит о высокомотивированном уровне выбора информатики данной категорией ЕГЭ-респондентов, однако численность этой категории невелика.

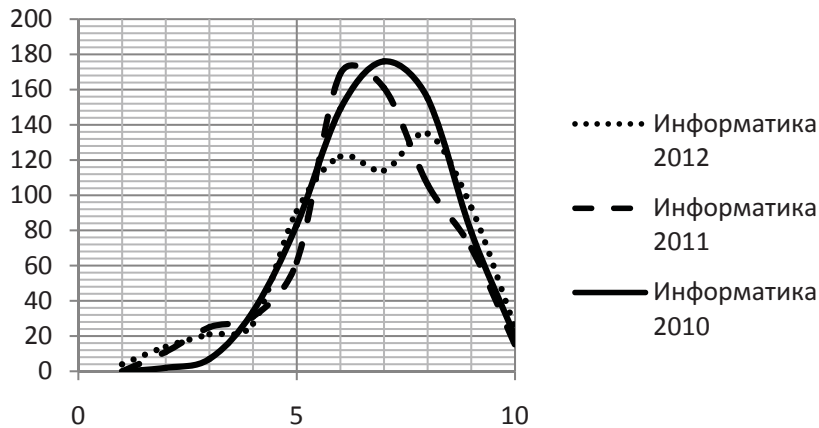


Рис. 6. Статистика ЕГЭ по информатике

Данные ЕГЭ по обществознанию (рис. 7) резко диссонируют с результатами по остальным профильным предметам (см. рис. 5, 6). Причина этого становится понятной, если обратиться к данным табл. 3. Сразу видно, что среди респондентов выбор ЕГЭ по обществознанию по значимости стоит на первом месте и не укладывается в рамки статистики редких событий, характерной при мотивированном выборе профильного предмета. Как показывает анализ, статистика ЕГЭ по обществознанию следует нормальному закону со средним бал-

лом ~ 60 и, следовательно, для многих выбор этого предмета обусловлен не соображениями профориентации, призвания, а более прагматическими (прием в вуз, величина зарплаты, карьерный рост и т.п.). Это подтверждается данными анализа образовательных стратегий абитуриентов СГУ-2009, проведенного Центром региональных социологических исследований СГУ [10], в котором отмечается инфантилизм отдельных категорий абитуриентов при выборе гуманитарных специальностей в целях отсрочки начала самостоятельной трудовой деятельности.

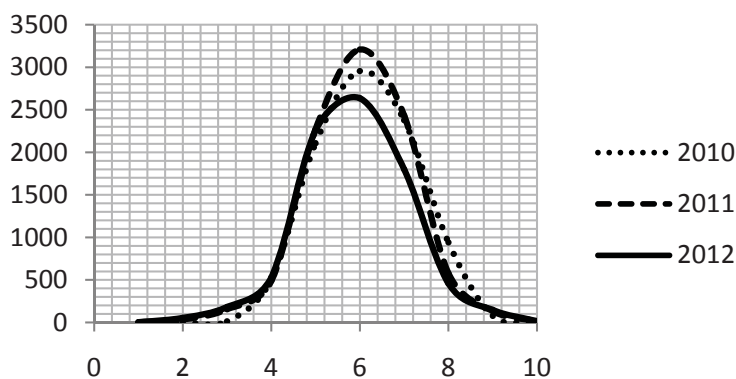


Рис. 7. Статистика ЕГЭ по обществознанию

4. ЕГЭ как измерение в открытой системе. Система образования представляет открытую систему и ее управление должно опираться на принципы синергетики. Основным из них является принцип самоорганизации в открытых системах, прямо вытекающий из теоремы И. Р. Пригожина [11]. Это означает наличие аттрактора цели в фазовом пространстве эво-

люционирующей системы, структура которого часто обладает фрактальными свойствами, т.е. неординарной метрикой [12].

Поэтому не следует удивляться, что все эти «экзотические» свойства присущи системе образования, поскольку всякий образовательный процесс направлен на достижение поставленных целей и, например, реализация профессио-



нальной направленности ЕГЭ-респондентов порождает ранговые корреляции (п. 2), представляющие фрактальную иерархическую структуру. Действительно, рассматривая точки прямой (2) внутри 1-й четверти логарифмической системы координат (см. рис. 4), после преобразований приходим к выражению:

$$\alpha = -\frac{\ln\left(\frac{p(i)}{A}\right)}{\ln i}, \quad (3)$$

которое позволяет трактовать показатель как фрактальную (хаусдорфову) размерность [13] в пространстве конфигураций профессиональной направленности ЕГЭ-респондентов. Метрические параметры фрактальных структур уже не укладываются в рамки стандартных топологических подходов, так как мера (эталон) измерения в этом случае не может выбираться произвольно, из соображений удобства, и для фрактального объекта имеет определенное значение, позволяющее проводить его корректное измерение.

Приведенные соображения позволяют выделить ряд проблем, касающихся объективности педагогических измерений, особенно если такие измерения охватывают широкие аудитории:

1) отсутствие адекватной процедуры контроля образовательного процесса выражает тот факт, что педагогическое измерение всегда имеет долю субъективизма, вносящего неопределенность в процесс измерения, и его результаты могут трактоваться в рамках меры нечеткого множества [1];

2) традиционная процедура педагогической диагностики обычно включает текущий, периодический и итоговый контроль знаний учащихся или студентов. У достаточно опытного педагога по этим данным обучаемый контингент довольно быстро ранжируется по уровню знаний и успеваемости на «сильных», «средних» и «слабых» учащихся. Часто такой подход дает вполне адекватную картину успеваемости обучаемого контингента;

3) неопределенность измерения определяет информационная энтропия [1], которая представляет экстенсивную величину и в педагогическом измерении является возрастающей функцией объема проверяемого учебного материала и размера тестируемой аудитории. Поэтому при контроле знаний в школьном классе минимальная энтропия будет наблюдаться при текущем контроле знаний, которая возрастает при периодическом контроле и имеет наибольшее значение при итоговом испытании при переводе в следующий класс. При такой организации контроля в промежутках легко провести корректировку знаний, тем самым снижая объективно существующую неопределенность итогового педагогического измерения;

4) ситуация сильно меняется, если речь идет о выпускном классе полной средней школы, когда итоговым испытанием является ЕГЭ. В этом случае, по сравнению с обычной процедурой школьных выпускных экзаменов, неопределенность результатов ЕГЭ колоссально возрастает, так как размер тестируемой аудитории РФ составляет около миллиона школьников;

5) в этом случае неоднородности по уровню знаний в российских школах порождают неопределенности, связанные с проблемой оптимального выбора уровня трудности и сложности тестовых заданий ЕГЭ, который оказался бы универсальным для российских школ и вузов. В силу фрактальной специфики образовательного пространства такой универсальной меры не существует и, как следствие, основной постулат ЕГЭ – обеспечение равных возможностей абитуриентам при поступлении в любой вуз России на проверку оказывается несостоятельным.

В заключение можно сказать: как показывает опыт, реальные данные об успеваемости учащихся можно получить только в процессе обучения – примерно за три года до выпускных экзаменов на основе текущего контроля, проводимого учителем. Результаты итоговой аттестации чаще всего подтверждают результаты, зафиксированные в процессе обучения. Однако в случае разночтения для установления истины можно провести дополнительную проверку. Установить такую причину в рамках ЕГЭ практически невозможно, что недопустимо, поскольку речь идет о судьбах детей. Поэтому во многих странах результаты ЕГЭ (к примеру, SAT или ACT в США [15]) рассматриваются как дополнение к школьному аттестату, причем имеется многообразие форм проведения ЕГЭ. В России все наоборот и, естественно, возникают вопросы о причинах такого положения, поскольку полностью игнорируется мировой опыт подобных педагогических измерений, некоторые из которых проводятся с 1901 г. и неплохо себя зарекомендовали [15]. У России, конечно, своя специфика и есть базис для формирования отечественной системы оценки качества образования, включающей многообразие форм контроля, и дело это не только одного Рособнадзора, а всей российской педагогической общественности и науки.

По результатам работы можно сделать следующие выводы:

фрактальность всякого педагогического измерения обусловлена психологическим аспектом образовательного процесса [16]. Это означает, что любой педагогический объект обладает собственной мерой и в этом смысле дидактически уникален, как уникален каждый человек;

применение методов теории случайных процессов обнаружило структурный недостаток



существующей системы ЕГЭ, обусловленный тем, что математика и русский язык, представляя комплекс обязательных предметов ЕГЭ, не учитывают индивидуальных предпочтений респондентов, склонных к профессиональному изучению математики или языкознания;

разработана методика ранжирования значимости профильных предметов среди ЕГЭ-респондентов в Саратовской области по результатам ЕГЭ в 2009–2012 гг. (см. табл. 3) и приводит к степенной статистике в виде закона Ципфа (1);

эта методика позволяет выявлять важные социальные тренды профориентации, определяя по статистике распределения ЕГЭ-респондентов, избравших профильный предмет по призванию, и тех, чей выбор обусловлен конъюнктурными соображениями;

представляется целесообразным включение разработанных методик оценки результатов испытаний в соответствующие отчетные документы предстоящих ЕГЭ.

Список литературы

1. Фирстов В. Е. Кибернетическая концепция и математические модели управления дидактическими процессами при обучении математике в школе и вузе. Саратов, 2010. 511 с.
2. Результаты ЕГЭ в Саратовской области в 2010 году : сб. статистических материалов / отв. ред. Т. А. Кичаева. Саратов, 2010. 166 с.
3. Оценка качества образования в Саратовской области (по результатам сдачи ЕГЭ в 2011 году) : сб. аналитических материалов (1 этап). Ч. 1. / отв. ред. Г. А. Гончарова. Саратов, 2011. 78 с.
4. Оценка качества образования в Саратовской области (по результатам сдачи ЕГЭ в 2012 году) : сб. аналитических материалов (1 этап). Ч. 1. / отв. ред. Г. А. Гончарова. Саратов, 2012. 95 с.
5. Дунин-Барковский И. В., Смирнов Н. В. Теория вероятностей и математическая статистика в технике. М., 1955. 556 с.
6. Петерсон Л. Г. Математика : в 3 ч. 3 класс. Ч. 3. М., 2004. 80 с.
7. Кроль В. М. Психология и педагогика. М., 2004. 325 с.
8. Мандельброт Б. Теория информации и психолингвистика : теория частот слов // Математические методы в социальных науках / под ред. П. Лазарсфельда, Н. Генри. М., 1973. С. 316–337.
9. Гнеденко Б. В. Курс теории вероятностей. М., 1988. 448 с.
10. Образовательные стратегии абитуриентов СГУ-2009 // Отчет по НИР Центра региональных социологических исследований Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского / под ред. проф. Н. В. Шахматовой. Саратов, 2009. 56 с.
11. Пригожин И., Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах. М., 1979. 512 с.
12. Малинецкий Г. Г. Математические основы синергетики : хаос, структуры, вычислительный эксперимент. М., 2007. 312 с.
13. Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы. М., 2002. 666 с.
14. Пегам А. Нечеткое моделирование и управление. М., 2009. 798 с.
15. The College Board portal. URL: <http://sat.collegeboard.org> (дата обращения: 24.06.2013).
16. Kelso J. A., Fuchs A. Self-organization dynamics of the human brain : Critical instabilities and Shilnikov chaos // Chaos. 1995. Vol. 5, № 1. P. 64–69.

The Statistical Law-Formeds and Range Correlations of the Professional Trends of Ege-Results in Saratov Region (2009–2012)

V. E. Firstov

Saratov State University,
83, Astrakhanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: firstov1951@gmail.com

R. A. Ivanov

Saratov State University,
83, Astrakhanskaya str., 410012, Saratov, Russia
E-mail: spektr86@mail.ru

The experience of EGE monopoly entrance for the providence of state control level of pupils preparation shows that this kind of EGE model does not always correspond to the given aims. This model is sometimes too hard and needs some correction. The aim of this work, which is based on the analyses of such structure of EGE statistics of the results in Saratov region (2009-12) is to show that within the casual process theory it is possible to underline important social trends of pupils' professional direction and carry out the EGE results as pedagogical demention in the open system for monitoring of education quality system. It gives the opportunity to realize a very important component of the forming system of Russian education quality measurement.

Key words: EGE, statistics, random process, law-formed, Zipf-law, education-quality, professional trend.

References

1. Firstov V. E. *Kiberneticheskaya kontseptsiya i matematicheskie modeli upravleniya didakticheskimi protsessami pri obuchenii matematike v shkole i vuze* (The cybernetical conception and mathematical models of the didaktikos processes control at mathematical learning in the school and IHE). Saratov, 2010. 511 p.



2. *Rezultaty YeGE v Saratovskoy oblasti v 2010 godu: sbornik statisticheskikh materialov*, pod red. T. A. Kichayevoy (The EGE-results in Saratov region in 2010: statistical investigations magazine. Ed. T. A. Kichayeva. Saratov, 2010. 166 p.
3. *Otsenka kachestva obrazovaniya v Saratovskoy oblasti (po rezultatam sdachi YeGE v 2011 godu): sbornik analiticheskikh materialov (1 etap). Chast 1*, pod red. G. A. Goncharovoy (The estimation of the education quality in Saratov region (EGE-results in 2011): Analytical magazine (step 1). Part 1. Ed. G. A. Goncharova). Saratov, 2011. 78 p.
4. *Otsenka kachestva obrazovaniya v Saratovskoy oblasti (po rezultatam sdachi YeGE v 2012 godu) : sbornik analiticheskikh materialov (1 etap). Chast 1*, pod red. G. A. Goncharovoy (The estimation of the education quality in Saratov region (EGE-results in 2012). Part 1. Ed. G. A. Goncharova). Saratov, 2012. 95 p.
5. Dunin-Barkovskiy I. V., Smirnov N. V. *Teoriya veroyatnostey i matematicheskaya statistika v tekhnike* (The probability theory and mathematical statistics in technics). Moscow, 1955. 556 p.
6. Peterson L. G. *Matematika. 3 klass. Chast 3* (Mathematics. 3-th class. Part 3). Moscow, 2004. 80 p.
7. Krol V. M. *Psikhologiya i pedagogika* (Psychology and pedagogics). Moscow, 2004. 325 p.
8. Mandelbrot B. *Teoriya informatsii i psikholingvistika: teoriya chastot slov* (Information theory and psycholinguistics: the theory of word frequencies). *Matematicheskiye metody v sotsialnykh naukakh* (Mathematical methods in social sciences). Moscow, 1973, pp. 316–337.
9. Gnedenko B. V. *Kurs teorii veroyatnostey* (Course of the probability theory). Moscow, 1988. 448 p.
10. *Obrazovatelnyye strategii abiturientov SGU-2009*, pod red. N. V. Shakhmatovoy (The educational strategies of SSU-abiturients 2009. Ed. N. V. Shakhmatova). Saratov, 2009. 56 p.
11. Prigozhin I., Nikolis G. *Samoorganizatsiya v neravnovesnykh sistemakh* (Selforganization in non-equilibrium systems). Moscow, 1979. 512 p.
12. Malinetskiy G. G. *Matematicheskiye osnovy sinergetiki: khaos, struktury, vychislitelnyy eksperiment* (Mathematical foundations of synergetics: chaos, structures and calculating experiment). Moscow, 2007. 312 p.
13. Mandelbrot B. *Fraktalnaya geometriya prirody* (The fractal geometry of nature). Moscow, 2002. 666 p.
14. Kelso J. A., Fucs A. Self-organization dynamics of the human brain: Critical instabilities and Shilnikov chaos. *Chaos*, 1995, vol. 5, no. 1, pp. 64–69.
15. Pegat A. *Nechetkoye modelirovaniye i upravleniye* (Fuzzy modeling and control). Moscow, 2009. 798 p.
16. Portal The College Board. *The College Board portal*, available at: <http://sat.collegeboard.org>

УДК 355.23. 316.6

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕЙСТВОВАТЬ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ



А. В. Шинкаренко

Шинкаренко Алексей Владимирович – адъюнкт очного обучения, подполковник, Саратовский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации
E-mail: alex-shinka@yandex.ru

В статье рассматриваются условия формирования у будущих офицеров компетентности действовать в экстремальных ситуациях. Даются определения понятиям «условия», «профессиональная подготовка» и «психологическая устойчивость» военных специалистов. Определяется ряд положений по выбору педагогических условий. Выявляются направления деятельности учебных заведений по формированию психологической устойчивости курсантов. Предлагаются устойчивые и временные факторы действия личности в экстремальных ситуациях. Приводятся конкретные примеры действий военнослужащих внутренних войск в экстремальных ситуациях. Проанализировано проведение специальных мероприятий в контртеррористической операции в Чеченской Республике. Сделаны основные

выводы по действиям войск и их влиянию на образовательный процесс военных вузов внутренних войск МВД России.

Ключевые слова: условия, профессиональная подготовка, психологическая устойчивость, образовательный стандарт, экстремальные ситуации.

В современных условиях развития государства одним из приоритетных направлений образовательной политики является подготовка высококвалифицированных офицеров в высших военно-образовательных учреждениях. Именно формирование будущего специалиста, соответствующего требованиям войск и государствен-



ному заказу, является основополагающим фактором не только развития, но и существования современной армии. Значимым условием для формирования будущего офицера является внедрение в образовательную деятельность военного учебного заведения инновационных образовательных технологий, принципов, стандартов и форм обучения. Важнейшие направления инновационного развития определены Правительством РФ в «Стратегии развития науки и инноваций Российской Федерации на период до 2015 года» [1].

Основополагающими факторами, влияющими на служебно-боевую деятельность офицера, является умение действовать в постоянно сменяющейся обстановке, в том числе и способность принимать решения в экстремальных ситуациях. Сегодня во главу угла образовательного процесса в вузах поставлено внедрение образовательных стандартов, формирующих одну из компетентностей – действовать в экстремальных ситуациях. Однако для эффективного формирования этой компетентности необходимо определить педагогические, философские, психологические и социальные условия и разработать ситуации экстремального характера, с которыми будущий офицер внутренних войск будет сталкиваться в процессе решения служебно-боевых задач в мирное и военное время.

Раскрывая условия формирования компетентности действовать в экстремальных ситуациях, необходимо определить само понятия «условие» как категории. В философии эта категория раскрывает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Совокупность конкретных условий данного явления образует среду его протекания, от которой зависит действие законов природы и общества [2]. Таким образом, условия можно определить как правила, обстановку, в которой что-либо происходит [3].

Рассматривая категорию «условие» применительно к образовательному процессу, необходимо отметить, что «педагогические условия – это среда, обстоятельства, в которых реализуются педагогические факторы» [4, с. 38].

С другой стороны, педагогические условия могут раскрываться как совокупность мер и условий учебно-воспитательного процесса, обеспечивающих достижение курсантом определенного профессионального уровня мышления. Успешность выделения таких условий зависит от конкретизации конечной цели или результата, которые должны быть достигнуты, а также от понимания того, что улучшение педагогического процесса достигается не за счет одного какого-то абстрактного условия, а их взаимосвязанного комплекса [5].

Мы придерживаемся точки зрения, что условие – самый существенный компонент комплекса

объектов, при наличии которого следует осуществление данного явления. Таким образом, под условиями формирования компетентности мы понимаем осведомленность в каком-нибудь вопросе, подготовленность к чему-либо, а компетентного человека можно определить как знающего, осведомленного в какой-либо области, обладающего компетенцией. К педагогическим мы относим специально созданные условия, в рамках которых и происходит наиболее эффективное формирование и протекание необходимого процесса. Следует отметить ряд положений, характеризующих нашу позицию по выбору педагогических условий:

условия должны обеспечивать определенную систему формирования компетентности действовать в экстремальных ситуациях;

они должны отражать сущность и разработанность экстремальных ситуаций;

условия обеспечивают постепенность процесса формирования компетентности действовать в экстремальных ситуациях;

выбор их зависит от имеющегося набора педагогических средств, способных повысить эффективность формирования компетентности действовать в экстремальных ситуациях;

выработка комплекса педагогических условий должна основываться на внутреннем содержании процесса формирования компетентности действовать в экстремальных ситуациях.

Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что процесс формирования компетентности действовать в экстремальных ситуациях в процессе профессиональной подготовки будет происходить более эффективно при наличии и применении следующих педагогических условий:

обучение должно быть построено на применении возможностей междисциплинарной связи (интеграции), базирующихся на комплексе необходимых ситуаций, методов и средств профессиональной направленности и соответствующего этапу формирования этой компетентности;

в образовательном процессе должны использоваться задачи и задания, основанные на опыте служебно-боевой деятельности внутренних войск МВД России по созданию экстремальных ситуаций, а также правильное и логичное решение данных задач и ситуаций;

в процессе теоретического и практического обучения курсантов необходимо применять интегративно-стимулирующую оценку компетентности действовать в экстремальных ситуациях.

На наш взгляд, обозначенные педагогические условия взаимосвязаны, дополняют друг друга и будут способствовать качественному формированию у курсантов рассматриваемой компетентности.



Чтобы дать целостную характеристику процесса и результатов профессионального становления человека, необходимо описать это становление как многоуровневый процесс, который регулируется самим субъектом в условиях разнородных факторов. Для этого следует, во-первых, проанализировать форму социализации и индивидуализации субъекта, во-вторых, рассмотреть этот процесс как часть жизненного пути личности, как специфическую форму научения и развития и, наконец, как одну из ведущих форм проявления активности личности [7].

Известно, что профессиональная деятельность военнослужащих внутренних войск МВД России характеризуется ситуациями, в которых присутствуют факторы, обладающие достаточной силой влияния на людей и их деятельность, именуемые экстремальными. Для успешной деятельности в экстремальных условиях необходимо формировать устойчивость к внешним и внутренним раздражителям у будущих офицеров внутренних войск, прежде всего, психологическую устойчивость. В современной психологии под ней понимается единая характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействиям трудных ситуаций [8], поэтому психологическая подготовка курсантов в учебном заведении внутренних войск МВД России должна быть направлена на формирование устойчивости к:

отрицательным факторам служебно-боевой деятельности: это могут быть напряженность, ответственность, риск, опасность, дефицит времени, неопределенность, неожиданность и др.;

факторам, воздействующим на психику, например, гибель, ранение личного состава, вид крови, труп, телесные повреждения, выход из строя боевой техники и вооружения в ходе боевого столкновения и др.;

ситуациям противоборства, в частности, способность вести психологическую борьбу с противником или преступными элементами, умение противостоять психологическому прессингу, манипулированию со стороны как законопослушных граждан, так и правонарушителей; умение не поддаваться на провокации и др.;

конфликтным ситуациям в служебно-боевой деятельности: здесь очень важны умения вскрывать внутренние причины конфликта, разбираться в закономерностях их возникновения и протекания; навык владения собой в психологически напряженных, конфликтных, провоцирующих ситуациях.

Действия личности в экстремальной ситуации определяются устойчивыми и временными факторами. К первым, определяющим действия человека в экстремальных ситуациях, можно отнести:

особенности темперамента: каждый человек имеет свои определенные особенности нервной системы, в связи с чем реакции на идентичные психологические нагрузки будут разные: у одних проявляется так называемый «стресс льва», т.е. повышается активность, мобилизация сил, эффективность труда; у других, наоборот, – «стресс кролика», в этом случае наблюдается дезорганизация деятельности, резко падает ее эффективность, возникает пассивность;

способность к переключению внимания и быстрому реагированию на опасные ситуации зависит от уравновешенности нервной системы, которая, как правило, определяется темпераментом; оказывает мобилизирующее влияние в опасной ситуации и так называемая индивидуальная выносливость нервной системы, она же способствует противодействию утомлению;

человек, оказавшийся или рискующий оказаться в экстремальной ситуации, всегда должен помнить о функциональных изменениях в организме, в частности, о сердечно-сосудистых заболеваниях, диабете и т.п.;

нарушения нормального функционирования органов чувств – зрения, слуха и др.; этот фактор снижает быстроту реакции в экстремальной ситуации;

функциональные нарушения связи между сенсорными и моторными процессами, нарушения координации: так, замедленная или слишком быстрая реакция на сенсорные сигналы оказывает негативное влияние на своевременность моторных процессов;

алкоголизм, наркомания: алкогольное или наркотическое опьянение лишает человека способности адекватно реагировать и оценивать реальность ситуации и принимать наиболее правильное решение.

К временным факторам относятся:

неопытность, отсутствие необходимых умений и навыков, что порождает:

а) необходимость сознательного контроля за большинством своих действий, а это мешает распределению внимания, возникает вероятность нерациональных поступков или непринятия мер к отдельным элементам опасности;

б) ошибочные действия из-за незнания;

в) неуверенность: опасение совершить ошибку требует повышенного внимания к каждому действию, что ведет к быстрому утомлению, потере концентрации;

неосторожность: частой ошибкой в данном случае является недооценка возникшей ситуации, преуменьшение ее опасности, в результате меры, принимаемые для выхода из такой ситуации, оказываются недостаточными. С другой стороны, иногда люди склонны переоценивать свои возможности, неправильно рассчитывают свои силы, что, естественно, ведет к отрицатель-



ному финалу в борьбе с опасностью. Еще одной ошибкой, связанной с неосторожностью, можно считать неполную оценку опасных факторов, которая может происходить под влиянием отвлекающих обстоятельств;

утомление понижает работоспособность, внимание, снижается уровень защитных реакций; стресс – это экспансивное состояние человека, возникающее в ответ на экстремальные воздействия. Жизнь всех поколений людей требовала умения приспосабливаться (адаптироваться) к условиям среды обитания и выбирать из множества вариантов существования наиболее оптимальный [9].

Анализируя проведение специальной операции по освобождению г. Грозного от бандформирований, военный психолог И. В. Соловьев в своем исследовании справедливо отмечает: весь военный опыт человечества показывает, что проблема психологической устойчивости личности в бою является одной из важнейших в решении проблемы повышения эффективности ведения вооруженной борьбы и реализации ее целей. Критическим сроком пребывания в условиях интенсивных боевых действий являются 3–4 месяца: за это время в подразделениях выявляются максимальная психологическая усталость, повышенная раздражительность, конфликтность и сильное переживание из-за риска для жизни [10].

По сути дела, с августа 1999 г. воинские части и подразделения внутренних войск практически без перерыва и отдыха выполняли боевые задачи. Усталость и измотанность личного состава были чрезвычайными: военнослужащие, изможденные постоянным боевым напряжением, в конце концов переставали адекватно реагировать на опасность, появились апатия, равнодушие к смерти.

Делая выводы, необходимо сказать, что главное назначение учебной деятельности в военном институте состоит в подготовке будущего офицера к действиям в экстремальных ситуациях, к которым мы относим:

построение обучения с применением междисциплинарных связей;

широкое использование в образовательном процессе возможностей логического и психологического решения задач в экстремальных ситуациях;

применение в процессе теоретического и практического обучения курсантов интегративно-стимулирующей оценки компетентности действий в неординарных ситуациях.

Эти условия позволяют в процессе изучения военных дисциплин сформировать характерные черты будущего офицера внутренних войск МВД России.

Список литературы

1. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года : утверждена Межведомственной комиссией по научной инновационной политике (протокол от 15 февраля 2006 г. № 1) / М-во образования и науки Рос. Федерации. М., 2006. 124 с. URL: <http://mon.gov.ru/work/nti/dok/str/strateg.zip> (дата обращения: 18.10.2011).
2. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичева. М., 1983. 839 с.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеол. выражений. 4-е изд., доп. М., 1999. 939 с.
4. Дурнов М. Е. Профессионально-педагогическая деятельность и исследовательский подход к ней : учеб. 2-е изд., испр. М., 2003. 336 с.
5. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки учителя к творческому решению воспитательных задач : дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М., 1987. С. 407–590.
7. Идея системности в современной психологии / отв. ред. В. А. Барабанщиков. М., 2005. 362 с.
8. Психологический словарь / под ред. М. Г. Ярошевского. М., 1990. 494 с.
9. Безопасность жизнедеятельности и здоровье : учеб. пособие. Арзамас, 2007. 176 с.
10. Соловьев И. В. Посттравматический стрессовый синдром : причины, условия, последствия. Оказание психологической помощи и психореабилитация. М., 2000. 112 с.

Conditions of Formation of the Future Officers Competence to Act in Emergency Situations and of Their Psychological Resistance

A. V. Shinkarenko

Saratov Military Institute for the Internal Troops of the RF Ministry of the Interior,
158, Moskovskaya str., 410023, Saratov, Russia
E-mail: alex-shinka@yandex.ru

The article deals with conditions of formations of the future officers' competence to act in emergency situations. Concept of conditions is considered. A number of rules of pedagogical conditions choice are determined. Definitions of professional training and psychological resistance situations are considered. Areas of educational efforts to establish psychological resistance are discovered. Steady and temporary factors of personal acting in emergency situations are offered. Actual examples of action of internal troops (personnel) in emergency situations are

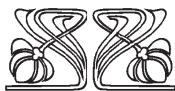
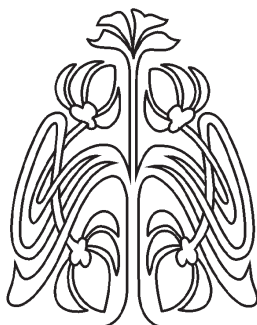


mentioned. Special actions in counterterrorism operation in the Chechen Republic are analyzed. The main conclusions from troop's actions and their influence on the educational process in higher education institutions of the RF Ministry of the Interior are drawn.

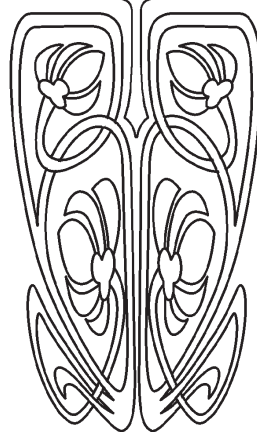
Key words: conditions, professional training, psychological resistance, the educational standard, emergency situations.

References

1. Strategija razvitiya nauki i innovacij v Rossijskoj Federacii na period do 2015 goda: utverzhdena Mezhdovedstvennoj komissiej po nauchnoj innovacionnoj politike (protokol ot 15 fevralja 2006 g. № 1 (Strategy of development of science and innovations in the Russian Federation for the period till 2015: it is approved by the Interdepartmental commission on scientific innovative policy (the protocol of February 15, 2006, № 1). Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Moscow, 2006. 124 p. Available at: <http://mon.gov.ru/work/nti/dok/str/strateg.zip> (accessed October 18, 2011).
2. *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* (Philosophical Encyclopedic Dictionary). Ed. L. F. Ilyichev. Moscow, 1983. 839 p.
3. Ozhegov S. I. *Tolkovyy slovar russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy* (The Defining Dictionary of Russian Language: 80000 words and idioms). Moscow, 1999. 939 p.
4. Duranov M. E. *Professionalno-pedagogicheskaya deyatel'nost' i issledovatel'skiy podkhod k ney* (Professional and pedagogical activity and research approach to it). Moscow, 2003. 336 p.
5. Yakovleva N. M. *Teoriya i praktika podgotovki uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatel'nykh zadach: dis. ... d-ra ped nauk* (Theory and practice of teacher training in performing the educational tasks): Dr. ped. sci. diss. Chelyabinsk, 1992. 403 p.
6. *Filosofskiy slovar* (Philosophical Dictionary). Ed. I. T. Frolova. Moscow, 1987. 590 p.
7. *Ideya sistemnosti v sovremennoy psikhologii* (Idea of systemacity in the modern psychology). Ed. V. A. Barabanchshikov. Moscow, 2005. 495 p.
8. *Psikhologicheskii slovar* (Psychological Dictionary). Ed. M. G. Yaroshevskiy. Moscow, 1990. 494 p.
9. *Bezopasnost' zhiznedeaytel'nosti i zdorov'e: uchebnoye posobiye* (Tutorial). Arzamas, 2007. 176 p.
10. Solovyev I. V. *Posttravmaticheskiy stressoviy sindrom: prichini, usloviya, posledstviya. Okazanie psikhologicheskoi pomochshi I psikhoreabilitasiya*. (Posttraumatic stress syndrome: causes, conditions, consequences). Moscow, 2000. 112 p.



ПРИЛОЖЕНИЯ



Подписка на I полугодие 2014 года

Индекс издания по каталогу ОАО Агентства «Роспечать» 36014,
раздел 41 «Философия. Социология. Психология. Религия».

Журнал выходит 4 раза в год.

Каталожная цена одного выпуска 350 руб.

Адрес редакции:

410012, Саратов, Астраханская, 83.

Редакция журнала «Известия Саратовского университета».

Тел. (845-2) 52-26-85, 52-50-04; факс (845-2) 27-85-29;

e-mail: aporia@inbox.ru