

СОДЕРЖАНИЕ

Научный отдел

Философия

- Баева Л. В.** Виртуальная коммуникация: классификация и специфика 5
- Богомаз Т. П.** Взаимоотношения и аспекты проявления творческой деятельности Шивы, человека и «проявленного» мира в философии Шивасиддханта 10
- Вершилов С. А.** Типология культуры военной безопасности российского социума 14
- Жилин В. И.** Психология восприятия и эпистемология 18
- Линченко А. А.** Проблема исторического сознания молодежи в современной немецкой философии 24
- Магда А. В.** Онтология Ницше в зеркале русской мысли Серебряного века 29
- Малышкин Е. В.** Повторно о двух метафорах памяти 33
- Мокин Б. И.** Человечность как выражение духовного бытия человека 37
- Парфенов А. И.** Толерантность и дискурсивная власть 42
- Пионткевич Л. Ю.** Добродетель в контексте учения Аристотеля о справедливости 47
- Суровягин Д. П.** Парадокс определения в дедуктивной теории 51
- Титарь Е. В.** Культурная идентичность и искусство: визуальные стратегии модерна и постмодерна 55

Психология

- Калистратов П. Ю.** Эмоционально-ценностное отношение к нравственности и ответственности у представителей различных социальных групп 60
- Карелин А. А.** Структура психологического времени и особенности временной перспективы успешных сотрудников организации 64
- Красильников И. А.** Феномен внутриличностного конфликта в социальном психоанализе 68
- Лазунина Е. А.** Роль социального взаимодействия в когнитивной продуктивности личности 73
- Медведева Е. Н.** Проблема методологии исследования в отечественной психологии религии 78
- Орлова М. М.** Исследование качества жизни как системной характеристики ситуации болезни 83
- Фролова С. В.** Образная детерминация приверженности своей стране у представителей России и Казахстана 89

Педагогика

- Евдокимова Е. Г.** Педагогический контекст смыслообразования 95
- Гусейнов А. З.** Сущностные характеристики дидактики педагогического образования 100
- Морозова Е. Е.** Совершенствование экологообразовательной деятельности в системе образовательного пространства Саратовского региона 103
- Ядровская М. В.** Моделирование профессионального обучения в техническом вузе 108

Приложения

Хроника научной жизни

- V Международная научно-практическая конференция «Организационная психология: люди и риски» 114

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

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

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

Заведующий редакцией
Бучко Ирина Юрьевна

Редактор
Гаврина Марина Владимировна

Художник
Соколов Дмитрий Валерьевич

Редактор-стилист
Степанова Наталия Ивановна

Верстка
Багаева Ольга Львовна

Технический редактор
Ковалева Наталья Владимировна

Корректор
Трубникова Татьяна Александровна

Адрес редакции:
410012, Саратов, ул. Астраханская, 83
Издательство Саратовского университета
Тел.: (845-2) 52-26-89, 52-26-85

Подписано в печать 1.12.2014.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 13,48 (14,5).
Тираж 500 экз. Заказ 67.

Отпечатано в типографии
Издательства Саратовского университета

© Саратовский государственный университет, 2014

**ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ**

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

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

Последовательность предоставления материала:

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

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

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

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

Требования к аннотации и списку литературы:

- аннотация не должна по содержанию повторять название статьи, быть насыщена общими словами, не излагающими сути исследования; оптимальный объем 500–600 знаков;
- в списке литературы должны быть указаны только процитированные в статье работы; ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

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

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

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

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

- Baeva L. V.** Virtual Communication: Classification and Specifics 5
- Bogomaz T. P.** Relationships and Aspects of Creative Activity of Shiva, Human Being and Phenomenal World in Shaiva Siddhanta Philosophy 10
- Vershilov S. A.** Typology of Culture Military Safety of Russian Society 14
- Zhilin V. I.** Perceptual Psychology and Epistemology 18
- Linchenko A. A.** The Problem of Historical Consciousness of Young People in Contemporary German Philosophy 24
- Magda A. V.** Nietzsche's Ontology in the Mirror of Russian Thought of the Silver Age 29
- Malyskin E. V.** Once Again on Two Metaphors of Memory 33
- Mokin B. I.** Humanity as the Expression of the Spiritual Existence of Human 37
- Parfenov A. I.** Tolerance and Discursive Power 42
- Piontkovich L. U.** Virtue in the Context of the Justice Doctrine of Aristotle 47
- Suroviagin D. P.** The Paradox of Definition in the Deductive Theory 51
- Titar E. V.** Cultural Identity and the Arts: Visual Strategies of Modern and Postmodern 55

Psychology

- Kalistratov P. U.** Emotional and Value Attitude of Various Social Groups' Representatives Towards Morality and Responsibility 60
- Karelin A. A.** Structure of Psychological Time and Time Perspective Features of Successful Employees 64
- Krasilnikov I. A.** Phenomenon of the Intrapersonal Conflict in Social Psychoanalysis 68
- Lazunina E. A.** Role of Social Interaction in Cognitive Productivity of Personality 73
- Medvedeva E. N.** The Problem of Methodology of Research in Russian Psychology of Religion 78
- Orlova M. M.** Situation of Disease and Quality of Life as its System Characteristic 83
- Frolova S. V.** Image Determination of Devotion to Their Countries Expressed by Representatives of Russia and Kazakhstan 89

Pedagogy

- Evdokimova E. G.** Pedagogical Context of Meaning-Making 95
- Guseynov A. Z.** Characteristics of the Didactics of Pedagogical Education 100
- Morozova E. E.** Improvement of Environmental Educational Activity within the System of Educational Environment in Saratov Region 103
- Yadrovskaya M. V.** Modeling of Vocational Training in a Technical College 108

Appendices**Chronicle of Scientific Life**

- The V International Scientific and Practical Conference «Organizational Psychology: People and Risks» 114



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

Главный редактор

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

Заместитель главного редактора

Стальмахов Андрей Всеволодович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

Бабков Лев Михайлович, доктор физ.-мат. наук, профессор (Саратов, Россия)

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

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

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

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

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

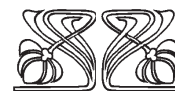
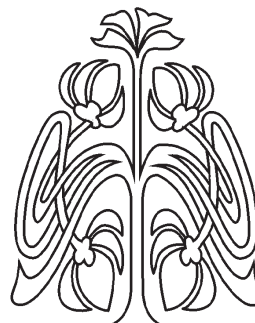
Макаров Владимир Зиновьевич, доктор геогр. наук, профессор (Саратов, Россия)

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

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

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

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



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

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

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

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

Members of the Editorial Board:

Babkov L. M. (Saratov, Russia)

Balash O. S. (Saratov, Russia)

Buchko I. Yu. (Saratov, Russia)

Danilov V. N. (Saratov, Russia)

Ivchenkov S. G. (Saratov, Russia)

Kossovich L. Yu. (Saratov, Russia)

Makarov V. Z. (Saratov, Russia)

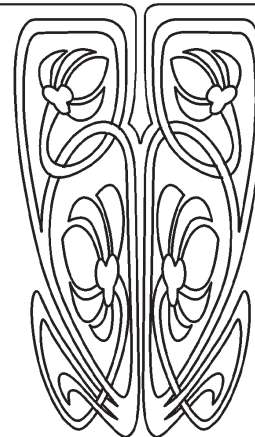
Prozorov V. V. (Saratov, Russia)

Ustyantsev V. B. (Saratov, Russia)

Shamionov R. M. (Saratov, Russia)

Shlyakhtin G. V. (Saratov, Russia)

**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**





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

Главный редактор

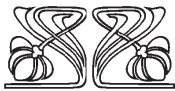
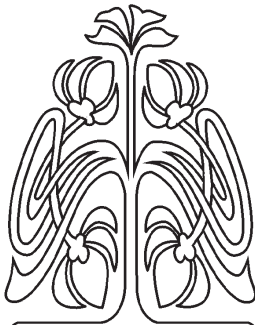
Устьянцев Владимир Борисович, доктор филос. наук, профессор (Саратов, Россия)

Ответственный секретарь

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

Члены редакционной коллегии:

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



**РЕДАКЦИОННАЯ
КОЛЛЕГИЯ**

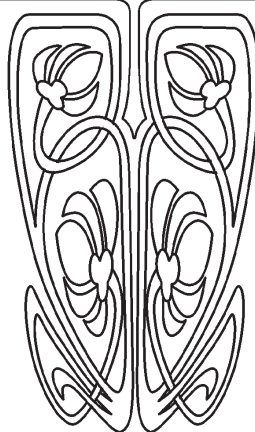
**EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL
«IZVESTIYA OF SARATOV UNIVERSITY. NEW SERIES.
SERIES: PHILOSOPHY. PSYCHOLOGY. PEDAGOGY»**

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

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

Members of the Editorial Board:

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





ФИЛОСОФИЯ

УДК 17

ВИРТУАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: КЛАССИФИКАЦИЯ И СПЕЦИФИКА

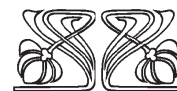
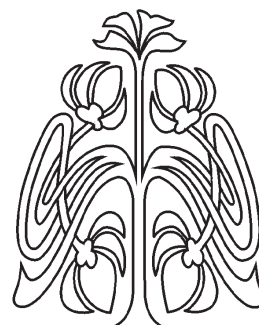
Баева Людмила Владимировна –
доктор философских наук, профессор кафедры философии,
декан факультета социальных коммуникаций,
Астраханский государственный университет
E-mail: baevaludmila@mail.ru

Современное информационное общество не только соединило людей в единую глобальную систему, но изменило сущность их общения и взаимодействия. В последние десятилетия произошло рождение нового феномена – электронной культуры, особенностью которого, в числе других, является виртуализация межличностного общения субъектов. Последствия этого технологического прорыва оказались значительны и привели к изменению сложившейся системы отношений «Я и Другой». Это потребовало изучения специфики, достоинств и рисков такого типа взаимосвязи. Статья посвящена анализу и характеристике феномена виртуальной коммуникации, играющей доминирующую роль в мире электронной культуры. Автором предлагается классификация видов виртуальной коммуникации в зависимости от характера отношений субъектов, в результате выявлены черты и особенности, присущие виртуальной коммуникации, раскрыты преимущества и риски для человека и общества.

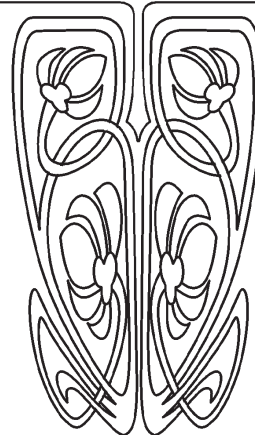
Ключевые слова: виртуальная коммуникация, виртуализация, информационное общество.

Информационная ступень развития технологии породила электронную культуру, виртуальное пространство и время, электронный статус самого человека, сформировав своего рода «третью природу» – мир виртуальных феноменов. Реалии становления этого типа культуры в начале XXI столетия оказывают столь стремительное воздействие на личность, что их невозможно игнорировать и не подвергать изучению. За последние два десятилетия произошли глобальные изменения в определяющих личность сферах существования человека: образовании, коммуникации, искусстве, науке, творчестве, которые, в первую очередь, подверглись воздействию виртуализации как перемещению из реальной формы бытия в цифровую, симуляционную, созданную с помощью информационных технологий.

Общение традиционно составляет важнейшую сферу бытия личности, посредством которой субъект выражает себя в мире и участвует в социальном взаимодействии. Человек как «открытая система» нуждается в информации и «энергии», получаемой из внешней среды. Формы взаимодействия личностей в обществе при этом могут быть различны (от любви до ненависти, от приобщения к духовным знаниям до вовлечения в преступный мир и т.д.) и оказывать как позитивное, так и разрушительное воздействие. Человек может тяготиться зависимостью от общества, считать себя несвободным от него (экзистенциализм называет это «объективацией»), может полагать, что общественная жизнь – неотъемлемая сущность



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





самой личности (от Аристотеля до Маркса к Хабремасу и Луману), но во всех случаях социальные отношения рассматриваются как определяющий фактор становления человека. Общение позволяет человеку увидеть Другого как себя, соотнести свои проблемы и свою смертность с проблемами Другого, ощутить себя в единстве с тем, что является не только более значимым, но и более жизнеспособным (и в этом случае даже экзистенциализм рассматривает общение в качестве важнейшей ценности индивидуального бытия). Посредством общения человек адаптируется к миру, учится, получает знания, навыки, представления о морали, приобщается к культуре, традиции, но самое главное – становится необходим Другому и благодаря этому нужен самому себе. Осмысленное существование – не только бытие в себе и для себя, осознание своей смертности, автономности и свободы, это и трансценденция, выход за собственные пределы в бытие других, без потери своей уникальности и возможностей саморазвития.

Информационное общество не только соединило людей в единую информационную сетевую систему, но и во многом изменило сущность их общения, коммуникации, связи. Прежде всего это выразилось в виртуализации межличностного общения, связанного с открытием технологической возможности осуществления удаленного доступа, дистанционного общения субъектов. Однако последствия этого технологического прорыва оказались столь значительны, что привели к изменению сложившейся системы отношений между людьми, породили особую электронную форму культуры [1].

Уточним первоначально, что *виртуализация* определяется нами как замещение реальных процессов и явлений виртуальными формами. Виртуализация связана с созданием цифровых аналогов объектов реальной культуры, с одной стороны, и с творчеством нового киберпространства и его феноменов, с другой. При этом сознание субъекта является источником новой реальности, своего рода «третьей природы», где продукты творчества разума соединяются с визуальными образами, дополняемыми информационными ресурсами.

Виртуализация и информатизация сферы общения породили феномен виртуальной коммуникации, определяемой в самом общем виде как общение с удаленным партнером или группой, опосредствованное компьютером и телекоммуникационными системами [2]. Понятие виртуальной коммуникации, исходя из контекста современной культуры, технологии и настроений постмодернизма, в своих работах раскрывают

Л. Д. Александрова, Э. Ф. Асадулин, А. Бард, Ж. Бодрийяр, С. А. Борчиков, Д. В. Галкин, Ч. Гир, В. А. Емелин, А. И. Каптерев, М. Кастельс, М. Маклюэн, Й. Масуда, В. А. Михайлов, М. Постер, Ш. Теркл, М. Хейм и др.

Опираясь на эти труды, в своей статье мы будем рассматривать виртуальную коммуникацию как форму общения между людьми, осуществляемую посредством информационных технологий, без личного контакта, на удаленных расстояниях, служащую как задачам традиционной формы общения, так и выполняющую новые функции.

Современные информационные сети позволили людям преодолеть границы пространства, языка, социальных статусов. Интернет стал средством глобального человеческого общения, невиданной ранее формы всеобщей коммуникации «всех со всеми». Для большинства пользователей именно в этом заключены его главная ценность и безграничные возможности. Анализ роста числа пользователей социальных сетей показывает, насколько быстрым, несмотря на многообразие взаимодействий, оказывается путь от создания новой сети коммуникации до рождения целого сообщества [3]. Конечно, возникают проблемы, связанные с пониманием того, является ли виртуальное сообщество столь же устойчивым, как реальные (профессиональные, возрастные, субкультурные и др.). Это вопрос, вероятно, достоин специального изучения. Здесь мы отметим, что возникающие в социальных сетях сообщества есть особый новый вид сообществ людей, использующих преимущественно виртуальную форму общения, стремящихся к социальной активности, самопрезентации в возможно более широких кругах общения, в то же время сохраняя часть информации о себе «закрытой» или представленной желаемым образом.

Можно во многом согласиться с мнением профессора миланского политехнического института А. Ронки о том, что теперь мы должны рассматривать Интернет в качестве оплота социальных коммуникаций [4]. Однако следует заметить, что Интернет как усовершенствовал существующие в обществе связи, так и породил новые, обладающие своими особенностями, остановимся на этом отдельно: прежде всего, охарактеризуем *виды виртуальной коммуникации*.

Благодаря электронной коммуникации в условиях глобальной миграции множество людей, близких в реальности, продолжают общаться друг с другом на расстоянии, поддерживать родственные связи, дружбу, находясь на удалении. Условно назовем данный тип коммуникации *дистанционно-традиционным*, поскольку его



суть составляют традиционные отношения между людьми, использующие интернет-связь и мобильное общение исключительно как техническое средство. Этот вид коммуникации отличает то, что субъекты в реальной жизни знакомы между собой, имеют устойчивые сформировавшиеся на той или иной основе отношения (семейные, родственные, профессиональные, дружеские, любовные и др.), но при этом они вынуждены общаться посредством информационных ресурсов в силу удаленности друг от друга, занятости и т.д. Сущность традиционных отношений между людьми при этой форме коммуникации остается без существенных изменений.

Однако помимо выполнения этой традиционной функции на качественно новом технологическом этапе развития Интернет и социальные сети способствовали появлению новых типов общения, по своей природе виртуальных и отчасти или полностью искусственных.

Второй тип коммуникации можно назвать *дистанционно-элитным*, поскольку он соединяет представителей различных элит, знакомых людям через СМИ, и их «последователей», которых члены элиты не знают лично. К этому типу отношений можно отнести самые разные виды взаимодействия в сети: блоги звезд и их обсуждение, форумы с ведущими учеными, писателями, ведущими деятелями различных сфер общественной жизни (политика, экономика, религия, право и т.д.). В этой сфере коммуникации реальные люди общаются не с «живым человеком», а его стилизованным образом, в котором рафинировано представлены сущностные характеристики и скрыты реальные свойства, черты личности, не доступные для обсуждения. Это могут быть известные спортсмены, политики, эксперты в той или иной сфере и т.д. – личности, которые интересны для других лишь в одной из сторон своей деятельности, в которой они достигли выдающихся результатов. Что же касается отношения «элиты» к ее собеседникам в сети, то их личные и профессиональные качества практически вовсе не представляют ценности для первых, важно лишь внимание к их персоне и количество собственных «последователей».

Третий тип коммуникации связывает людей, не находящихся друг с другом в реальных отношениях, но находящихся при этом в равных отношениях. Этот вид коммуникации можно назвать *дистанционно-номинальным* (от лат. *potina* – имя). Он характерен для людей, которые не были знакомы в реальной жизни, знают друг о друге только то, что размещено о них в Сети, имеют возможность в любое время остановить это взаимодействие без объяснения причин.

Такой тип коммуникации не имеет межличностного контакта, поскольку субъекты общаются не лично, а репрезентативно, через свои цифровые аналоги, аватары (виртуальные образы), никнеймы (имя в сети). Такие отношения позволили соединить между собой в сети небывалое количество «друзей», удаленных пользователей, общение которых носит во многом поверхностный характер, без самоотдачи, эмпатии, вовлечения в «мир Другого». Его сущностью является особый тип развлечения, рекреации – виртуальной «тусовки», не обязывающего времяпрепровождения в среде подобных себе.

Главной современной тенденцией при этом выступает снижение роли традиционной (реальной) и *дистанционно-традиционной* коммуникации и возрастание значения *дистанционно-номинальных* связей. Что же несут с собой эти изменения?

Виртуальное общение имеет определенную специфику субъект-субъектных отношений, связанную как с самопрезентацией, так и с восприятием Другого. Важнейшим аспектом общения является манифестация себя для Другого, презентация своего образа, убеждений, интересов, чувств и т.д. В реальности традиционной коммуникации эти аспекты находят выражение во внешних феноменах – в манере общения, эмоциях, мимике, жестике, жестикуляции – и во внутренних – в смыслах, содержании, тексте и подтексте высказываний. Виртуализация общения начинается с эпистолярного жанра, написания писем и посланий, в которых люди, не имея возможности лично контактировать, выражали себя и свои чувства, идеи и т.д. Современный уровень виртуального общения касается не только написания писем, но, гораздо чаще, обмена мыслями, настроениями, «комментариями» в процессе сетевой игры, диалога на форумах, обсуждения проблем в соцсетях и т.д. Коммуникация при этом не только не ослабла, но, напротив, стала еще более значимой для современного человека, который во многом научился находиться наедине с самим собой. Его потребность включиться в виртуальный диалог с другими стала практически атрибутивной. Это выражается в почти постоянном пребывании людей разного возраста в социальных сетях, многочасовых коммуникациях на игровых порталах, ведении блогов, «живых журналов» и др. Как же в этих условиях выглядят самопрезентация самого субъекта и его восприятие Другого?

Отметим, что самопрезентация становится в мире виртуальной коммуникации чрезвычайно важным делом, поглощающим немало времени и требующим большой фантазии. Исследователи указывают даже на формирование особой этики



представления и поведения в сети [5]. Самопрезентация становится онтологически важной, ведь в информационном мире жизнь идет по принципу: если тебя нет в Сети, ты не существуешь, или иными словами: «я имею свой профиль в Интернете, следовательно, я существую».

Содержательной стороной самопрезентации выступает «профиль» субъекта, его интернет-страница с описанием его личных качеств, интересов, контактов и иные черты, которые, по мнению разработчиков соцсетей, должны характеризовать человека в интернет-коммуникации.

Обратимся к лидерам мирового и российского рейтингов количества пользователей социальных сетей. По итогам мирового рейтинга лидирует социальная сеть Facebook [6]. Российская аудитория социальных сетей имеет свою специфику, здесь лидером является социальная сеть «ВКонтакте» (по данным TNS. Web Index) [7].

Так, на Facebook статус, или профиль пользователя, включает в себя информацию следующего рода: работа и образование, места проживания, дата рождения, контактная информация (электронный адрес), семейное положение, члены семьи, друзья, места пребывания, фото, мероприятия, а также информация о фильмах, книгах, музыке, спорте, которая нравится автору.

Самая популярная в России сеть «ВКонтакте» предлагает следующий набор для «статуса»: день рождения, пол, родной город, семейное положение (и члены семьи), родной язык, друзья, фото, интересы, образование, карьера, служба, жизненная позиция (последняя включает: политические взгляды, «мировоззрение-вероисповедание», отношение к жизни, к людям, к курению, алкоголю, источники вдохновения). Как видно, различия в данных этих профилей незначительные, однако сеть «ВК» уделяет больше внимания презентации мировоззрения автора, что привлекает российскую молодежь.

Создавая профиль, человек прежде всего анализирует самого себя, отвечает на вопросы, которые, возможно, он не задавал самому себе в повседневной жизни. Это своеобразный процесс общения с самим собой, выявление особенностей и уникальных черт своей личности. При этом субъект может быть искренним или представить себя в желаемом облике, что особенно характерно для социальных сетей, так как позволяет завести новых виртуальных знакомых. Общение в сети выстраивается по различным траекториям: передача другим понравившейся информации, сообщение «друзьям» своего мнения о чем-либо из новостной сферы, обозначение себя на карте, создание собственной «новости» о том, что происходит здесь и сейчас, и др., а также ответы на аналогичные послания. Наиболее частая форма

«обратной связи» – «лайки», оценки того, что понравилось сообщение и фото, иногда с комментарием. Наиболее яркой формой коммуникации с полным уходом от личного обсуждения вопросов является обмен фотографиями, предлагаемый сетью Instagram. Однако в социальных сетях возможно и более глубокое общение, обмен новостями с места событий, которые формируют политические настроения, социальную активность или напряженность. Особенно ярко это проявляется в период обострения политической ситуации, когда общение в социальных сетях становится главным источником достоверной информации о реальных событиях «из первых рук», представленной в СМИ в той или иной идеологической обработке. Интернет-общение становится формой мгновенной передачи информации из той или иной точки доступа, что формирует мобильную ответную реакцию. Так, в период наибольшего обострения ситуации на Украине, в разгар информационной войны между ангажированными СМИ с той и другой стороны, резко возросло число пользователей соцсетей, обсуждавших события, очевидцами или участниками которых они были. Это позволило сформировать новое новостное поле, которому люди больше доверяли, чем СМИ.

Если проанализировать особенности виртуальной коммуникации в соцсетях, то важно выявить, что новое дает человеку эта форма взаимодействия и в чем ее слабые стороны. Итак, виртуальная коммуникация дает современному человеку, прежде всего, новые возможности:

- самовыражения среди широкого круга людей;
- безграничного выбора знакомств и контактов;
- поддержания общения с близкими людьми, коллегами на расстоянии;

- получения информации «из первых рук» и мгновенного сообщения о своих значимых событиях;

- обсуждения вопросов и проблем без цензуры и давления;

- обретения единомышленников, обсуждения интересующих вопросов в профессиональной среде;

- ухода от проблем, порожденных психологическими или физическими трудностями в общении, и др.

Что же виртуальная коммуникация отнимает у современного человека?

- Обязательства и ответственность, присущие реальному общению;

- «реальных» друзей и близких (для взаимодействия с которыми остается все меньше времени);

- глубину общения (компенсируемую его множеством);



глубину понимания Другого и сопереживания ему;

ощущение собственной необходимости Другому;

длительные дружеские отношения и чувства; ответственность, чувство долга, политкорректность и др. (поскольку виртуальные отношения во многом представляются как игровые, альтернативные отношениям, подчиненным строгой морали и этикету).

Отметим также, что потребность в виртуальной коммуникации из модной привычки или удобной формы дистанционной передачи эмоций и новостей способна перерасти в некую форму зависимости, постоянного желания находиться в потоке передаваемой и получаемой информации. Анализ контента социальных сетей показывает, что значительная часть постоянных пользователей не ограничивается одним посланием в день, а транслирует разнообразную информацию практически постоянно. В свою очередь, просмотр сообщений от «друзей» тоже становится необходимостью и заставляет пользователя совершать это не один раз в день. Оправданность такого взаимодействия обусловлена возрастающим одиночеством людей в современных мегаполисах, разрушением института семьи, оторванностью детей от родителей, отчуждением человека от реальной коммуникации в силу специфики тех или иных профессий, связанных с компьютерными технологиями. Рост подобных отношений формирует и особый вид боязни реального общения, так называемую номофобию (nomophobia), заключающуюся в стремлении избежать реальных знакомств и отношений с людьми [8].

Можно констатировать, что виртуализация общения порождает его новые *черты*: 1) повышенное внимание к самому себе, своим настроениям, сиюминутным мыслям и чувствам, которые сразу же становятся общим достоянием; 2) потребность в массовой аудитории для трансляции своих мыслей и чувств; 3) минимализм «обратной связи»; 4) хаотичность содержания коммуникации (поток сообщений чаще всего бывает мало связанным и неструктурированным); 5) «эффект радио» – мгновенное распространение информации на все пространство сети; 6) свобода от контроля цензуры; 7) возможность привлечения внимания к себе, при том что в реальности человек остается скрытым; 8) «общение ради общения» – подавляющая по объему часть информации не несет нового содержания, является самоценностью именно с позиции коммуницирования или развлечения. Ее новыми *функциями*, прежде всего, стано-

вятся: глобальная социализация как создание глобальной коммуникационной среды общения человека «открытого мира»; мгновенное информирование, оповещение всех участников общения о происходящих событиях, явлениях; создание условий для неформального, без влияния цензуры общения как формы рекреации, отдыха, получения удовольствия; адаптация к социальной активности людей, обладающих проблемами с реальной коммуникацией; снятие границ между социальными статусами, местом нахождения, языками общения.

Таким образом, виртуальная коммуникация в информационном мире становится не только средством связи, технологией общения для удаленных друг от друга субъектов, но и самостоятельным феноменом, обретающим собственную ценность и воздействие на человека, переживающего фазу виртуализации собственной личности.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ «Виртуализация современной культуры и “жизненного мира” человека: социокультурный, аксиологический, антропологический анализ» (проект № 14-03-00289 а).

Список литературы

1. Баева Л. В. Электронная культура : опыт философского анализа // *Вопр. философии*. 2013. № 5. С. 75–83.
2. Психология общения : энцикл. словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. М., 2011. 600 с.
3. Zhou L., Ding L., Finin T. How is the semantic web evolving? A dynamic social network perspective // *Computers in Human Behavior*. 2011. Vol. 2. P. 1294–1302.
4. Ronchi A. M. E-Culture. N.Y., 2009. 486 p.
5. Brey P. The ethics of representation and action in virtual reality // *Ethics and Information technology*. 1999. Vol. 1 (1). P. 5–14.
6. The web international company 2013. URL: <http://www.alex.com> (дата обращения: 19.01.2014).
7. Аудитория Интернета в России. URL: // http://www.tns-global.ru/press/news/183388/?sphrase_id=2381 (дата обращения: 19.01.2014).
8. King A. L. S., Valença A. M., Silva A. C. O., Baczynski T., Carvalho M. R., Nardi A. E. Nomophobia : Dependency on virtual environments or social phobia? // *Computers in Human Behavior*. 2013. Vol. 29, iss. 1. P. 140–144.

Virtual Communication: Classification and Specifics

L. V. Baeva

Astrakhan State University
20 a, Tatischeva str., Astrakhan, 414056, Russia
E-mail: baevaludmila@mail.ru

Today's information society is not only to connect people in a single global system, but has changed the nature of their communication



and interaction. In recent decades, there was the birth of a new phenomenon – electronic culture, which feature, among others, is the virtualization of interpersonal communication subjects. The implications of this technological breakthrough has had a significant and led to a change in the existing system of relations, «I and the Other». This required a study of the specifics, the merits and risks of this type of relationship. Article is devoted to the analysis and the characteristic of a phenomenon of the virtual communication playing the dominating role in the world of e-culture. The author offers classification of types of virtual communication depending on character of the relations of subjects. Lines and the features inherent in virtual communication are as a result revealed, advantages and risks to the person and society are opened.

Key words: virtual communication, virtualization, information society.

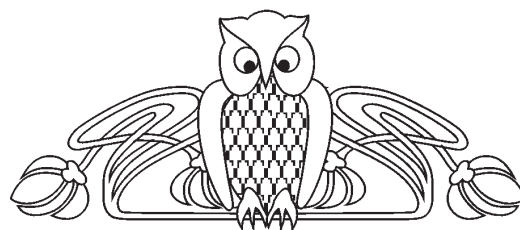
References

1. Baeva L. V. Elektronnaya kultura: opyt filosofskogo analiza (Digital culture: The experience of philosophical analysis). *Voprosy Filosofii* (Voprosy Filosofii), 2013, no. 5, pp. 75–83.
2. *Psikhologiya obshcheniya: encikl. slovar*. Pod obshch. red. A. A. Bodaleva (Psychology of communication. Collegiate Dictionary. Ed. by A. A. Bodalev). Moscow, 2011. 600 p.
3. Zhou L., Ding L., Finin T. How is the semantic web evolving? A dynamic social network perspective. *Computers in Human Behavior*, 2011, vol. 27, iss. 4, pp. 1294–1302.
4. Ronchi A. M. *E-Culture*. New York, 2009. 486 p.
5. Brey P. The ethics of representation and action in virtual reality. *Ethics and Information technology*, 1999, vol. 1, iss. 1, pp. 5–14.
6. *The web international company 2013*. Available at: <http://www.alexa.com> (accessed 19 January 2014).
7. *Auditoriya Interneta v Rossii* (Internet audience in Russia). Available at: http://www.tns-global.ru/press/news/183388/?sphrase_id=2381 (accessed 19 January 2014).
8. King A. L. S., Valença A.M., Silva A. C. O., Baczynski T., Carvalho M. R., Nardi A. E. Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior*, 2013, vol. 29, iss 1, pp. 140–144.

УДК 141.411

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ И АСПЕКТЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШИВЫ, ЧЕЛОВЕКА И «ПРОЯВЛЕННОГО» МИРА В ФИЛОСОФИИ ШИВАСИДДХАНТЫ

Богомаз Татьяна Павловна – аспирант кафедры теологии и религиоведения, Саратовский государственный университет
E-mail: tamaralint17@gmail.com



Исследование посвящено рассмотрению тематики творчества и специфики взаимоотношений Бога, человека и природы с точки зрения философского обоснования одной из основных терминологических триад агамического шиваизма, направления шивасиддханты, а именно «Пати, Пашу и Паша». «Пати» – это Сам Шива, верховное божество и создатель мира, «Пашу» – индивидуальная душа человека, называемая в некоторых текстах «атманом», и «Паша» – это «путы», «связывающие» душу и препятствующие её освобождению от перерождений, вызванных существованием мокши как основы «проявленного» мира. В данной парадигме творческий аспект Шивы проявляется в способствовании освобождению, а человека – в стремлении к нему при помощи преодоления бхоги как основного аспекта Паша.

Ключевые слова: творчество, проявленный мир, Сатьяджоти, бхога, Шива.

Тематика творчества чрезвычайно популярна среди философских исследований, и, безусловно, её невозможно обойти в отношении индийской философии. Одним из самых разви-

тых и многообразных её направлений является шиваизм, впитавший в себя наследие доведических культур вместе с концепциями сангхи, йоги и других направлений. Стоит сказать, что шиваитский канон, основываясь на текстах различных Агам, представляет собой репрезентацию пяти Уст Шивы. Бахчи в «Учениях в Тантре» поясняет, что сами Агамы подразделяются по этим группам, а именно – Вамадева, Татпуруша, Агхора, Сатьяджота и Ишана, – соответствующие северу, востоку, югу, западу и высшему (небесный мир) и проявляющиеся в аспекте Иша, Ишана, Ишвара, Брахма и Садашива. Можно отметить, что уста Сатьяджота, которые воплощает Брахма, проявляются в западном лице [1, с. 125]. Именно о данном направлении философии шиваизма пойдёт речь в этой статье. Основываясь на тексте «Шива-Пураны», в котором выделяется четыре разновидности шиваизма (сиддханиты,



пашупаты, махавратадхары и капалики) [2, с. 12], мы будем характеризовать это направление как пуранический шиваизм, или сиддханта-марга, в востоковедческой исследовательской литературе для его наименования принят термин «шивасиддханта», которым для удобства мы будем пользоваться. Главной особенностью школы является то, что, по сути, именно её авторы разработали основные доктрины шиваизма, касающиеся космологии и сотериологии, так как к ним относят большую часть легендарных восемнадцати великих шиваитских учителей (а именно – Уграджоти, Руру, Сатьяджоти, Нараянакандху, Агхора Шиву и пр.). Интерес в изучении особенностей данного направления представляет и тот факт, что оно старается сохранять равновесие между авторитетом ведического канона и инновациями своей системы, подчас не совместимыми друг с другом, но тем не менее складывающимися в одну стройную систему картины мира и места в нём человека.

Для агамического шиваизма характерно восприятие вселенной в целом, с одной стороны, как манифестации творческого начала Шивы посредством энергии Шакти, а с другой – как проявленного мира, иллюзии (мокша), от которой стоит избавляться для того, чтобы познать истинную природу реальности и освободиться от череды перерождений. Безусловно, доктрина шивасиддханты очень подробно и в то же время лаконично и ясно рассказывает об устройстве мироздания и положении человека в нём. Помимо привычных для ведической философии терминов, например «бхакти» и «джняна», мудрецы вводят свои понятия для объяснения новых направлений мысли и метафизических аспектов, ранее не затронутых или кардинально переосмысленных. К сожалению, нет ни одного исследования на русском языке, посвящённого данной проблематике, что, вероятно, связано с отсутствием переводов текстов основоположников шивасиддханты.

Я предлагаю рассмотреть эту проблематику и её особенности на примере текстов Сатьяджоти и комментариев к ним Агхора Шивы и Рамакандха Второго, опираясь на исследования В. А. Бороди «Бхога Карика Сатьяджоти» [3], Др. Т. Ганешана «Шиваджнянабодха с Лагхутикой Шиваграйоги» [4], Леона Е. Ханнотте «Философия Бога в дуализме Кашмирского Шиваизма: Сатьяджоти и его комментаторы» [5], Ричарда Х. Девиса «Таттва Трайя Нирнайя Сатьяджоти» [6], являющиеся переводами доктринальных текстов мыслителей с санскрита на английский язык. Трактаты данных авторов выбраны неслучайно, именно здесь подробно

описываются взаимоотношения Шивы, человека и мироздания, а также Сатьяджоти является автором практических руководств к достижению освобождения, которые помогут во всей полноте раскрыть проблематику творчества.

Сатьяджоти (VIII в. н. э.) является одним из основоположников философской традиции агамического шиваизма западного направления, стремившегося обосновать свои идеи в соответствии с ведическим канонам, чьи тексты считаются шрути (канонам священных текстов индуизма) и дают развитие самому умеренному направлению шиваизма, как говорилось выше. Стоит сразу отметить, что существует большое количество вариантов разделения шиваизма на школы, связанное с тем, что различные тексты упоминают различные названия и их авторы дают разнообразные обоснования преемственности тех или иных доктрин. Отсюда возникает проблема авторства шиваитских трактатов, в историческом ключе связанная с тем, что большинство текстов, существовавших в период оформления основной доктрины шиваизма, утеряны, однако ссылки на них и отдельные стихи присутствуют в сохранившихся трактатах авторов различных направлений, по-разному их интерпретирующих, а подчас приписывающих написание тех или иных отрывков различным мудрецам, в соответствии с традицией, приверженцем которой является автор. Исследователям ничего не остаётся в этом случае, кроме как доверять авторам сохранившихся текстов и их комментаторам, но при этом учитывать различные вариации упоминаний и ссылок, находящиеся в текстах остальных направлений. Соответственно, это осложняет возможность разделения на философские школы внутри течения и чёткого разграничения доктрин агамического шиваизма и других направлений мысли Индии, например йоги и пр. Однако в случае текстов Сатьяджоти не возникает особой проблемы в отношении философского направления, так как они являются одними из основополагающих в доктрине и изучаются во всех шивадаршанах, но подчас со своими поправками. Сатьяджоти считается наследником философии Руры, который по легенде получил свои знания напрямую от Шивы. Как нам известно, у Сатьяджоти было два основных комментатора – Рамакандха II и Агхора Шива, – первый из Кашмира, второй из Тамилы, к тому же они жили в разные века, что ещё раз подтверждает вышесказанное.

Относительно проблематики творчества, а особенно мирового начала, манифестирующего вселенную из себя, конечно же, стоит рассматривать отношения Шивы и его Шакти как потен-



ции и энергии, необходимо взаимосвязанных в данном акте взаимодействия. Эта тема подробно разбирается в Пуранах и Упанишадах, относящихся к традиции шиваизма. В большинстве из них говорится, что Шакти в своей проявленной сущности является причиной «связанности», т. е. нахождения в неведении человека. Но всё дело в том, что в текстах шивасиддханты Шакти не рассматривается как женское проявление Шивы, и связано это с тем, что, по-видимому, мудрецы – сиддхи (аскеты) и, в частности, Сатьяджоти писали свои работы задолго до оформления концепции дуализма Шивы–Шакти и их внимание было направлено на рассмотрение таттв и взаимоотношений бхоги (наслаждения) и мукти (освобождения). Вполне вероятно, что, совершая полную аскезу, они нечасто сталкивались с женщинами и поэтому не затрагивали аспекты манифестации энергии в своих философских изысканиях. На мой взгляд, основной причиной отсутствия рассмотрения данной тематики в сиддхизме является тот факт, что на западе не было распространено почитание женщин, так как в основном в тот период на данной территории господствовали ведические концепции, выросшие в брахманизме, которым совершенно неизвестна доктрина женского «рождающего» аспекта мира. Например, в Ригведе только несколько стихов посвящено женским божествам: «Ушас – один из немногочисленных женских персонажей, встречающихся в ведах, возможно, ипостась Великой матери. Если не принимать во внимание абстрактные женские божества (Адити, Дити, Вач, Шраддха), то la parte feminine пантеона вед окажется представленной, помимо Ушас, всего четырьмя богинями – Притхиви, Илой, Сарасвати и Лакшми» [7, с. 15]. Однако слово «шакти» упоминается в работах Сатьяджоти и остальных, но только как «сияние», свет Шивы, дающий возможность освобождения. Довольно часто используется метафора источника света и лучей, распространяющих тепло, в отношении Шивы и его проявлений, что напоминает метафоры авторов сангхы по отношению к пракрити и пуруше как к костру и разлетающимся от него искрам [8, с. 50].

Шивасиддханта рассматривает проблему взаимоотношений Бога, человека и природы в категориях (таттвах) Пати, Пашу и Паша. Пати – это Шива, Пашу – индивидуальные души и Паша – это путы, которыми связаны души в их мирских проявлениях [4, с. XI – XIII]. Шива предстаёт перед нами в аспектах шкала (имманентном) и нишкала (трансцендентном). Хотя Шива и находится «вне» мира, в своём проявлении как Садашива он вовлечён в него.

Садашива описывается в Агамах как создатель времени и «всего», включая Богов, проживающий всё внутри себя, т. е. Садашива – «мировая душа». Для описания Шивы и его деятельности используются разнообразные солярные образы: Шива описывается как источник света, в то время как мир и есть этот свет. Шиваджняна, как в ней говорится, взывает к высшему «сиянию» всех тех, кто ослеплён тьмой связанности (неведения). Хотя Шива лишён «примесей» тьмы и неведения, он проявляется в них в целях очищения и освобождения запутавшихся душ. Разделение Шивы и мира, проявляющееся в дуалистической доктрине шиваизма, начинается с того, что различные боги веданты описываются как «лучи света» Шивы, выполняющие свои особые функции. Садашива, например, называется «защитником» и «властелином» времени, однако «время» и «сияние» в Агамах сиддханты относятся к до-таттвовому (до-проявленному) периоду. Особо стоит отметить, что рассматриваемые тексты не считают душу таттвой, т. е. пурушататтвой, как это делают остальные учения, что выявляет ещё одну причину отсутствия темы Шива – Шакти в данной доктрине как следствие отсутствия дуализма Пуруша – Пракрити [8, с. 148–149]. Стоит ещё раз подчеркнуть, что Шива не является материальной причиной мира, а исключительно метафизической, вследствие чего его помощь в освобождении душ становится возможной. Собственно, данный аспект его деятельности и является творческим в том плане, что его занятием является наиболее понятное и впоследствии осуществимое объяснение путей, ведущих к освобождению: он творит своё учение и помогает его осуществить, поэтому все канонические тексты приписываются Самому Шиве.

Проблема творчества в отношении человека представляется как обратный его аспект, а именно «не-деяние», который характеризуется планомерным отказом от совершения каких-либо действий, а точнее, отказом от необдуманных, не осознаваемых поступков, они должны совершаться в строгом соответствии с предписаниями, что должно привести к «освобождению» от кармы и познанию истинной природы мира. Но нельзя сказать, что, действуя в таком ключе, человек лишается «творчества», так как все предписания он должен выполнять с абсолютной преданностью и любовью к Шиве, апеллируя к его милости и, по сути, «творя» себя самого, можно сказать, заново. Сатьяджоти вводит термин «бхога», означающий трудности души, вовлечённой в космический дуализм, буквально его можно перевести как «обладание», т. е. постоянное стремление ума к изменениям, так называемое



«мерцающее сознание» [3, с. 11–12]. Именно преодоление бхоги как основного аспекта Паша, так как она непосредственно относится к омрачённому состоянию человеческого сознания и восприятия реальности, приводящему к кармическому рабству, является центральной творческой деятельностью человека в мире. Процесс усмирения ума предполагает приведение его в не-ограниченное, свободное состояние единения и покоя, с преодолением чувственных привязанностей, порождаемых бхогой, приводящих человека к иллюзорному ощущению отречённости от мира и впоследствии к череде перерождений, в конечном счёте, окончательно лишаящей его возможности единения и осознания.

Подводя итог, можно сказать, что творческим аспектом в отношениях человека и проявленной реальности является как раз преодоление мокши, «иллюзии», которая, в свою очередь, оказывается проявлением непосредственно творческой энергии, не относящейся к Шиве, но появляющейся вследствие его деятельности, касающейся создания и разрушения им этой проявленной реальности. Сама же мокша проявляет творческую потенцию в отношении человека как бхога, а точнее, как захватывающая души, имеющие «тройственные связи», стараясь как можно дольше оставлять его в подчинении у кармического закона. В отношении Шивы настоящее творчество проявляется не в разрушении и созидании, а милосердии и помощи в преодолении последствий этой деятельности. Тем самым процесс человеческого освобождения от пут сансары представляется как непрерывное взаимодействие с божеством, обусловленное слиянием творческих потенций воедино и имеющее своим результатом постижение человеком истинной природы бытия.

Список литературы

1. Bagchi P. Ch. *Studies in the Tantras*. Calcutta, 1939. 125 p.
2. Shiva Purana. Book 1. Bombay, 1920. 146 p.
3. Borody W. A. *Bhoga Karika of Sadyojyoti*. Delhi, 2005. 177 p.
4. Ganesan Dr. T. *Sivajnanabodha*. Delhi, 2003. 74 p.
5. Hannotte L. E. *Philosophy of God in Kashmir Shaiva dualism: Sadyojyoti and his commentators* : Ph.D. dissertations. Hamilton, 1987. 206 p.
6. Davis Richard H. *Sadyojyoti's Tattvatraya Nirnaya* // *Journal of Oriental Research, Madras*. 1997–2000. Vol. 68–70. [Special Issue : Dr. S. Janaki Commemoration Volume]. P. 190–206.
7. Korolev K. M. *Indiyskaya mifologiya. Entsyclopedia* (Indian miphology: Encyclopedia). Moscow, 2004. 191 p.
8. Dasgupta S. *Filosofia yogi i ego otnoshenie k drugim sistemam indiyskoj misli* (Yoga philosophy in relation to other systems of Indian Thought). St.-Petersburg, 2008. 352 p.

Relationships and Aspects of Creative Activity of Shiva, Human Being and Phenomenal World in Shaiva Siddhanta Philosophy

T. P. Bogomaz

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: tamaralint17@gmail.com

These research is parses the subject of creativity and specificity of the relationship of the God, man and nature, from the standpoint of philosophical foundation of one of the basic terminology triads of Agamic Shaivism Shiva Siddhanta, namely, «Pati, Pasu and Pasa». «Pati» – is Shiva Himself, the supreme deity and creator of the world, «Pasu» – is the individual human soul, also called in some texts «atman», and «Pasa» – a «bondage», that «cord up» the soul and prevent its release from rebirth caused by the existence of moksha, as the basis of a «manifestation» of the world. In this paradigm, the creative aspect of Shiva manifestation in to help break free of rebirth and human – in aim to break free and overcome bhoga as the main aspect of the Pasa.

Key words: creation manifestation world, Satyojyoti, bhoga, Shiva.

References

1. Bagchi P. Ch. *Studies in the Tantras*. Calcutta, 1939. 125 p.
2. Shiva Purana. Book 1. Bombay, 1920. 146 p.
3. Borody W. A. *Bhoga Karika of Sadyojyoti*. Delhi, 2005. 177 p.
4. Ganesan Dr. T. *Sivajnanabodha*. Delhi, 2003. 74 p.
5. Hannotte L. E. *Philosophy of God in Kashmir Shaiva dualism: Sadyojyoti and his commentators: Ph.D. dissertations*. Hamilton, 1987. 206 p.
6. Davis Richard H. *Sadyojyoti's Tattvatraya Nirnaya. Journal of Oriental Research, Madras*. 1997–2000. Vol. 68–70. [Special Issue : Dr. S. Janaki Commemoration Volume]. P. 190–206.
7. Korolev K. M. *Indiyskaya mifologiya. Entsyclopedia* (Indian miphology: Encyclopedia). Moscow, 2004. 191 p.
8. Dasgupta S. *Filosofia yogi i ego otnoshenie k drugim sistemam indiyskoj misli* (Yoga philosophy in relation to other systems of Indian Thought). St.-Petersburg, 2008. 352 p.

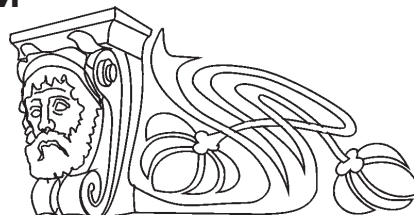


УДК 101. 1 : 316

ТИПОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ ВОЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО СОЦИУМА

Вершилов Сергей Анатольевич –

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



Статья посвящена анализу типологии культуры военной безопасности российского социума. Автор представляет на деятельностной ступени защитное и предупредительное объяснения; на идеологической – интерналистское и экстерналистское толкования; на ценностной – статистскую и антропоцентристскую интерпретации культуры военной безопасности российского социума. Особое внимание обращено на проявление осведомлённости российского социума о своей уязвимости и формирование им адекватного ответа. Формулируется вывод, что указанные типы культуры военной безопасности объединяет их идеальность, а не существование в «чистом виде».

Ключевые слова: деятельностная, идеологическая и ценностная ступени, защитное и предупредительное объяснения, интерналистское и экстерналистское толкования, культура военной безопасности, развитие, российский социум, типология, статистская и антропоцентристская интерпретации.

Социально-философское рассуждение о типологии структурных ступеней – деятельностной, идеологической и ценностной – культуры военной безопасности следует представлять в качестве социальной практики, сознания и поведения социума. Под *культурой военной безопасности* будем понимать универсальный инструмент анализа социокультурных пределов концепта «военная безопасность», вобравшего в себя подвижное в континуальном пространственно-временном «сцеплении» и сравнительно статическое во взаимодействии и связи сочетание репрезентативных практик, осуществляющихся и постепенно изменяющихся в деятельности, поведении и сознании субъекта [1, с. 17].

Основная особенность в контексте деятельностной составляющей культуры военной безопасности российского социума представлена двояко: оборонно-охранительно или превентивно. Уяснить культуру военной безопасности российского социума можно и в иной интерпретации: в понятиях «защитный» и «предупредительный». И если в первом варианте военная безопасность как осведомление о своей уязвимости сосредоточена на явных и уже имеющихся военных опасностях, то во втором – первоочередные акценты расставлены на потенциальных угрозах, что предполагает создание адекватного ответа (целевого состояния).

Реализация предупредительной функции даёт возможность культуре военной безопасности российского социума как универсальному инструменту локализовать («смягчить») отрицательное воздействие опасностей и угроз. Это отметил в XIX в. военный теоретик Н. Н. Сухотин, который полагал: «Переменяются враги – одни защищают других; переменяются взаимные положения борющихся: то Русь отстаивается, то <...> нападает; переменяются ближайшие цели войны: то Русь борется за своё существование и отстаивает своё достоинство, то она идёт добывать утраченное и захваченное врагами в тяжёлые дни жизни России, то решительно двигается для покорения с целью расширения своего могущества и влияния» [2, с. 13].

Важно подчеркнуть интенцию российского социума ко второму – предупредительному – типу культуры военной безопасности. По всей видимости, подобная культура военной безопасности российского социума вобрала в себя и позитивную (с позиции выявления детерминантов риска и профилактических мер в военной области), и негативную (с точки зрения прогнозирования вооружённых конфликтов) «энергии». Последняя «заявила» о себе в период «холодной» войны созданием и последующим наращиванием ядерного оружия, которое предназначалось и предназначается для сдерживания военных опасностей (в том числе и вооружённых конфликтов), внедрения и поощрения стандартов превентивной войны.

Действительность убеждает в том, что культура ряда субъектов военно-политической практики в период становления нового миропорядка проявляется в стремлении к применению всевозможных средств, находящихся в их распоряжении. По оценке Р. Розоффа, «никакое вооружённое восстание, подобное тому, что мы видим в Сирии (сегодня на Украине. – С. В.), не могло бы начаться как и в Ливии, а ранее, <...> в Косово, Югославии, если бы его участники не осознавали, что их поддержит культура внешних сил» [3]. В такой ситуации существующие культурные стандарты деятельности, практические рекомендации права или морали, императивы



общеизвестных обычаев войны оказываются на втором плане. В результате слияния различных незаконных организаций, которые готовы для осуществления своих целей углублять «специализацию» и идти на что угодно, произрастают самые неординарные конгломераты. Конечно, это увеличивает возможность вооружённых конфликтов. Если не предусмотреть этого обстоятельства, то для культуры военной безопасности российского социума будет «размыто» осмысление «старта» военной опасности как обозначения возможного причинения ущерба.

Кроме того, в эпоху «символа всеобщего» самым противоречивым образом сочетаются две культуры: современной техники и простейших орудий труда, применяемых для обеспечения военной безопасности. Имеет смысл представить оценку А. А. Зайцова, хотя она и была дана в середине прошлого века: «Наряду со всё ускоряющимся развитием культуры военной техники налицо и совершенно противоположное этому явление – всё возрастающая роль партизанской, или, по существу дела, самой примитивной культуры ведения войны <...> Наблюдается протест слабых против современной военной техники» [4, с. 509–510]. Это затрудняет деятельность по выявлению зарождающихся конфликтов, что, в свою очередь, может «подтолкнуть» культуру военной безопасности российского социума к реализации имперского сценария развития.

В контексте идеологической ступени важно обозначить интерналистское и экстерналистское типологические толкования культуры военной безопасности российского социума. Интерналистское толкование основано на закрытости – военная безопасность реализуется через отстранение от «врага». Экстерналистское «провозглашает» трансграничность, но с активным стремлением к получению влияния на другие территории для «своих» и «растворением» на них «чужих».

Интерналистские тенденции на макроуровне были свойственны культуре военной безопасности российского социума в прошлом столетии и реализовались противостоянием стран Варшавского договора государствам Северо-Атлантического альянса. Однако заметим, в XX в. частично проявился и другой тип культуры военной безопасности – трансграничный: война с Польшей, финская война, события в Прибалтике, Западной Украине и Белоруссии. В новом тысячелетии вследствие объективных процессов глобализации трансграничность культуры военной безопасности российского социума, по сути, превратилась в условие обмена предпосылками существования, что отражается, например, в

сохранении традиций (в том числе и в военной сфере), сбережении материальных и духовных ценностей.

Очевидно, что в настоящее время актуально сочетание и того (интерналистского) и другого (экстерналистского) типов исследуемого явления, но с преобладанием второго. К сожалению, значительно влияние на культуру военной безопасности российского социума со стороны западной культуры, сфокусированной на распространении своих идей и утверждающей мобилизационную стратегию сохранения своей военной безопасности. Ничем иным, как недалёковидностью следует назвать подобную «готовность» США и некоторых других государств решать сложные вопросы военной безопасности с позиции «огня и меча».

Ощущение растущей военной опасности для российской культурной идентичности усиливает идеологическое дистанцирование, способное, по мысли некоторых учёных, перейти в стадию вооружённого противоборства. В связи с этим важно отметить научные труды ряда отечественных и зарубежных исследователей: А. В. Турчина – о «сценариях конца света» [5], С. А. Тюшкевича – о «безопасности России в условиях мирового кризиса» [6], Д. Грея – о «культуре на закате современности» [7], Э. Тоффлера, Х. Тоффлера – о «выживании на рассвете XXI века» [8]. Так, С. А. Тюшкевич утверждает: «Снижение воспитательного и морально-нравственного воздействия культуры и науки на россиян препятствует их мобилизации на обеспечение своей военной безопасности» [6, с. 13]. А по мнению Э. Тоффлера, «утверждение цивилизации новой волны также сопровождается военными конфликтами» [8, с. 46]. Следует признать, что Запад продолжает ориентировать («подталкивать») идеологию культуры военной безопасности российского социума к реализации противопоставления «свой – чужой» сквозь призму формирования образа врага.

На третьей – ценностной – ступени культуры военной безопасности была выявлена её двойственность: условное размежевание на выживание и благополучие абстрактной общности (государства) – этатизм – и на сбережение социума – антропоцентризм. В пределах многообразных репрезентативных практик концепта «военная безопасность» в культуре эти тенденции оказывались в разных соотношениях. Первая в большинстве случаев доминировала над второй, что предопределяло порой ошибочные парадигмы концептуального утверждения культуры военной безопасности российского социума.



Гармоничное сочетание двух тенденций – благополучия государства и сбережения социума – было характерно для начального этапа становления и развития российской государственности (XI–XIII вв.), во время агрессии Франции (1812 г.) и Германии (1941–1945 гг.). В рассмотренные периоды культура военной безопасности российского социума одновременно была и культурой безопасности государства, связанной с антропоцентричностью. В остальные периоды наблюдалось преобладание этатистского типа военной безопасности над личной.

Учёт указанных обстоятельств позволяет актуализировать несходство этатистской и антропоцентристской культур военной безопасности российского социума. Разумеется, что разговор (как и применительно к рассмотренным ранее двум типологиям на деятельностной и идеологической ступенях) необходимо вести о преобладающей интенции культуры военной безопасности, нежели о наличии её конкретных типов в «чистом виде». Культура военной безопасности российского социума практически чаще всего опиралась на этатизм, хотя в качестве ценностных оснований неоднократно утверждались фрагменты антропоцентристских репрезентаций.

Подобное характерно и для эпохи глобализации, несмотря на то, что в концепт «военная безопасность» в культуре периодически «включается» определённый набор социальных проблем. Это подтверждает, что российская власть наконец-то начала учитывать внутривнутриполитический аспект развития социума, обусловленный качеством культурных отношений в нём. Важно подчеркнуть, что в современной военной политике России эти тенденции выражаются в выявлении возможных рисков в обществе. Это производится посредством константной оценки изменений сознания российского социума и установлении превентивных границ, например, мониторинга и локализации «призывов» националистических сил или несистемной оппозиции. Следовательно, культура военной безопасности российского социума реже была антропоцентристской, но чаще – этатистского типа. Примерно с X в. она была тесно связана с религией. В эпоху же глобализации российский социум предстаёт «обманутым» рассуждениями элиты о военной безопасности. В такой ситуации он утрачивает стремление к антропоцентристскому типу культуры военной безопасности, в очередной раз перепоручая их этатистскому, по Т. Гоббсу – «Левиафану» с его армией и иными силовыми структурами.

При этом основополагающая либеральная аксиома – свобода личности, на базе которой

первоначально устанавливалось нынешнее представление о военной безопасности, при расширяющихся рисках сглаживается используемым государством сосредоточенным присмотром над социумом. Указанная тенденция, к сожалению, становится всё более устойчивой. В такой ситуации сигналом наступающей опасности становится предупреждение М. Хайдеггера: «Однажды государственный аппарат окончательно пронизет и закрепит собою многоэтажную машину человеческой общительности» [9, с. 316].

Приметой времени можно считать то, что отечественные философы – в границах современного постструктуралистского дискурса – зафиксировали почти полное отсутствие воздействия элиты на российский социум. В этом проявилось их стремление направить мобилизационный ресурс культуры военной безопасности в помощь личностному развитию и оппонировать государственным (часто обременительным) репрезентативным практикам. Действительно, рост потенциальных угроз военной безопасности социума требует новой модели отношений общества и силовой составляющей государства. Её механизм должен сводить до минимума возможность принятия управленческих решений в военном строительстве, которые не отражают интересы нации.

Вполне понятно, что российское государство утверждает интенцию защиты соотечественников от возможного ущерба. Но нельзя не заметить и следующего: с увеличением опасности и связанными с ней рисками «легитимно» увеличиваются привилегии военно-политической элиты под видом «хлопот» об обществе. Видимо, культура военной безопасности российского социума отражает некий «налёт» фальши, «превращённой формы», которым прикрывается этатистский тип репрезентативной практики. Когда политический режим теряет свою легитимность, армия подчас становится единственной опорой, обеспечивающей его безопасность. В такой ситуации правительство переходит к откровенной диктатуре, утрачивая даже подобие конституционности.

В заключение можно сказать, что проведённый в статье социально-философский анализ позволяет определить исходную типологию культуры военной безопасности российского социума в пределах особенностей её структурных ступеней: деятельностной, идеологической и ценностной. Выделено шесть типов культуры военной безопасности российского социума. Первый и второй – *защитный* и *предупредительный* – актуализированы в деятельностном контексте. Третий и четвёртый типы – *интернационалистский* и *экстерналистский* – обоснованы в



знаках идеологии. Пятый и шестой – *этактистский* и *антропоцентристский* – интерпретированы в ценностном аспекте. Указанные типы культуры военной безопасности российского социума в значительной степени объединяет их идеальность, а не существование в «чистом виде». Успехи или провалы российского социума необходимо воспринимать с учётом типа культуры военной безопасности, который он создал, а также посредством каких ценностей и идей пожелал интегрироваться, что счёл более значимым, а что менее.

Список литературы

1. Вершилов С. А. Детерминация особенностей становления и развития культуры военной безопасности российского социума // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2013. Т. 13, вып. 4. С. 17–22.
2. Сухотин Н. Н. Война в истории русского мира. СПб., 1898. 58 с.
3. Розофф Р. НАТО может атаковать Сирию, несмотря на вето России. URL: <http://news.mail.ru/politics/8013133/> (дата обращения: 02.02.2012).
4. Зайцов А. А. Военно-философский парадокс // Грозное оружие : малая война, партизанство и другие виды асимметричного воевания в свете наследия русских военных мыслителей. М., 2007. 760 с.
5. Турчин А. В. Война и ещё 25 сценариев конца света. М., 2008. 336 с.
6. Тюшкевич С. А. Безопасность России в условиях мирового кризиса // Военно-философский вестн. 2008. № 2 (02). С. 12–16.
7. Грей Д. Поминки по Просвещению. Политика и культура на закате современности. М., 2003. 368 с.
8. Тоффлер Э., Тоффлер Х. Война и антивоина. Что такое война и как с ней бороться. Как выжить на рассвете XXI века. М., 2005. 412 с.
9. Хайдеггер М. Время и бытие : статьи и выступления. М., 1993. 447 с.

Typology of Culture Military Safety of Russian Society

S. A. Vershilov

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

The article is devoted to the analysis of influence of typology of culture military safety of Russian society. The author presents at

the active stage protective and preventive explanations; on the ideological – internalist and externalist interpretations; on the valuable – etatistic and anthropocentric interpretations the culture of the military security of the Russian society. Particular attention is focused on the demonstration of the awareness of the Russian society about their vulnerability and the formation of an adequate response. The conclusion is formulated that these types of culture of the military security unites their perfection, but not the existence in «pure form».

Key words: active, ideological and valuable stages, protective and preventive explanations, internalist and externalist interpretations, culture of military safety, development, Russian society, typology, etatistic and anthropocentric interpretations.

References

1. Vershilov S. A. Determinatsiya osobennostey stanovleniya i razvitiya kultury voennoy bezopasnosti rossiyskogo sotsiuma (Determination of Formation and development of Culture Military Safety). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, vol. 13, iss. 4, pp. 17–22.
2. Sukhotin N. N. *Voyna v istorii russkogo mira* (War in the history of the Russian world). St.-Petersburg, 1898. 58 p.
3. Rozoff R. *NATO mozhet atakovat Sيريю, nesmotrya na veto Rossii* (NATO may attack Syria, despite Russian veto). Available at: <http://news.mail.ru/politics/8013133/> (accessed 23 March 2014).
4. Zaytsov A. A. *Voenno-filosofskie paradoksy* (Military-philosophical paradox). *Grozhnoe oruzhie: Malaya vojna, partizanstvo i drugie vidy assimetrichnogo vovaniya v svete naslediya russkikh voennykh mysliteley* (Terrible weapon: small war, partizanstvo and other asymmetric types of vovaniye in the light of heritage of the Russian military thinkers). Moscow, 2007. 760 p.
5. Turchin P. V. *Voyna i eshche 25 stsenarijev kotsa sveta* (War and another 25 doomsday scenarios). Moscow, 2008. 336 p.
6. Tyushkevich S. A. *Bezopasnost Rossii v usloviyakh mirovogo krizisa* (Security of Russia in conditions of the world crisis). *Voenno-filosofskiy vestnik* (Military-philosophical Gazette), 2008, no. 2 (02), pp. 12–16.
7. Grey D. *Pominki po prosveshcheniyu. Politika i kultura na zakate sovremennosti* (The funeral of the enlightenment. Politics and culture at sunset modernity). Moscow, 2003. 368 p.
8. Toffler Je., Toffler H. *Voyna i antivoyna. Chto takoe vojna i kak s ney borotsya. Kak vyzhit na rassvete XXI veka* (War and anti-war. What war is and how to fight it. How to survive at the sunrise of the XXI century). Moscow, 2005. 412 p.
9. Haydegger M. *Vremya i bytie: stati i vystupleniya* (Time and being: the articles and speeches). Moscow, 1993. 447 p.

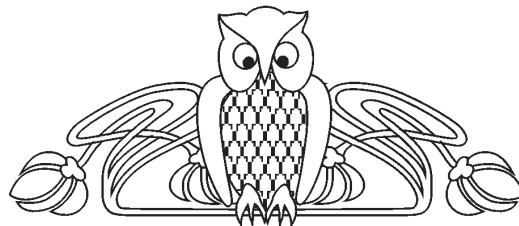


УДК 165.12

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПРИЯТИЯ И ЭПИСТЕМОЛОГИЯ

Жилин Владимир Ильич –

доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных, естественно-научных и правовых дисциплин, Омский институт (филиал) Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова
E-mail: ZhilinVI@yandex.ru



В последние десятилетия в работах российских философов всё чаще делаются ссылки на психологию, которая в своих экспериментах якобы подтверждает установки субъективистской эпистемологии, хотя сами психологи не претендовали и не претендуют на повышение статуса психологии восприятия до уровня эпистемологии. Возрождение субъективизма, психологизма, релятивизма и скептицизма в облики телесного подхода осознанно или неосознанно, но неизбежно ведёт к агностицизму и, соответственно, к полному отказу от поиска истины. Автор статьи утверждает, что эпистемология не сводится к психологии восприятия и в связи с этим так называемый «телесный подход в когнитивной науке» не может претендовать на гносеологический статус.

Ключевые слова: психология восприятия, эпистемология, телесный подход.

Одним из первых философских течений, построивших свою «негативную» эпистемологию и онтологию на «зыбкости» чувственного познания, был скептицизм. Но, выступив «разоблачителем» догматизма, для чего, собственно, и требовалось сомнение в нашем чувственном восприятии, скептицизм в результате своего развития пришёл к релятивизму, в рамках идей которого истиной признавалось всё то, что кому-либо кажется.

Пиррон, Агриппа, Аркесилай, Карнеад, Энесидем, Секст Эмпирик и другие их союзники по скептицизму хорошо понимали ограниченность чувственного восприятия, его релятивность по отношению к субъекту и условиям восприятия. В связи с этим они полагали, что на суждения о внешних предметах оказывают влияние различия в организации органов чувств у различных животных и человека, различия между людьми, которые обусловлены различными их ощущениями и состояниями, разные ощущения и представления, возникающие у одного и того же человека при разных условиях и т.д.

В новое время спор вокруг вопроса о роли чувственного познания приобрёл особую актуальность. При этом мало кто, за исключением крайних сенсуалистов, полагал чувственное восприятие безгрешным. И последователи Р. Декарта, и умеренные приверженцы эмпиризма принимали во внимание «неидеальность» чувствующего тела.

В. А. Лекторский, подводя некоторый итог в развитии эпистемологических идей к концу XX в., предлагает собственное видение особенностей классической теории познания (Т.п.) и неклассической. Так, в частности, он отмечает: «Другое большое и принципиальное разделение, характерное для классической Т.п., – это разделение на *психологистов* и *антипсихологистов*. Конечно, все философы различали причинное объяснение тех или иных феноменов сознания и их нормативное оправдание. Однако для психологистов (к ним относятся все эмпирики, а также некоторые сторонники теории «врождённых идей») норма, обеспечивающая связь познания с реальностью, коренится в самом эмпирически данном сознании. Это определённый факт сознания. Т.п. в этой связи основывается на психологии, изучающей эмпирическое сознание. Исторически многие исследователи в области Т.п. были одновременно и выдающимися психологами (Д. Беркли, Д. Юм, Э. Мах и др.)» [1, с. 74].

Бесспорно, что такие «махровые» эмпирики, как Д. Беркли и Д. Юм, могут быть причислены к «психологистам», однако безоговорочно признать Ф. Бэкона, Дж. Локка и Э. Б. де Кондильяка – философов-эмпириков, которые не только строили собственную эпистемологию на основе чувственного восприятия, но и предлагали средства преодоления всевозможных искажений чувственных образов, – психологистами довольно проблематично. В. В. Чешев по этому поводу замечает: «Нередкое в настоящее время увлечение трансцендентализмом (например феноменологией Э. Гуссерля) порождает высокую оценку рационализма Нового времени, представленного творчеством Р. Декарта, и, как правило, игнорирует эмпиризм, полагая его боковой и несущественной ветвью философии, воплощающей установку естественного реализма или “психологизма”. Такая позиция является весьма односторонней и не отвечает непредвзятому рассмотрению истории философской мысли» [2, с. 99]. Я полагаю, что бэконовское избавление от «призраков» может служить хорошей иллюстра-



цией того, что далеко не всех эмпиристов можно отнести к психологам.

Вместе с тем и далеко не все выдающиеся психологи могут быть причислены к эпистемологам-психологам. Например, Ж. Пиаже, представляя основные идеи генетической эпистемологии, формулирует и основную задачу эпистемологии: «Эпистемология – это теория достоверного познания и даже в том случае, если это познание, не будучи состоянием, всегда есть процесс, оно тем не менее всегда по сути своей есть процесс перехода от менее достоверного знания к более достоверному» [3, с. 57]. Очевидно, что Ж. Пиаже, будучи психологом, тем не менее не входит в круг эпистемологов-психологов. При этом, однако, Ж. Пиаже не является и антипсихологом в своём понимании эпистемологии. С его точки зрения, эпистемология должна носить междисциплинарный характер. «Если бы речь шла только о достоверности, – поясняет свою позицию Ж. Пиаже, – эпистемология не отличалась бы от логики; однако её задача не является чисто формальной, а состоит в том, чтобы определить, каким образом познание достигает реальности, т.е. какие связи, отношения устанавливаются между субъектом и объектом. Если бы речь шла только о фактах, эпистемология свелась бы к психологии когнитивных функций, однако последняя не в состоянии решать вопросы достоверности знания» [3, с. 57]. В этой связи, согласно Ж. Пиаже, «первым правилом генетической эпистемологии является правило сотрудничества» [3, с. 57]. По мнению Ж. Пиаже, изучение процессов роста знания должно объединять психологов, логиков, специалистов-предметников в той или иной конкретной области знания, математиков и кибернетиков.

Не менее ясно высказывает свою позицию в связи с этим и Л. С. Выготский [4]. Он утверждает: «Ни одна наука невозможна иначе, чем при разделении непосредственного переживания от знания: удивительное дело – только психолог-интроспективист думает, что переживание и знание совпадают. Если бы сущность и форма проявления вещей непосредственно совпадали, говорит Маркс, была бы излишня всякая наука. Если в психологии явление и бытие – одно и то же, то *каждый есть ученый-психолог* и наука невозможна, возможна только регистрация. Но, очевидно, *одно дело жить, переживать и другое – изучать, как говорит Павлов*» [4, с. 413]. Отстаивая позиции материалистической психологии в её противостоянии феноменологии, Л. С. Выготский входит в самую суть проблемы так называемой индивидуалистической эпистемологии. «Но проблема кажимости есть кажу-

щаяся проблема, – высказывает свою позицию Л. С. Выготский. – Ведь в науке мы хотим узнать *истинную*, а не *кажущуюся* причину кажимости: значит нам нужно брать явления такими, какими они существуют независимо от меня. Сама *кажимость* – иллюзия (в основном примере Титченера: мюллер-лайеровские линии физически равны, психологически – одна длиннее)» [4, с. 412]. При этом, зная физическую природу линий и законы оптического восприятия глазом-линзой, кажимость, иллюзия вполне объяснимы.

Да, Б. М. Величковский [5] пишет, что с конца 1980-х гг. в когнитивной лингвистике, психолингвистике и психосемантике наблюдается «телесная заземлённость познания», суть которой состоит в соотношении абстрактного знания с телесными ощущениями. Вместе с тем он также замечает, что «общей сферой интересов для когнитивных и экологических исследований является, как мы видели, изучение ситуативного познания» [5, с. 331]. Обратим внимание – речь идёт о ситуативном познании, и не более. И сами психологи, в том числе и представители когнитивной науки, это очень хорошо понимают. Хотя В. А. Лекторский [1] продолжает настаивать на «своём», утверждая, что в последние десятилетия XX в. эпистемология оставила своё классическое лоно с довольно чёткими классификационными критериями и стала неклассической, с характерными признаками. В частности, для неклассической эпистемологии, с его точки зрения, характерны пост-критицизм, отказ от фундаментализма, субъектоцентризма и наукоцентризма. При этом, как замечает В. А. Лекторский, в рамках неклассической эпистемологии, отказавшись от фундаментализма (что предполагает признание изменчивости познавательных норм и невозможности сформулировать жёсткие нормативные предписания развивающемуся познанию), происходит «своеобразный» возврат к психологизму. «Важно однако подчеркнуть, – поясняет В. А. Лекторский, – что речь не идёт более о психологизме в старом смысле слова. Во-первых, Т.п. (как и современная когнитивная психология) исходит из того, что определённые нормы познавательной деятельности встроены в работу психики и определяют последнюю (и в этой связи рациональные основания выступают также и в роли причин психических явлений). Во-вторых, главным способом получения данных о работе психики является не индуктивное обобщение интроспективных данных сознания, а построение идеальных моделей, следствия из которых сравниваются с результатами психологических экспериментов (самоотчёты испытуемых при этом используются, но только при условии



их критической проверки и сравнения с другими данными)» [1, с. 78]. Полагаю, что «возврат к психологизму», «отказ от фундаментализма и наукоцентризма» и пр. постмодернистские «штучки» оказались возможными в эпистемологии лишь с «подачи» философов-«гуманитариев», произвольно расширивших границы психологии восприятия. М. К. Мамардашвили в связи с этим категоричен и полагает, что «увидеть бытие можно одним способом: отказавшись от психологии» [6, с. 99].

Сегодня одним из популярных вариантов неклассической эпистемологии является телесный подход, говоря о котором, Р. А. Аронов и О. Е. Баксанский [7] пришли к выводу, что это не просто хорошо забытое старое, это ещё больше похоже на ересь. Трудно с такой позицией не согласиться. Хорошей иллюстрацией этому утверждению Р. А. Аронова и О. Е. Баксанского может служить синергетика, которая тесно связана с телесным подходом. А. Л. Алюшин, Е. Н. Князева, вскрывая эту связь, отмечают: «Синергетика и телесный подход различаются скорее по прикладной проблематике, давшей конкретно-научную пищу их развитию. Для синергетики это были неравновесные процессы в физике и химии, для телесного подхода – зависимость получаемых данных процесса познания от телесных свойств самого субъекта познания. В то же время по своему мировоззрению, основному набору идей и вектору исследовательской устремлённости оба подхода близко сходятся» [8, с. 52]. Интересное, необычное и даже парадоксальное сближение: физика, в рамках которой со времён Ф. Бэкона, Р. Декарта и Г. Галилея пытались освободиться от иллюзорности и субъективности чувственного познания, и телесный подход, познавательным фокусом которого является «телесная нагруженность» познания.

Однако необычным оно представляется с первого взгляда, и именно в том случае, если под синергетикой понимать физику открытых нелинейных диссипативных систем, от имени которой чаще всего и ведут свои литературные беседы синергисты. Если же отделить зёрна от плевел и понять, что физика это физика, а синергетика это не физика (попытка такого рода разделения предпринята автором [9]), тогда необычность сближения синергетики и телесного подхода исчезает. Эклектика и софистика синергетики [9], её идеализм и субъективизм, уводящие в мистицизм, вполне соответствуют субъективизму и психологизму телесного подхода, аргументы которого созвучны идеям скептиков. Сторонники телесного подхода в лице синергистов утверждают: «Познание телесно, или “отелеснено”.

То, что познаётся и как познаётся, зависит от строения тела и его конкретных функциональных особенностей, способностей восприятия и движения в пространстве. Устроены тела по-разному – потому и познают они по-разному» [8, с. 56]. Так как познающее тело погружено в природное и социокультурное окружение, которое оказывает на него своё влияние, то и само познание, в рамках идеи телесного подхода, становится ситуационным. Более того, когнитивная активность познающего агента «создаёт и саму окружающую по отношению к познающему существу среду – в смысле отбора, вырезания им из мира именно и только того, что соответствует его телесным потребностям, когнитивным способностям и установкам» [8, с. 57]. Поразительная своей характерностью для текстов по синергетике связка, высказанная А. Л. Алюшиным и Е. Н. Князевой. С одной стороны, согласно телесному подходу и М. Мерло-Понти, авторы-синергисты опираются на тезис о том, что «организм активно выбирает из всего многообразия окружающего мира те стимулы, на которые ему предстоит откликаться, и в этом смысле создаёт под себя свою среду» [10, с. 106]. Другими словами, речь здесь идёт о том, что субъект играет роль каталитического элемента системы взаимоотношений с окружающей средой, в связи с чем когнитивные процессы выступают активной стороной по отношению к структуре среды.

С другой стороны, разъясняя, что же это значит, что познающий агент сам создаёт окружающую среду, А. Л. Алюшин и Е. Н. Князева вполне в духе диалектического материализма замечают, что эту мысль М. Мерло-Понти следует трактовать как отбор, вырезание субъектом познания из мира именно и только того, что соответствует его телесным потребностям, когнитивным способностям и установкам. И тогда критика телесного подхода со стороны Р. А. Аронова, О. Е. Баксанского полностью нивелируется. Произвольно соединив разнородные взгляды, А. Л. Алюшин и Е. Н. Князева выбили (как им кажется) почву из-под ног своих критиков, которые ранее отмечали: «Между тем при ближайшем рассмотрении с ролью субъекта как каталитического элемента системы его взаимоотношений с окружающей средой (пишущего ей самой закон) ничего подобного на самом деле не происходит. Вопреки, как мнению М. Мерло-Понти, так и мнению сторонников телесного подхода, познающее тело, субъект активно выбирает из всего многообразия окружающего мира лишь те стимулы, которые необходимы ему для существования, и тем самым в конечном счёте лишь приспосабливается к тому, что есть в окружающем мире» [7, с. 106].



Следует заметить, что «чудеса» восприятия в виде всевозможных миражей и иллюзий известны довольно давно. Не являются их первооткрывателями ни гештальтпсихологи, ни даже сотоварищи Пиррона и Агриппы, хотя именно в рамках скептицизма были детально описаны особенности искажённого восприятия. Однако необходимо отметить, что люди недолго отождествляли миражи с реальными явлениями и, в результате, научились надёжно отличать их друг от друга, а физики не только предложили объяснения различным миражам, но и научились создавать их искусственно, тем самым подтверждая правильность предложенной теоретической модели.

Иллюзии как искажённое отражение действительности детально изучались и изучаются психологами. При этом К. К. Платонов отмечает: «Психологические иллюзии, являясь искажением

отражения действительности, легко классифицируются по формам отражения. Иллюзии памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств и воли – каждую можно рассматривать в качестве родов иллюзий, а в каждом роде можно выделять виды» [11, с. 117]. В связи с этим следует заметить, что если бы люди не научились отличать реальность от иллюзий, сновидений и миражей, то род человеческий очень быстро бы иссяк, не собрав и малой толики того опыта, который необходим для нашей жизни.

Мы «видим» три наклонных отрезка, не лежащие на одной прямой (рис. 1, *а*), но это факт восприятия, который изучается психологией или физиологией (см. статью П. Я. Гальперина [12]). Для того чтобы понять, что это иллюзия (ситуативное восприятие), достаточно взять линейку и наложить её на эти отрезки (рис. 1, *б*).

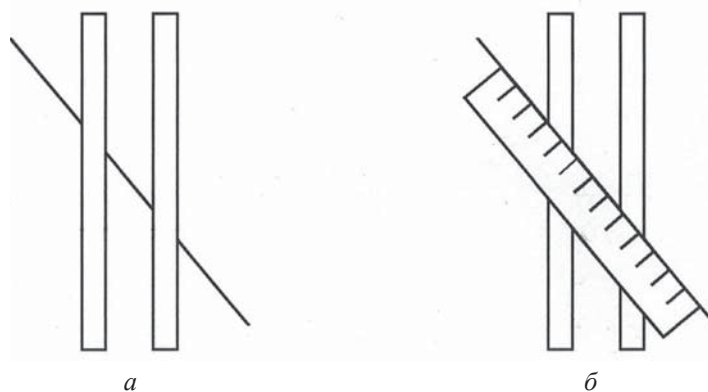


Рис. 1. Иллюзия «ситуативного восприятия» (*а*); иллюзия исчезает при наложении линейки (*б*)

Аналогично можно совершить переход от психологического факта к эпистемологическому

и сравнивая длины отрезков АВ (рис. 2, *а*, *б*), входящих в разные треугольники.

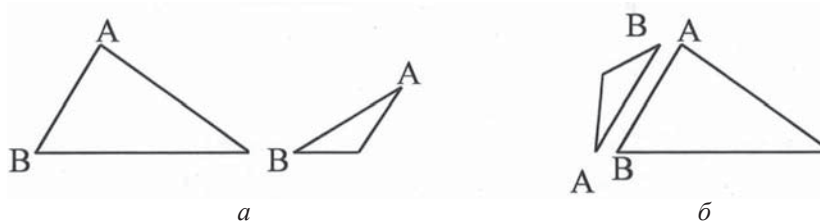


Рис. 2. Иллюзия «ситуативного восприятия»: АВ в большем треугольнике «видится» большего размера, нежели АВ в меньшем треугольнике (*а*); иллюзия исчезает при прямом сопоставлении этих отрезков (*б*)

С. Л. Рубинштейн, практически повторяя тексты скептиков, отмечает: «Таким образом, в восприятии обычно каждая часть зависит от того окружения, в котором она дана. Значение структуры целого для восприятия входящих в

состав его частей обнаруживается очень ярко и наглядно в некоторых оптико-геометрических иллюзиях» [13, с. 229]. Однако ни К. К. Платонов, ни С. Л. Рубинштейн, ни другие психологи не отождествляют психологию восприятия и



эпистемологию. С. Л. Рубинштейн, ограничивая возможные вольные интерпретации иллюзорного восприятия, отмечает: «*Всякое восприятие является восприятием объективной действительности. Ни одно восприятие не может быть ни истинно понято, ни даже правильно, адекватно описано вне отношения к объективному предмету, к определённой участку или моменту объективной действительности.* Значение тех свойств объективной действительности, которые восприятие отображает, для всего психофизического процесса восприятия выступает с особенной рельефностью в центральной по своему теоретико-познавательному значению проблеме константности. Константность восприятия выражается в относительном *постоянстве величины, формы и цвета* предметов при изменяющихся в известных пределах условиях их восприятия» [13, с. 233]. Более того, мы воспринимаем не просто пучки ощущений, а предметы, имеющие определённое значение. При этом чувственное и смысловое содержание восприятия не рядоположны. С. Л. Рубинштейн, комментируя взаимосвязь чувственного и смыслового в восприятии, уточняет: «они взаимообуславливают и взаимопроникают друг в друга» [13, с. 235]. Бесспорно, есть случаи, когда человек может воспринимать чувственные свойства вещей без их осмысления, но это уже относится к патологии. С. Л. Рубинштейн так описывает ситуацию: «Особенно показательно значение этого единства и взаимопроникновения чувственного и смыслового содержания для нормального восприятия выступает в патологических случаях. При так называемой *духовной слепоте* или *глухоте*, при *зрительной* или *слуховой асимболике* больной воспринимает чувственные свойства вещей и их форму или структуру, но они утрачивают для него значение. Он не узнаёт и не понимает того, что видит или слышит, он не знает названия воспринимаемых предметов и не в состоянии ими пользоваться» [13, с. 235].

Продолжая тему патологии в познании, следует отметить и мнение Б. М. Величковского, обратившего внимание на высказывание А. Маслоу, который как-то заметил, что для человека с молотком все предметы напоминают шляпку гвоздя (что совершенно в контексте телесного подхода). Не соглашаясь с точкой зрения одного из классиков гуманистической психологии, Б. М. Величковский полагает, что такого рода (под шляпку гвоздя) телесная «заточенность» человека с молотком выходит за нормы психического здоровья и, скорее всего,

подпадает под описание состояния ребёнка, «без спроса» заполучившего в свои руки взрослый инструмент, или же клиническое наблюдение за пациентом с дисфункцией лобных долей мозга. В связи с этим, подводя итог рассуждений о «телесной заземлённости познания», Б. М. Величковский [5] даёт отрицательную оценку эколого-действенно-телесного антиментализма, несмотря на определённую убедительность отдельных аргументов его представителей. Понимая ситуативность познания, которая изучается психологией восприятия и нейронаукой, Б. М. Величковский отдаёт себе отчёт в том, что эпистемология в частности и познание вообще не сводятся к сиюминутной психофизической реакции организма на внешние раздражения. «Если у нас есть такая возможность, – комментирует свою позицию Б. М. Величковский, – в реальной жизни мы часто стараемся сбить темп событий, отступить, понаблюдать, оценить, спланировать наши действия и только потом попытаться их осуществить. Познанию вообще может быть противопоказан чрезмерный активизм. Ведь в нашей мыслительной деятельности мы преимущественно имеем дело не с перцептивно ясной, телесно осязаемой предметной реальностью, а с ментальными моделями гипотетических и даже заведомо контрфактических, не существующих и никогда не существовавших ранее ситуаций» [5, с. 334].

Полагаю, что Б. М. Величковский высказал ключевые идеи, отличающие эпистемологию от психологии восприятия. И в связи с этим нет нужды сводить эпистемологию к особенностям ситуативного познания, дающего «пищу» субъективизму, психологизму, телесному подходу и скептицизму.

Бесспорно, скептицизм, психологизм и телесный подход привлекательны. Привлекательны своим субъективизмом, плюрализмом, релятивизмом и толерантностью. Зачем изучать историю философии, физику, астрономию, математику, биологию, психологию и много-много других учебных и научных дисциплин? Зачем проводить эксперименты и осмысливать своё чувственное восприятие, «выкапывая», «вышелушивая» из него истину, истину как некоторое, пусть и приближённое, соответствие объективной реальности? Ведь сказано – кому что кажется, то и истина, а невежда столь же мудр, как и заслуженные учёные. Чем не утешение для лентяя и надежда для политтехнолога? Но, как мы убедились, психологи не претендовали и не претендуют на повышение статуса психологии восприятия до уровня эпистемологии.



Список литературы

1. Лекторский В. А. Теория познания (гносеология, эпистемология) // *Вопр. философии*. 1999. № 8. С. 72–80.
2. Чешев В. В. Проблема познания в философии. Томск, 2003. 334 с.
3. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология // *Вопр. философии*. 1993. № 5. С. 54–63.
4. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М., 1982. 488 с.
5. Величковский Б. М. Когнитивная наука : основы психологии познания : в 2 т. М., 2006. Т. 2. 432 с.
6. Мамардашвили М. К. Лекции по античной философии. СПб., 2012. 320 с.
7. Аронов Р. А. Новое в эпистемологии и хорошо забытое старое // *Вопр. философии*. 2004. № 5. С. 99–110.
8. Алюшин А. Л., Князева Е. Н. Темпомиры : скорость восприятия и шкалы времени. М., 2008. 240 с.
9. Жилин В. И. Синергетический сциентизм : критический анализ философско-методологических оснований. М., 2011. 192 с.
10. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб., 1999. 213 с.
11. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М., 1982. 312 с.
12. Гальперин П. Я. Новая усиленная форма фигуры Поггендорфа (к теории оптико-геометрических иллюзий) // *Вопр. психологии*. 2012. № 5. С. 84–91.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2007. 713 с.

Perceptual Psychology and Epistemology

V. I. Zhilin

Plekhanov Russian University of Economics,
Moscow State University, branch in Omsk
195/18, 10 let Oktyabrya str., Omsk, 644009, Russia
E-mail: ZhilinVI@yandex.ru

During the last decades the works of Russian philosophers increasingly make references to psychology that allegedly confirms positions of the subjectivist epistemology in its experiments. But psychologists themselves don't pretend to rising of the status of the psychology of perception to the level of epistemology. Revival of subjectivism, psychologism, relativism and skepticism in the guise of corporal approach, consciously or unconsciously, but inevitably leads to agnosticism and, accordingly, to the complete abandonment of the search for truth. The author argues that epistemology can't be confined to the psychology of perception, and, in this connection, the so-called «corporal approach in cognitive science» cannot apply for a gnoseological status.

Key words: psychology of perception, epistemology, nude approach.

References

1. Lektorskiy V. A. Teoriya poznaniya (gnoseologiya, epistemologiya) (Theory of cognition {gnoseology, epistemology}). *Voprosy Filosofii* (Voprosy Filosofii), 1999, no. 8, pp. 72–80.
2. Cheshev V. V. *Problema poznaniya v filosofii* (The problem of cognition in philosophy). Tomsk, 2003. 334 p.
3. Piaget J. *Genetic epistemology*. London; New York, 1972. 104 p. (Russ. ed.: Piazhe Zh. Geneticheskaya epistemologiya. *Voprosy Filosofii*, 1993, no. 5, pp. 54–63).
4. Vygotskiy L. S. *Sobr. soch. v 6 t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psihologii* (A complete set of works: in 6 vol. Vol. 1. Problems of theory and history of psychology). Moscow, 1982. 488 p.
5. Velichkovskiy B. M. *Kognitivnaya nauka: Osnovyi psihologii poznaniya: v 2 t.* (Cognitive science: Foundations of cognitive psychology: in 2 vol.). Moscow, 2006. Vol. 2. 432 p.
6. Mamardashvili M. K. *Leksii po antichnoy filosofii* (Lectures on ancient philosophy). St.-Petersburg, 2012. 320 p.
7. Aronov R. A. *Novoe v epistemologii i horosho zabyitoe staroe* (New in epistemology and well-forgotten old). *Voprosy Filosofii* (Voprosy Filosofii), 2004, no. 5. pp. 99–110.
8. Alyushin A. L., Knyazeva E. N. *Tempomiry: skorost vospriyatiya i shkalyi vremeni* (Tempoworlds: The speed of perception and time scales). Moscow, 2008. 240 p.
9. Zhilin V. I. *Sinergeticheskiy stsiyentizm: Kriticheskiy analiz filosofsko-metodologicheskikh osnovaniy* (Synergetic scientism: A critical analysis of the philosophical and methodological foundations.). Moscow, 2011. 192 p.
10. Merleau-Ponty M. *Phenomenology of Perception*. London; New York, 2002. 544 p. (Russ. ed.: Merlo-Ponti M. *Fenomenologiya vospriyatiya* (Phenomenology of perception). St.-Petersburg, 1999. 213 p.).
11. Platonov K. K. *Sistema psihologii i teoriya otrazheniya* (System of psychology and the theory of reflection). Moscow, 1982. 312 p.
12. Galperin P. Y. *Novaya usilennaya forma figuryi Poggen-dorfa (K teorii optiko-geometricheskikh illyuziy)* (New sharpened form of Poggendorff figure {On the theory of optical-geometric illusions}). *Voprosy Filosofii* (Voprosy Filosofii), 2012, no. 5, pp. 84–91.
13. Rubinshteyn S. L. *Osnovyi obschey psihologii* (Fundamentals of general psychology). St.-Petersburg, 2007. 713 p.



УДК 930.1

ПРОБЛЕМА ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЙ ФИЛОСОФИИ



Линченко Андрей Александрович –
кандидат философских наук, доцент кафедры государственной
и муниципальной службы и менеджмента,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации
E-mail: linchenko1@mail.ru

Статья посвящена особенностям рассмотрения проблемы исторического сознания молодежи в современной немецкой философии; анализируются основные модели исторического сознания молодежи, сложившиеся в немецкой философии и социально-гуманитарном знании в конце XX – начале XXI в. Произведен сравнительный анализ статических и динамических моделей; подчеркивается, что проблема исторического сознания молодежи имеет приоритетное значение среди современных исследований исторического сознания. Историческое сознание молодежи из отдельного аспекта изучения исторического сознания начинает превращаться в самостоятельное понятие. Важнейшей особенностью всех попыток философского осмысления феномена исторического сознания молодежи в ФРГ является тесная связь с педагогикой и шире – дидактикой истории. Ориентация на нарративный подход в понимании сущности, структуры и особенностей трансформации исторического сознания способствовала гносеологизации, психологизации изучения исторического сознания молодежи, а также стремлению рассматривать его, прежде всего, в индивидуальном контексте. **Ключевые слова:** историческое сознание молодежи, исторический опыт, нарратив, нарративная компетентность, историческое смыслообразование.

Ускорение социальной динамики, рост социальной мобильности в мире, глобализация, феномен общества риска продолжают сегодня выступать источником формирования новых исследовательских полей социально-гуманитарного знания вообще и философии истории в частности. Одной из важнейших в современной философии истории продолжает оставаться проблема национальной идентичности и социокультурной преемственности. В зарубежной философии она усложняется теми выводами, которые вносит в современное философствование об истории постмодернизм, акцентирующий внимание на прерывности, мозаичности, фрагментарности исторического бытия и исторического сознания. Особое место поэтому занимает проблема осмысления исторической преемственности и целостности исторического сознания в нынешней единой Европе, что требует согласования различных сторон исторического опыта не только разных поколений европейцев, но, что еще более важно, народов, входящих в Евросоюз. В связи с этим, как справедливо отмечается в зарубежных

исследованиях, именно молодежь оказывается тем важнейшим субъектом исторического сознания и исторической культуры, благодаря которому возможно движение на пути к определенной целостности пространства исторического опыта. Тема молодежного восприятия исторического опыта в современной философии истории актуализируется также и в контексте превращения антропологического подхода в важнейшую и неотъемлемую составляющую современной философской рефлексии. Возраст как одна из ключевых проблем философской антропологии через антропологический подход и историю повседневности попадает в философию истории, а возрастные особенности восприятия прошлого начинают превращаться в самостоятельный ракурс изучения исторического сознания и исторической культуры.

Концепт «историческое сознание молодежи» входит в научный оборот только в начале XX в. Данный термин являлся продуктом немецкой культурной среды, и вплоть до 80-х гг. XX в. исследования исторического сознания молодежи проводились преимущественно в Западной Германии. Интерес исключительно немецкой науки к этой проблематике был вызван катастрофическими событиями немецкой истории XX в. и необходимостью для новых поколений немцев восстанавливать культурно-историческую связь с их предшественниками. Важнейшую роль в осмыслении проблемы исторического сознания молодежи сыграло развитие особого направления педагогики в ФРГ – дидактики истории – в 1960–1980-е гг., которая переориентировала методику преподавания истории в школе в русло философии исторического образования [1, с. 2]. После 1989 г. распространение получают, прежде всего, социологические исследования, важнейшей целью которых было выявление культурной специфики исторического сознания молодежи и наличия межкультурных универсальных механизмов его бытия. Вместе с тем многочисленные социологические, социально-психологические и педагогические исследования стимулировали по-



пытки философской концептуализации понятия «историческое сознание молодежи», наибольший вклад в рассмотрение которого продолжают вносить представители немецкой философии и дидактики истории. Важнейшей особенностью этих попыток философского осмысления феномена исторического сознания молодежи в ФРГ является тесная связь с педагогикой и шире – дидактикой истории.

Одной из наиболее распространенных моделей исторического сознания молодежи, ставшей методологическим ориентиром для социологических исследований детей и подростков, является модель исторического сознания Х. Ю. Панделя, которая, однако, мыслилась автором в качестве лишь модели индивидуального исторического сознания и применялась им и исследователями только в отношении детей. По его мысли, историческое сознание конституируется не мыслительными операциями, но различными аспектами осознания или «измерениями», которых он насчитывает семь (сознание времени, сознание действительности, сознание историчности, сознание идентичности, политическое сознание, экономико-социальное сознание, моральное сознание). Каждое из данных измерений сопоставимо с формами общественного сознания, если говорить о них в традиционном марксистском смысле. Разница только в том, что эти измерения исторического сознания разделяются Панделем на две большие группы: отражающие историчность (первые три) и отражающие общественность (оставшиеся четыре) [2, с. 3–4].

Другой, не менее распространенной моделью исторического сознания молодежи является модель Б. фон Борриса, инициатора многочисленных социологических исследований исторического сознания молодежи в ФРГ и за ее пределами в 1980–1990-е гг. Она, как и предыдущая, во многом является статичной, а также ориентированной на личностное отношение к прошлому. Восходящая структура обусловила её название – «пирамида исторического сознания». Данная модель является «гносеологической» по своему содержанию, хотя и включает в себя эмоциональный, эстетический и нравственный компоненты. Сфера исторического сознания, по мнению Б. фон Борриса, есть крайне индивидуальная сфера. Историческое мировоззрение людей полностью зависит от их личных потребностей, связанных с искусством и состоянием морали, большое значение имеет и биография человека. В индивидуальном историческом сознании исследователь выделяет четыре уровня [3, с. 12]: первый представляет сферу неосознаваемого восприятия истории в силу отсутствия

о ней даже минимальных знаний, исторический процесс на данной ступени воспринимается как действие эмоциональных всеохватывающих сил, детерминирующих все стороны жизни человека; второй основан на эстетическом отношении к истории, выраженном в «эпическом», и наделяет ее атрибутами «легендарности», что является предпосылкой стремления понять ее во всей полноте и, как следствие, в ее завершенности; третий уровень базируется на моральных оценках истории, основанных на конкретных исторических знаниях. Речь идет об узкоспециализированном интересе к прошлому и, как сказал бы Х.-Г. Гадамер, осознанности традиции своего способа осмысления истории. Четвертый уровень представляет собой сферу исторического понимания и ответственного действия в текущей жизни благодаря критическому осознанию исторического опыта.

Модели Х.-Ю. Панделя и Б. фон Борриса являются статичными и описывают историческое сознание молодежи как систему элементов, имеющих определенную структуру. Историческое сознание в рамках данных моделей есть, прежде всего, индивидуальное отражение прошлого, основанное на исторических знаниях. Данные модели также не дают ответа на вопрос, как изменяется историческое сознание молодежи и, что самое главное, какова роль возрастных особенностей восприятия прошлого в сознании молодежи. Гораздо более продуктивными представляются модели исторического сознания молодежи, стремящиеся понять динамику исторического сознания через анализ исторического смыслообразования как процесса придания смысла опыту времени. В связи с этим укажем на модель исторического сознания Й. Рюзена, а также исследования исторического сознания молодежи в работах Ю. Штрауба и К. Кёльбла.

Поскольку мы уже подробно рассматривали теоретическую модель исторического сознания Й. Рюзена, остановимся лишь на самых общих ее положениях [4]. Основное отличие данной модели от предыдущих 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. Прошлое для Рюзена – это часть культуры памяти и деятельности исторического сознания, которое имеет нарративную природу. Само историческое сознание понимается им как совокупность ментальных операций (эмоциональных и когнитивных, сознательных и бессознательных), служащих цели соединения опыта прошлого, интерпретаций настоящего и ожиданий будущего, формиру-



ющих практическое ориентирование в жизни. Его учение о четырех типах исторической наррации – традиционном, поучительном (*exemplary narrative*), критическом и генетическом – легло в основу многочисленных исследований исторического сознания молодежи в ФРГ и за ее пределами (Н. Блануса, Ф. Кан, У. ван Бик, С. Ахонен) и, прежде всего, масштабного проекта изучения исторического сознания молодых европейцев «*Youth and History*» в 1995 г. [5].

В конце 1990–2000-е гг. исследования исторического сознания получили развитие в русле так называемой нарративной психологии или «нарративной психологии исторического мышления». Несмотря на то, что сами представители данного направления говорят о психологических аспектах изучения исторического сознания молодых людей, большинство их выводов имеют философско-психологическое и собственно социально-философское значение. Сторонники данного направления едины во мнении, что проблемы смыслообразования, памяти, исторической травмы и детравматизации, идентификации, наррации есть психологические процедуры. Утверждая, что психология одна из немногих наук, не подвергнувшись активному влиянию постмодернизма, они делают акцент на разработке понятия «нарративная компетентность» и способности исторического сознания конструировать нарративы, которые бы репрезентировали прошлое при учете настоящего и будущего с минимальными искажениями. Исследования исторического сознания должны быть направлены на конкретные психологические исследования «нарративной компетентности» [6, с. 4].

Развивая позицию Дж. Брунера, разделявшего парадигматическое и нарративное мышление, немецкий исследователь Ю. Штрауб утверждает, что наррация – это центральная функция для психологии исторического смыслообразования. История, по его мысли, – это мир, структурированный значениями, а прошлое – «нарративный конструкт», очерченный из перспективы настоящего и ограниченный интеллектуальными, лингвистическими и коммуникативными предпосылками. При этом Штрауб предлагает различать событийную историю и историю как символическую конструкцию (историческая реальность), созданную в процессе исторической репрезентации. Историческое сознание, по его мнению, это теоретический конструкт, принадлежащий словарю психологии исторического мышления, а теория исторического сознания однозначно рассматривается им как элемент более общей теории психологического конструирования исто-

рических значений. Это заставило его признать нарратора (повествователя) объектом психологического анализа, отдельно выделив понятие нарративной истины: «Что интересует нарратив в первую очередь – так это сам говорящий и его “ожидаемое” восприятие. Только в исключительных случаях нарратив интересует оценка исторического знания со стороны фактуальных и методологических стандартов профессии историка. Принятие подобных стандартов было бы непониманием статуса психологической истины» [7, с. 68]. Однако немецкий исследователь говорит и о необходимости прагматического использования категории «исторический нарратив». В его понимании, это выражается в необходимости особого обучения детей и студентов, где критерием могла бы служить «нарративная компетенция». Данное понятие определяется им как «рациональная способность субъектов, обучающихся рассказывать и думать исторически и учитывающая их социокультурную обусловленность» [7, с. 77]. Упоминая о важности возрастной психологии, Ю. Штрауб хотел бы видеть в основании историко-нарративной компетенции прежде всего когнитивную способность.

В 2000 г. под руководством К. Кёльбла и Ю. Штрауба было проведено социологическое исследование, важнейшей задачей которого являлось обоснование и подтверждение идеи о том, что историческое сознание необходимо рассматривать в качестве культурно-обусловленного феномена [8]. По их мысли, это персональная способность ориентации во времени, а также средство идентификации себя и другого. Исследование представляло собой интервью с молодыми людьми в возрасте 13–14 лет. Приоритетный вопрос исследования: как молодежь вовлекается в историческую наррацию и какова специфика их исторических нарративов? Интервью с немецкими учениками показали довольно развитый уровень осознания различных модусов времени – настоящего как будущего прошлого и будущего как элемента прошлого. Кроме того, интервью показали осознание неполноты и ангажированности учебников, литературного вымысла, различия «прошлого» и «знания о прошлом». Особенно интересен вывод исследователей о том, что необходимо говорить о различных формах и проявлениях исторического сознания даже внутри одной возрастной группы. Эти и другие выводы К. Кёльбла нашли отражение в его монографии [8], посвященной проблемам исторического смыслообразования и формирования исторической идентичности в юношеском возрасте. Книга представляет собой описание результатов эмпирического психологического исследования,



включающего подробный анализ двенадцати интервью с шестью группами учащихся 6, 8 и 10-х классов по четыре человека в каждой. Предмет его исследования – эмпирическое изучение онтогенеза исторического сознания в пространстве форм и способов исторического обучения. В его работе впервые в зарубежной науке была предпринята попытка соотношения различных методологий анализа исторического сознания: герменевтического метода, методов возрастной психологии Ж. Пиаже, культурно-исторической теории Л. С. Выготского и нарративной психологии Дж. Брунера.

Своим исследованием К. Кёльбл пытается опровергнуть мысль о недостатке исторического сознания в юношеском возрасте. Более того, он полагает, что историческое сознание молодежи – это сложный комплекс и развивающийся феномен, предполагающий множество уровней, форм и типов. Анализируя результаты исследования, К. Кёльбл говорит о существенном различии исторического сознания студентов и старших школьников. Речь должна идти об индивидуально-нарративном контексте смыслообразования и исторического мышления. Само историческое мышление Кёльбл понимает как конкретные исторические факты, помещенные в темпоральные отношения, синтезируемые посредством нарратива [9, с. 25]. Вообще нарратив оказывается центральной категорией в работе Кёльбла, отвечая за механизм и процесс формирования идентичности, смыслообразования, хранения и передачу смыслов, что, на наш взгляд, несколько расширяет функции нарратива, превращая его в субстрат социальных изменений. Интересными представляются выводы учёного о научном и экзистенциальном измерениях исторического сознания, необходимости понимания исторического сознания молодежи как единства когнитивного (историческое мышление, историческое знание, историческое понимание, историческая перспективизация), мотивационного (исторический интерес) и эмоционального (чувство истории) компонентов.

В своей работе К. Кёльбл показывает глубокую взаимосвязь между идентичностью молодых людей и социокультурной средой. Причем чем старше молодые люди, тем эта связь сильнее, что выражается в способности большей дифференциации от общего к частному и от человечества к социальной группе или классу [9, с. 348]. Вместе с тем анализ исторического сознания у Кёльбла, по сути, сводится к анализу форм исторического знания и нарративных способностей на разных стадиях юношеского развития. К этому добавим не совсем проясненную теоретико-методологи-

ческую позицию автора по вопросу соотношения деятельностного и нарративного понимания психики, а также проблему «включения» нарративов и языковых структур в социальное пространство того или иного субъекта исторического сознания. Также вызывает сомнение абсолютизация роли нарратива как важнейшего средства артикуляции исторического опыта. В современной литературе подчеркивалось, что нарратология оставляет за скобками социальные факторы организации опыта человеческой жизни: человек может пребывать в различных социальных полях, а индивидуальность есть не последовательность историй, а пересечение социальных ролей (П. Бурдьё), а время не может быть полностью уложено в нарративные конструкции (Г. Стросон). В одном из недавних сборников статей, вышедших в ФРГ, вообще подчеркивается, что существует многообразие форм описания истории до- и вненарративными способами [10].

Таким образом, подводя краткие итоги исследования, хотелось бы отметить, что проблема исторического сознания молодежи имеет приоритетное значение среди исследований исторического сознания в современной немецкой философии и социально-гуманитарном знании. Особенно важно, что историческое сознание молодежи из отдельного аспекта изучения исторического сознания начинает превращаться в самостоятельное понятие. Говоря о различных моделях исторического сознания молодежи, следует условно разделить их на статичные (изучающие преимущественно структуру) и динамические (изучающие трансформации исторического сознания). Рассматривая историческое сознание молодежи, современные авторы за рубежом указывают на необходимость его анализа в тесной связи с конкретными психолого-педагогическими исследованиями. Ориентация моделей Й. Рюзена и К. Кёльбла на практику как важнейшее условие анализа сущности исторического сознания способствует росту интереса к культурно-исторической теории Л. С. Выготского и шире – деятельностному подходу. Несмотря на большой авторитет герменевтической философии, проблема исторического сознания молодежи в немецкой культурной среде испытала на себе влияние постмодерна, что отразилось в активном исследовании проблемы нарратива.

Вместе с тем ориентация на нарративный подход в понимании сущности, структуры и особенностей трансформации исторического сознания способствовала гносеологизации, психологизации изучения исторического сознания молодежи, а также стремлению рассматривать



его, прежде всего, в индивидуальном контексте. Позиция большинства немецких исследователей, полагающих, что историческое сознание молодежи не просто отражает и тематизирует время, но органически связывает все три его модуса, предполагает приоритет именно социально-философского подхода к историческому сознанию, а не психологического. Очевидно, что историческое сознание молодежи как социальной общности не может быть уподоблено отдельному человеку, а механизмы его воспроизводства не всегда могут быть теоретически верно описаны и объяснены с помощью психологических понятий. Тем не менее опыт немецких исследователей в осмыслении исторического сознания молодежи существенно расширяет теоретические представления и однозначно может служить важной вехой на пути к пониманию формирования осознания перспектив социокультурной преемственности и связи поколений.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ «Трансформация исторического сознания молодежи в обществе риска: источники, механизмы, закономерности, перспективы» (проект № 14-33-01237).

Список литературы

1. *Jeismann K.-E.* Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik // *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* / G. Schneider (Hrsg.). Pfaffenweiler, 1988. S. 1–26.
2. *Pandel H.-J.* Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen // *Geschichtsbewusstsein empirisch* / Bodo von Borries (Hrsg.). Pfaffenweiler, 1991. S. 3–15.
3. *Borries B. von.* Geschichtslernen und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie. Stuttgart, 1988. 256 s.
4. *Линченко А. А.* Проблема исторического сознания в философии и теории истории Йорна Рюзена // *Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика.* 2013. Т. 13., вып. 4. С. 22–27.
5. Youth and history : a comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents : in vol. A, B. / eds. M. Angvik, von B. Borries. Vol. A: Description. Hamburg, 1997. 482 p.
6. *Polkinghorne D.* Narrative Psychology and Historical Consciousness: Relationships and Perspectives // *Narration, identity and historical consciousness* / ed. by J. Straub. L., 2005. P. 3–23.
7. *Straub J.* Telling stories, making history. toward a narrative psychology of the historical construction of meaning // *Narration, identity and historical consciousness.* L., 2005. P. 44–99.
8. *Kölbl C., Straub J.* Historical consciousness in Youth. Theoretical and exemplary empirical analyses // *Forum qualitative sozialforschung.* 2001. Vol. 2, № 3. September. URL: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01koelblstraub-e.htm> (дата обращения: 12.05.2012).
9. *Kölbl C.* Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung. Bielefeld, 2004. 389 s.
10. *Erfahrung und Geschichte : historische sinnbildung im pranarrativen* / ed. by Th. Breyer, D. Creutz. Berlin ; N.Y., 2010. 372 s.

The Problem of Historical Consciousness of Young People in Contemporary German Philosophy

A. A. Linchenko

Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA)
82, Vernadskogo ave., Moscow, 119571, Russia
E-mail: linchenko1@mail.ru

The article is devoted to the peculiarities of consideration of the problem of historical consciousness of the youth in modern German philosophy. The article analyzes the basic models of historical consciousness of the youth, established in German philosophy and social sciences and humanities in the late XX and beginning of the XXI centuries. The comparative analysis of static and dynamic models was conducted. The article emphasizes the idea that the problem of historical consciousness of young people is of prime importance in the contemporary studies of historical consciousness. Historical consciousness of the youth is transforming into a self-concept from a separate aspect of the study of historical consciousness. The most important feature of all the attempts of philosophical understanding of the phenomenon of historical consciousness of young people in Germany is a close connection with pedagogy and didactics of history. The article notes that the focus on the narrative approach to the understanding of the nature, structure and features of the transformation of historical consciousness contributed to epistemological and psychological aspects of the studies of historical consciousness of young people, as well as to the desire to consider it especially in the individual context.

Key words: historical consciousness of young people, historical experience, narrative, narrative competence, formation of historical meaning.

References

1. *Jeismann K.-E.* Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik (Historical consciousness as main category of didactics of history). *Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen* (Historical consciousness and historical and political education). Ed. by G. Schneider, H. Gerhard. Pfaffenweiler, 1988, pp. 1–26.
2. *Pandel H.-J.* Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit im Geschichtsbewusstsein. Zusammenfassendes Resümee empirischer Untersuchungen (Historicity and sociality in historical consciousness). *Geschichtsbewusstsein empirisch* (The empirical studies of Historical consciousness). Ed. by B. von Borries. Pfaffenweiler, 1991, pp. 3–15.

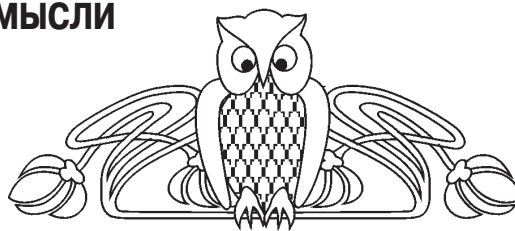


3. Borries B. von. *Geschichtslernen und Geschichtsbe-
wusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und
Gebrauch von Historie* (History education and historical
consciousness. Empirical explorations to acquisition and
use of history). Stuttgart, 1988. 256 p.
4. Linchenko A. A. Problema istoricheskogo soznaniya v
filosofii i teorii istorii Jorna Ryuzena (The problem of
historical consciousness in the Jörn Rüsen's philoso-
phy and theory of history). *Izv. Saratov Univ. (N. S.),
Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, vol. 13,
iss. 4, pp. 22–27.
5. *Youth and History: A comparative European survey on
historical consciousness and political attitudes among
adolescents*: vol. A, B. Ed. by M. Angvik, B. von Borries.
Vol. A: Description. Hamburg, 1997. 482 p.
6. Polkinghorne D. Narrative psychology and historical con-
sciousness: Relationships and perspectives. *Narration,
identity and historical consciousness*. Ed. by J. Straub.
London, 2005, pp. 3–23.
7. Straub J. Telling stories, making history. Toward a nar-
rative psychology of the historical construction of mean-
ing. *Narration, Identity and historical consciousness*.
London, 2005, pp. 44–99.
8. Kölbl C., Straub J. *Historical consciousness in Youth.
Theoretical and Exemplary Empirical Analyses*. Forum
Qualitative Sozialforschung. 2001. Vol. 2, no. 3. Sep-
tember. Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01koelblstraub-e.htm> (accessed 12 May 2012).
9. Kölbl C. *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grund-
züge einer Entwicklungspsychologie historischer
Sinnbildung* (Historical consciousness in adolescence.
Principles of Developmental Psychology of historical
sense-making). Bielefeld, 2004. 389 p.
10. *Erfahrung und Geschichte: historische Sinnbildung im
pranarrativen* (Experience and history: historical sense-
making in prainarrative). Ed. by Th. Breyer and D. Creutz.
Berlin; New York, 2010. 372 p.

УДК 111+929 Ницше

ОНТОЛОГИЯ НИЦШЕ В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ МЫСЛИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Магда Андрей Владимирович –
аспирант кафедры философии и методологии науки,
Саратовский государственный университет
E-mail: saratovrai1@gmail.com



В статье рассматривается феномен адаптации онтологии Ницше в русской культуре Серебряного века и влияния немецкого философа на символизм. Особое внимание уделяется новой интерпретации ницшеанской философии в контексте отечественной мысли России, в частности В. С. Соловьевым. Критическая оценка нравственных устоев интеллигенции той эпохи основывается на статье С. Л. Франка, которая отражает позицию русской интеллигенции после революции 1905–1907 гг. Исследуются в онтологической перспективе кризисные явления нигилизма, вызвавшие трагические и переломные процессы трансформации культурно-философского поля русской мысли.

Ключевые слова: онтология, нигилизм, Ницше, Серебряный век, символизм.

Фридрих Вильгельм Ницше – философ, всегда устремленный в будущее, который, живя в XIX в., продумал проблемы следующего, XX в., поэтому огромно влияние его философии и на XXI в. Удивительно звучат слова Ницше о себе: «Я знаю свою судьбу. Мое имя будут вспоминать в связи с кризисом, какого никогда не было на земле, глубочайшим конфликтом сознания, разрывом со всем, во что раньше свято верили. Я не человек, я динамит. Я опровергаю

все, как никто и никогда не опровергал, и все же я – антитезис негативного духа <...> И вместе с тем, я еще и необходимым образом – человек судьбы <...> Грядут войны, каких еще земля не видала. С меня начинается на земле великая политика» [1, с. 266].

Ницше понимает себя именно как человека судьбы, того, кто противостоит всему. Немецкий философ разоблачает идеализм и историцизм: «Прогресс – всего лишь новомодная идея, к тому же ложная» [1, с. 266]. Заявления точных наук об обладании истиной для него беспочвенны. У Ницше Бог мертв. Христианство и христианское сострадание суть болезнь. Происходит противопоставление морали рабов и морали аристократов. Победа аристократической морали – это сказать «да» себе. Раб говорит «да» другим, но не самому себе. «Умоляю вас, братья мои, оставайтесь верными земле, не доверяйтесь тем, кто внушает вам сверхъестественные надежды. Они отравляют вас, сознательно или нет. Они глумятся над жизнью, отравители самих себя: земля устала от них, так гоните же их прочь!» Из



этого вытекает другое заявление: «Не зарывайте голову в песок небесных истин, несите ее гордо: земная голова, которая творит, есть соль земли. Сверхчеловек – вот соль земли» [1, с. 267].

Эти слова Фридриха Ницше с особой остротой и вниманием были восприняты русской культурой Серебряного века, в период, хронологически связываемый и совпавший с эпохой модернизма. На пороге нового века в России кардинально менялись глубинные начала жизни: традиционные идеи любви, смерти, реальности и души, не изменявшиеся целые столетия, перестали оказывать прежнее влияние на общественное сознание, отрицаются ценности XVII–XIX вв. В кризисе оказываются все традиционные регуляторы существования – религия, мораль, право, начинался век модерна.

Открытие новой философской современности происходит на фоне популярности учения Ницше. Крушение старой картины мира происходило параллельно в разных сферах: модерн – в искусстве, нигилизм – в ницшеанской философии, в физике – теория относительности Эйнштейна.

Отметим, что к концу первой декады XX в. насчитывалось более ста статей и монографий о Ницше на русском языке, издавались переводы его произведений. Николай Бердяев полагал, что философская система Ницше, если уместно в случае Ницше говорить о какой-либо системе, оказала «самое сильное западное влияние на русский ренессанс» [2, с. 255]. Однако Бердяев обращает внимание на саму специфику восприятия идейного наследия Ницше в России, поскольку русским сознанием начала XX в. «в Ницше воспринято было не то, о чем больше всего писали о нем на Западе, не близость его к биологической философии, не борьба за аристократическую расу и культуру, не воля к могуществу, а религиозная тема. Ницше воспринимался, как мистик и пророк» [2, с. 256]. Подобная религиозная интерпретация философии Ницше представлена в статье В. Иванова «Ницше и Дионис». В ней сделана попытка «вместить» Ницше в рамки христианской (православной) традиции: «Трагическая вина Ницше в том, что он не уверовал в Бога, которого сам открыл миру» [3, с. 151]. Бердяев особо подчеркивал, что воздействовал на русскую культуру Серебряного века немецкий философ «наряду с Владимиром Соловьевым» [2, с. 266]. Или Ницше повлиял на русскую культуру через Соловьева?

Одной из основных работ, осмысляющих философию Ницше, является статья Соловьева «Идея сверхчеловека», которая впервые была

опубликована в журнале «Мир искусства», где ясно и четко обрисован (на примере философии Ницше) сам подход к интерпретации (в контексте русской культуры) идей и принципов философии, а как итог – механизм ее русификации и усвоения.

В начале своей статьи Соловьев, ссылаясь на номер московского журнала «Вопросы философии и психологии», дает цитату из обзора В. Преображенского: «К некоторому несчастью для себя, Ницше делается, кажется, модным писателем в России; по крайней мере, на него есть заметный спрос» [4, с. 143]. Затем следует комментарий: «“несчастье” такой моды есть, однако, лишь необходимое отражение во внешности того внутреннего факта, что известная идея действительно стала жить в общественном сознании: ведь прежде, чем сделаться предметом рыночного спроса, она, разумеется, дала ответ на какой-нибудь духовный запрос людей мыслящих» [4, с. 144]. Соловьев приводит пример развития моды на философию: 50–60 лет назад в России была мода на Гегеля (1830–1840-е гг.); позже, в 1860–1870-е гг. увлекались позитивизмом (О. Контом) и Ч. Дарвиным. Автор замечает в таком движении философской моды определенный, прежде всего духовный, смысл. Он пишет, что «пройти через культ естествознания после гегельянских отвлеченностей было необходимо и полезно для всего русского общества в его молодых поколениях» [4, с. 146]. Но и это, по убеждению русского философа, имеет свой культурно-философский смысл лишь как переходный этап к современному (для Соловьева) этапу.

Кроме того, сравниваются марксизм, толстовство и ницшеанство: «Всякая идея сама по себе есть ведь только умственное окошко. В окошко экономического материализма мы видим один задний, или, как французы говорят, нижний двор истории и современности; окно отвлеченного морализма выводит на чистый, но уж слишком, до совершенной пустоты чистый двор бесстрастия, опрощения, непротивления, неделания и прочих *без и не*; ну, а из окна ницшеанского “сверхчеловека” прямо открывается необъятный простор для всяких жизненных дорог и, если, пускаясь без оглядки в этот простор, иной попадет в яму, или завязнет в болоте, или провалится в живописную, величавую, но безнадежную пропасть, то ведь такие направления ни для кого не представляют безусловной необходимости, и всякий волен выбрать вон ту верную и прекрасную горную дорожку, на конце которой уже издалека сияют среди тумана озаренные вечным солнцем надземные вершины» [4, с. 146].



Ницшеанство способно открыть внимательному читателю нравственно-философский простор, который включает, безусловно, риски и озарения. Возможно, что демонизм ницшеанского сверхчеловека оказывается у Соловьева лучшим средством внутренней эволюции общества по направлению к Богочеловечеству.

В своем очерке о Фридрихе Ницше А. Белый сопоставляет немецкого философа с Христом. Безусловно, сравнение звучное, но схватывается верная мысль: Ницше предчувствовал, что в будущем грядут испытания. Он предвидел, что человек встанет на грань между двумя данностями, согласно А. Белому – смертью и воскресением. А. Белый пишет о непонятости Ницше: «Вместо того чтобы понять проклятие Ницше, точно предвидевшего за 25 лет степень нашей изломанности, мы, с хитрой улыбкой, почтительно выслушиваем проклятие: великому человеку-де свойственны преувеличения!» [5, с. 87]. Очевидно, что Ницше является для А. Белого личностью, которую еще не разгадали. И смысл его творчества будет раскрыт позднее, а наследие будет воспринято уже будущей, новой культурой.

В какой-то мере в русской культуре Серебряного века Ницше является не философом, а поэтом, автором поэмы «Так говорил Заратустра». Его видение мира поражает русских символистов, кажется пророчеством, откровением, открывающимся только художественным гениям. Ницше читается символически и мифологически. Он обретает те черты, которые желают видеть читатели Серебряного века, а значит, перекликающиеся, прежде всего, с национальным менталитетом, а затем – со всемирной культурой.

Не могла русская культура обойти вниманием и такой важный момент философии Ницше, как нигилизм. С. Л. Франк в статье 1909 г. «Этика нигилизма» выносит диагноз интеллигенции того времени: противокультурный нигилистический морализм. Пациент оказывается бессильным, непроизводительным, несостоявшимся морально и с культурно-философской точки. Автор не останавливается и разбирает психологию интеллигента дальше, глубже: «В этом распространенном стремлении успокаиваться во всех случаях на дешевой мысли, что “виновато начальство”, сказывается оскорбительная рабья психология, чуждая сознания личной ответственности и привыкшая свое благо и зло приписывать всегда милости или гневу посторонней, внешней силы» [6, с. 80]. Проблема неудачи революции 1905–1907 годов сама собою перемещается из политической в культурно-философскую и моральную. Пожалуй, в этом заключается вся

«завязка» статьи. Вопрос о неудаче переходит в более обширный – о ценности интеллигентской веры.

Итак, есть конкретная задача – критически уяснить и оценить нравственное мировоззрение интеллигенции. Решая её, Франк пишет о морализме интеллигенции, которая «не знает никаких абсолютных ценностей, никаких критериев, никакой ориентировки в жизни, кроме морального разграничения людей, поступков, состояний на хорошие и дурные, добрые и злые <...> Ценности теоретические, эстетические, религиозные не имеют власти над сердцем русского интеллигента» [6, с. 82]. Надо пояснить, что религиозные умонастроения сводятся автором к осознанию сверхчеловеческого значения высших ценностей. Отсюда следует простой вывод: всякое мировоззрение, для которого идеал имеет относительный (человеческий) смысл, будет нерелигиозным. Всякая нигилистичность, утилитарное поклонение внешним жизненным благам не имеет ничего общего с религиозностью.

После чего мы находим главный тезис Франка в этой статье: «Морализм русской интеллигенции есть лишь выражение и отражение ее нигилизма» [6, с. 84]. Весь характер русской интеллигенции выводится из ее нигилизма (отрицания абсолютных ценностей), а морализм выступает как обязывающая вера. Сознание объявляется лишенным веры в абсолютные ценности (религию, истину, красоту), и мораль главенствует над таким сознанием. Если мораль же опирается на веру в абсолютные (объективные) ценности, то она является служебным средством. При чтении статьи постоянно появляется мысль, что Франк весьма нигилистически рассуждает о нигилизме русской интеллигенции, так как объективными ценностями называются религия, красота, истина, а отсутствие этой объективной истины в жизни принимается как факт.

Согласно философии Ницше, существует два основных вида нигилизма: первый отрицает традиционные ценности, но не создает взамен других. Второй же, разрушая старое и больное, строит новое, здоровое, молодое, сильное. Франк пишет: «Пора, во всей экономике национальной культуры, сократить число посредников, транспортеров, сторожей, администраторов и распределителей всякого рода и увеличить число подлинных производителей. Словом, от распределения и борьбы за него пора перейти к культурному творчеству, к созданию богатства» [6, с. 101]. Социалистическая интеллигенция занимается именно распределением и не участвует в созидании народного



достояния. Она «ценит в материальной, как и в духовной области одно лишь распределение, а не производство и накопление, одно лишь равенство в пользовании благами, а не самое обилие благ» [6, с.104]. В данном высказывании Франк заметно явное противоречие ницшеанской идее дионисийства как действительно богатой жизни.

Средством от такой серьезной нигилистической болезни Франк считает переход к творческому, созидающему культуру религиозному гуманизму. Если в статье Соловьева «Идея сверхчеловека» демонстрируется механизм русификации философии Ницше, то Франк применяет эту философию для анализа действительной позиции, в которой оказалась русская интеллигенция после революции 1905–1907 гг.

Став явлением русской культуры, «Ницше» (как объединение идей, образов и представлений, с ним связанных) в понимании мыслителей и художников Серебряного века стал зеркалом, в котором отражались кризисные процессы русского общества того времени. Внутренняя противоречивость, дисгармоничность этого символа были адекватными эпохе, наполненной ожиданиями приближающейся катастрофы и неразрешимыми противоречиями, лишней раз, вместе с Франком, напоминая современникам мысль ницшеанского Заратустры: «не вокруг творцов нового шума, – вокруг творцов новых ценностей вращается мир; он вращается неслышно».

Список литературы

1. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней : в 4 т. СПб., 1997. Т. 4. 880 с.
2. Бердяев Н. А. Русская идея : основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. М., 1990. 224 с.
3. Иванов В. И. Родное и вселенское. М., 1994. 428 с.
4. Соловьев В. С. Соч. : в 2 т. М., 1988. Т. 2. 822 с.

5. Белый А. Символизм как миропонимание. М., 1994. 528 с.
6. Франк С. Л. Философия истории в России. Этика нигилизма. М., 1996. 608 с.

Nietzsche's Ontology in the Mirror of Russian Thought of the Silver Age

A. V. Magda

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410002, Russia
E-mail: saratovrai1@gmail.com

The article discusses the phenomenon of adaptation of Nietzsche's ontology in the Silver Age of Russian culture and the influence of the German philosopher on symbolism. Special attention is devoted to the procedure of reinterpretation of Nietzschean thought in the Russian philosophical context that was described by Vladimir Solovyov. The critical evaluation of the moral principles of intellectuals of that time is based on Semyon Frank's famous article on nihilism, that demonstrates viewpoint of the Russian intelligents after the revolution of 1905–1907. Nihilistic appearances that caused tragic and crucial processes of transformation of Russian cultural and philosophic field are examined from the ontological perspective.

Key words: ontology, nihilism, Nietzsche, Silver age, symbolism.

References

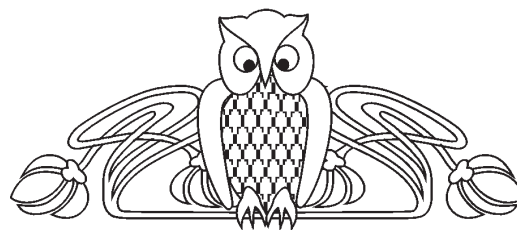
1. Reale G., Antiseri D. Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi: in 4 vol. Brescia, 1983. Vol. 4. 880 p. (Russ. ed. Reale G., Antiseri D. *Zapadnaya filosofiya ot istokov do nashih dney: v 4 t.* St.-Petersburg, 1997. Vol. 4. 880 p.)
2. Berdyayev N. A. *Russkaya ideya: osnovnyye problemy russkoy mysli XIX veka I nachala XX veka* (Russian Idea: the main problems of Russian thought of the XIX and beginning of the XX century). Moscow, 1990. 224 p.
3. Ivanov V. I. *Rodnoye I vselenskoye* (The native and the universal). Moscow, 1994. 428 p.
4. Solovyov V. S. *Soch.: v 2 t.* (Works: in 2 vol.). Moscow, 1990. Vol. 2. 822 p.
5. Belyi A. *Simvolizm kak miroponimaniye* (Symbolism as understanding of the World). Moscow, 1994. 528 p.
6. Frank S. L. *Soch.* (Works). Moscow, 1990. 608 p.



УДК 1(091.115)

ПОВТОРНО О ДВУХ МЕТАФОРАХ ПАМЯТИ

Малышкин Евгений Витальевич –
кандидат философских наук, доцент кафедры
философии религии и религиоведения,
Санкт-Петербургский государственный университет
E-mail: malyshkin@narod.ru



В статье разъясняется способ думать о памяти как о двух метафорах: следе и проекте. Уточняется содержание этих метафор, демонстрируются их общность и различие. Метафора следа содержит два устойчивых значения: крепость (устойчивость, глубина следа) и безначальность. Эти два значения обнаруживаются в текстах как античных мыслителей, так и новоевропейских. Показывается также их связь с понятием тела, машины памяти, конечного и бесконечного счета. Уточняется понятие «тело памяти», прослеживается его связь с понятиями *prudentia* и *meditatio* в контексте картезианской метафизики. Проясняется понятие тела совершенного и тела аскетического в августиновском анализе памяти и забвения; в заключение указывается на различие между дурной и доброй памятью.

Ключевые слова: память, машины памяти, метафоры памяти.

Задумываться о памяти, как и о прекрасном, трудно: и тема слишком обширная, сказано чрезвычайно много, и настолько много высказано позиций, что, кажется, еще одной ситуацию можно только ухудшить. Но поскольку мы предлагаем не столько перспективу, сколько способ описания, попытка нам представляется все же не напрасной. Тем более что, как и в случае со знаменитым разговором о трудном прекрасном, есть достойный собеседник. В журнале «Философские науки» была опубликована рецензия на мою книгу, подписанная С. И. Мозжилиным [1, с. 151–157]. Рецензия отрицательная и избыточно риторическая, однако автор демонстрирует интерес к проблемам, поставленным в книге, потому продолжить разговор о памяти вполне можно в форме ответа на высказанные в рецензии замечания, попытавшись приблизить их к смыслу книги [2] и к осмысленности речи о памяти.

Рецензия начинается с указания на непонятность того, что же имеется в виду под метафорами, и «если с метафорой следа (отпечатка) все более-менее очевидно <...> то с метафорой наброска/ проекта произошел явный казус» [1, с. 151–152]. Если понятно, что отпечаток – это метафора, то должно быть понятно и ее развитие – проект. В книге речь шла о двух смыслах, раскрываемых в метафоре проекта: крепости памяти и ее безначальности. Крепость, устойчивость, надежность памяти – это развертывание метафоры следа (отпечатка, хранилища), по-

скольку именно к памяти, уже понятой как след, применимы все эти эпитеты. Так, мы говорим о глубине следа или о его четкости, характеризуя при этом память, т.е. то, что, собственно, и составляет проблему. «Текстуально» мы находим вторую метафору там же, где и первую. Когда Платон описывает память как след на восковой дощечке, то тут же и указывает, что «у кого-то она побольше, у кого-то поменьше, у одного – из более чистого воска, у другого – из более грязного или у некоторых он более жесткий, а у других помягче, но есть у кого и в меру» [3, с. 251]. Аристотель наследует Платону и обсуждает, у каких людей следы будут четче, какой темперамент более памятлив, и разъясняет, что у молодых то место, на котором остаются отпечатки, легко и текуче, потому они помнят плохо, старики же помнят плохо, поскольку место, каким помнят (Аристотель здесь имеет в виду место общего чувства, в середине груди), у них засушено, и старые следы видны хорошо, а новые события почти не оставляют отпечатков.

Во втором же смысле метафоры проективности памяти я имел в виду то обстоятельство, что даже если позабыто, как нечто запомнилось, то сама память является чем-то обязательным: помню, следовательно, буду поступать так-то и так-то. Безначальность памяти обсуждается Августином, когда он говорит об обширности памяти, Г. В. Лейбницем в его замысле универсальной характеристики, основанной, по аналогии с инфинитезимальным счислением, на полезной фикции; также А. Бергсоном, утверждающим, что у памяти нет начала, поскольку память – это само начало, отличное от материи. С этим, мне кажется, все понятно. Странно другое: тонким местом в разговоре о метафорах памяти является сам термин «метафора».

Если уж память действительно начало, то почему о нем следует говорить как о метафоре? И коль скоро память есть такое безначальное, которое не ухватывается в понятии, то тогда следует говорить скорее о символе, подобно тому, как говорит М. К. Мамардашвили, подчеркивая, что у нас нет и не может быть никакого понятия смерти, но есть лишь символ смерти. Или, еще



более радикально, отчего не может быть понятия памяти? Автор рецензии справедливо указывает, что в первой главе книги о метафорах памяти не приведено ни одного определения памяти, и отмечает это как недостаток. Но ведь в этом и состоит основное затруднение: если смерть может быть только символом по той причине, что говорить о смерти значит принуждать сущее высказываться о ничто, то что нас заставляет отводить взгляд от памяти? Очевидно, сама безначальность, которая и обсуждается в главе об Августине. У последнего, в свою очередь, обнаруживается конструкция: *в памяти забвение, в забытом – Бог*. Но разве мы не поспешим с определением памяти, если не пойдем сначала это «в»?

Вторая трудность, на которую следует обратить внимание в разговоре о метафоре наброска, состоит в том, почему в нем объединены два, казалось бы, столь различных смысла: надежность и безначальность? Но и здесь достаточно обратиться к Платону: сущность есть основание, подлежащее, то, на чем располагается все остальное. И насколько подлежащее надежно, т.е. способно нести на себе те или иные свойства, настолько оно само есть начало. Насколько память следует понимать как сущность, а также что есть сущность памяти, обсуждается на протяжении всей книги.

Память редко или даже никогда не обходится без приспособлений, машин памяти. Следующее замечание рецензента касается определения машин, которые «лучше понимали в XVIII веке» [1, с. 152]. Имеется в виду, что машины – это то, что заранее считается, тогда как в книге сказано: «сочлененность деталей машины всегда не совпадает с просчитанностью, то есть с нашим пониманием этой сочлененности» [2, с. 28–29]. В рецензии указывается при этом на различие организма и механизма, также приводится цитата из книги Х. Вольфа. Предшественник Вольфа, Лейбниц описывает это различие следующим образом: часть рыбки – сама рыбка, тогда как часть часов – уже не часы [4, с. 424–425]. Рыбку рассчитывал бесконечный интеллект, а часы – мы сами. Если бы мы обращались с полным понятием вещи (отчетливо мыслили все предикаты, входящие в субъект), то могли бы проектировать такие часы, части которых тоже были бы узнаваемы как часы, как эти вот часы. Но, во-первых, нам бы тогда часы не понадобились, поскольку сотворенный универсум – наилучшее из возможных изделий, и, во-вторых, сколько бы мы ни считали, все же имеем дело с конечным счетом, тогда как всякая вещь в универсуме – точка схождения бесконечных рядов. Потому недостаточно как

следует рассчитать, к примеру, аэродинамику самолета, его обязательно нужно продуть в трубе, чтобы обнаружить недостаток счета. И если только считать, то самолет не полетит как следует. Самолетам, чтобы летать, нужно тереться о воздух, а машинам памяти – о людей. И в том и в другом случае изначальный проект не будет совпадать с окончательной конструкцией, и, как всегда, есть что улучшить в самолете, так заведомо будет что усовершенствовать в памяти. Если мы упускаем из виду это обстоятельство, конечность собственного разума, конечность счета и сопряженность памяти с забвением, то утрачиваем предмет размышления, который остается все тем же – это обширность памяти, ее безначальность.

За обнаруженную опечатку в латинской фразе выражаем признательность, что же касается благоразумия и его требований – *prudentia* не была предметом наших размышлений, рецензент же недоумевает по поводу того, что благоразумие в тексте названо процедурой общего требования, а при обсуждении истории термина «благоразумие» выказывает завидную эрудицию. Правда, проведенный исторический экскурс осуществлен, на наш взгляд, несколько поспешно, поскольку в нем упущено из виду, что *prudentia* во времена Р. Декарта означает вовсе не практическую смекалку, благоразумие направлено к спасению души, а значит, принадлежит нам не по природе. Следовать благоразумию означает и быть послушным авторитетным высказываниям, и соблюдать церковные установления, и руководствоваться правилами морали, принятыми в той местности, в которой живешь. Уметь сочетать все это – значит выполнять процедуры требований, предъявляемых ко всем тем, кто одного с тобой вероисповедания, живет в одном с тобой городе и руководствуется общепринятыми нравственными установлениями. Впрочем, будем учиться у классиков. Пушкин в примечании к строкам «Мальчишек радостный народ / Коньками дружно режет лед» пишет: «„Это значит, – замечает один из наших критиков, – что мальчишки катаются на коньках“». Справедливо» [5, с. 234]. В рецензии сказано: «Поскольку предложенный Декартом проект универсального обоснования наук в самодостоверности разума относится в Аристотелевской разметке к области эпистеме, теоретического знания, он не затрагивает область благоразумия» [1, с. 155]. Нельзя не согласиться.

Следующее замечание таково: «Мы даже под угрозой костров испанской инквизиции готовы утверждать, что в деле воспоминания, тем более разыскания памяти о “благой жизни” Августин следует неоплатонической и христианской тради-



ции аскезы, предусматривающей отвлечение от телесного, чувственного и страстного как предварительного условия погружения во внутреннее созерцание. «Помнящее тело» в этой связи – ария из другой оперы» [1, с. 155]. О теле в книге говорится и при обсуждении концепции памяти у Августина, и в связи с понятием памяти у Т. Гоббса. И тело телу рознь. Есть тела, отвлекающие душу от предмета созерцания – об отделении от них Платон и говорит в «Федоне» как о выздоровлении. А есть тела, которые нужно называть телами цельными и помнящими. Да, у Августина мы в явном виде не находим такого различия. Августин пишет иначе: «Что же, любя Тебя, люблю я? Не телесную красоту, не временную прелесть, не сияние вот этого света, столь милого для глаз, не сладкие мелодии всяких песен, не благоухание цветов, мазей и курений, не манну и мед, не члены, приятные земным объятиям, – не это люблю я, любя Бога моего. И, однако, я люблю некий свет и некий голос, некий аромат и некую пищу, и некие объятия – когда люблю Бога моего» [6, с. 240–241]. Аромат, пища, объятия – это ли не метафоры тела? Да, особого тела, да, такого, которое не является телом «земным», но это не значит, что его нельзя увидеть и что его, это тело, нельзя обрести. Большая часть десятой книги посвящена описанию этого тела – выстраиванию церковных установлений, в той самой церкви, теле Христовом, где Августин является епископом. Или аромат и объятия – только символы? Плоть и кровь, вкушаемые в причастии, тоже даны лишь символически? А на самом деле они – кагор и тесто? Разве проблема пресуществления не обсуждалась специальным и развернутым образом у св. Фомы? И разве в обете спасения не обещано восстановления тела?

Три раза я был в Саратове. Помню много солнца, величие Волги. Но не помню ни костров, ни испанской инквизиции. Если я что-то упустил, и представительство Священного Оффициума все же есть на волжских берегах, то автору столь экстравагантного истолкования учения одного из отцов церкви лучше, на всякий случай, не ходить мимо испанских окон. В «Двух метафорах памяти» не обсуждается сотериология Августина, анализ целенаправленно ограничен одной книгой «Исповеди», поскольку обсуждаемый Августином предмет – обширность памяти и *разнообразие* забвений – уже заявлен постановкой проблемы о двух обозначенных метафорах. Цельное, собранное совершенством производимого действия тело, в отличие от тела аффектов, есть такой опыт, благодаря которому мы понимаем, что значит единство, неотделенность души от тела.

Совершенно верно говорится в рецензии, что нужно отличать длительность от времени. Неверно, правда, сказано, что Августин – автор этого различия: удвоение времен (настоящее настоящего, настоящее прошедшего и настоящее будущего) еще не выстраивает концепции длительности. Так же, как метафора внутреннего еще не выстраивает «непространственной интериорности» духа, освобожденного от всякого тела. Августин, если обсуждает телесность, то не в терминах новоевропейской протяженности. *Ex-tensio* оказывается решающим определением тела только у Декарта, но и у него тело не отделено неким невообразимо абсолютным образом от мыслящего существа. Ведь протяженность воспринимается не чувствами, а умом, и эминентная реальность протяженного, по указанию Декарта, принадлежит мыслящему: «Все же прочее, из чего составляются идеи телесных вещей, а именно протяженность, очертания, положение и движение, поскольку я – вещь мыслящая, формально во мне не содержится; так как это лишь некие модусы субстанции, я же – субстанция как таковая, все это содержится во мне, как я думаю, лишь по преимуществу» [7, с. 38]. Тело же, земное тело для Августина – это тело аффектов и «временной прелесть». В «Двух метафорах...» понятие цельного тела вводится так: «Десятая книга “Исповеди” начинается с требования радости и стремление радоваться не оставляет автора и читателя на протяжении всей книги. Но это – только требование, только стремление <...> Аскетические практики, помимо того, что они призваны обучать радоваться, сами действительны благодаря тому простору, которым мы располагаем прежде всего в отношении собственного тела. Тело способно превращаться, преобразовываться. Цельных тел множество: тело войны, любви, труда и – радости. Доступ к этому телу внутреннего человека открывается в каждодневном труде аскезы, отыскания золотого следа, выводящего к “неизведанной сладости”» [2, с. 98]. Не знаю, та же это опера или иная, но *operatio*, т.е. действие памятного тела такое же, как и у тела внутреннего человека, а именно действие совершенное, насколько можно говорить о совершенном действии, совершенном конечным существом.

Замечание о необходимости «аскезы» в общем-то то же самое, что и замечание о том, что деятельность машин должна быть рассчитана – это разделение вещей, которые могут быть разделены технически, но не методически. Отделяем ли мы душу от тела в аскетических практиках? Определенно. Бываем ли мы полностью свободны от тела? Определенно, нет. Вот как об этом



пишет Августин в самом конце десятой книги, подводя итог своему анализу памятуемого: «Во всем, однако, что я перебираю, спрашивая Тебя, не нахожу я верного пристанища для души моей; оно только в Тебе, где собирается воедино пребывающее в рассеянии, и ничто во мне не отходит от Тебя. И порою Ты допускаешь в глубине моей редкое чувство неизведанной сладости; если бы пережить его во всей полноте, то не знаю, что будет – этой жизнью это не будет. И я падаю обратно сюда под горьким бременем; меня засасывает обычное и держит меня: я сильно плачу, но и держит оно меня сильно. Вот чего стоит груз привычки! Быть здесь я в силах, но не хочу; там хочу, но не в силах: жалок обоюдно» [6, с. 279]. Отличается ли тело, от которого освободились, от того тела, от которого освободиться не удалось? Очевидно, что ответ – не в подсчете тел, бессмысленно вычитать тело из него самого. Но если действие аскезы, т.е. заботы и созерцания, выполнено наилучшим образом, то тело, с которым мы миримся, иное. Оно само уже – память о встрече с иным. И эта память не может быть осуществлена всецело, как не может быть идеально рассчитана машина, ибо – «жалок обоюдно».

Подобного же рода замечание делает рецензент и когда, не соглашаясь с тезисом, что философия – это искусство жеста, пишет: «Безусловно, жест может иметь дейктическое (указательное) и экспрессивное значение в философии, но до сих пор последняя не относилась к пластическим искусствам, развиваясь по преимуществу как логико-семантическая структура, как речь и письмо» [1, с. 157]. Выходит, в философии жесты есть, но они не пластические. Объятия без тела, расчеты без проверок, жесты без пластики... Трудно понять. Наверное, рецензент имел в виду, что философский жест производится не телом, а словом. Что же, здесь автор рецензии в хорошей компании. Вот и А. Г. Погоняйло пишет: «... История мысли, как бы она ни понималась, – это история слов, меняющих свое значение» [8, с. 33]. Затем в статье указывается, что от слов мы необходимо должны перейти в «пространство логическое», посредством события обращения. В качестве примера такого события приводится платоновский счет на пальцах, в котором душа возвращается к себе, как к способной выносить решение и о себе самой, и о мире в целом. Здесь мы действительно видим указательную силу жеста, застаем себя в некой динамике: вот мы смотрим на пальцы, вот понимаем, что смотреть так, как смотрели до сих пор, немислимо, и вот нам становится понятно, как и на что смотреть: душа увидела себя. Но не благодаря же словам! Как в музыке нет звуков, только тона, так в фило-

софии нет слов, только определения, которые задаются через периоды, через метафоры, через рассуждения. Поэтому нам не требуется дополнительным образом оказываться в пространстве логического, мы уже в нем и всегда были. Определение, проведение границы и было названо жестом, поскольку без аффективности ни в каком жесте дело, философское дело не обходится – ни у Декарта, ни у Лейбница, ни у Гоббса.

У Х. Кортасара в «Экзамене» есть рассуждение о чтении в трамвае: автор работает над фразой, выстраивает период, подготавливает слово... и тут остановка, и читателю пора выходить. У меня нет иллюзий по поводу собственной писательской одаренности. Но термин «телесный жест» в книге вводится на протяжении нескольких страниц: различаются два порядка воображения, указываются элементы, посредством которых осуществляется историко-философская работа, приводятся сравнения... И вдруг – жест без пластичности. Возможно, рецензент читал книгу, находясь в транспорте, поскольку бóльшая ее часть посвящена как раз понятию памяти в философии Нового времени, о чем в рецензии сказано кратко: «отдельные статьи, вне всякой связи с мнемоническими исследованиями». Как если бы заранее уже было известно, что такое память и каковы должны быть ее исследования. В заключение рецензент приводит две обширных цитаты из Бергсона, поскольку в «Двух метафорах» ему Бергсона «так недостаёт» [1, с. 156]. Конечно, книга Бергсона весьма притягательна. И все же от соблазна написать еще и об этом французском философе мы отказались: у него есть развернутая и вовсе неоднозначная концепция памяти, различаются две формы памяти, потом Бергсон отказывается от этого различия, затем вновь к нему возвращается. Проследить эту работу – значит написать даже не главу, а еще одну книгу, с иным сюжетом, с особыми дистинкциями тела, духа, материи, образа. А кратко изложить – значит написать не книгу, а телеграмму, в которой есть только точки да тире, означающие заведомо известные смыслы, которые приятно припомнить, заполняя время от одной остановки до другой. Заданный в рецензии вопрос «Так что же такое “плохая память”?» находит здесь свой ответ: такое вот приятственное припоминание и было бы плохой памятью.

Список литературы

1. *Мозжилин С. И.* Капризы памяти // Философские науки. 2013. № 3. С. 151–157.
2. *Мальшикин Е. В.* Две метафоры памяти. СПб., 2011. 246 с.



3. Платон. Теэтет // Платон. Соч. : в 4 т. М., 1993. Т. 2. С. 192–275.
4. Лейбниц Г. В. Монадология : соч. : в 4 т. М., 1982. Т. 1. С. 413–429.
5. Пушкин А. С. Евгений Онегин. М., 1981. 255 с.
6. Августин Аврелий. Исповедь. М., 1991. 488 с.
7. Декарт Р. Размышления о первой философии // Декарт Р. Соч. : в 2 т. М., 1994. Т. 2. С. 3–72.
8. Погоняйло А. Г. История и дефиниция (к вопросу об исторических формах философии) // Философия истории философии : обязательность и навязчивость исторического. СПб., 2012. С. 33–49.

Once Again on Two Metaphors of Memory

E. V. Malyshkin

St.-Petersburg State University
7–9, Universitetskaya quay., St.-Petersburg, 199034, Russia
E-mail: malyshkin@narod.ru

The article explains the manner to think on two metaphors of memory: a track and a project. The content of these metaphors is clarified. Metaphor of track contains at least two stable meanings: strength and (stability, depth of the track) and beginningless. These meanings we can find inasmuch as in texts of ancient thinkers as in Early modern authors. It also reveals the connection of these metaphors with the notions of body, of machine memory, of finite and infinite account, with *prudentia* and *meditatio* notions of Cartesian metaphysics. The difference between a perfect body and the ascetic body is determined in st. Augustine's analyses of memory and oblivion. In conclusion of the paper the difference between good and bad memories is accentuated.
Key words: memory, memory machines, memory metaphors.

УДК 130.3

ЧЕЛОВЕЧНОСТЬ КАК ВЫРАЖЕНИЕ ДУХОВНОГО БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА

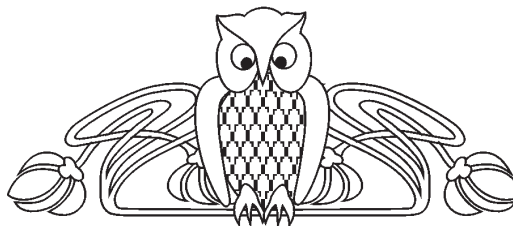
Мокин Борис Иванович –
доктор философских наук, профессор кафедры
теоретической и социальной философии,
Саратовский государственный университет
E-mail: boris.mokin2014@yandex.ru

Предметом анализа в статье являются ощущения, которые рассматриваются как репрезентанты внешнего мира во внутреннем бытии человека. В силу этого они выступают основой не только познания человека, как полагают многие исследователи, но и всего духовного бытия. Ощущения обладают информационной и оценивающей функциями. Первая обуславливает сферу знания, на чем традиционно исследователи и сосредоточивают внимание, вторая связана с таким многогранным качеством человека, как человечность, которая реализуется и в практической, и в духовной жизни. Человечности отводится нередко второстепенная роль, и только в религиозном чувстве это свойство обретает определяющее значение.

Ключевые слова: духовное бытие, человечность, ощущения, репрезентанты, чувства, религиозное чувство.

References

1. Moszhilin S. I. Kaprizy pamyati (Caprices of memory). *Filosofskie nauki* (Philosophical sciences), 2013, no. 3, pp. 151–157.
2. Malyshkin E. V. *Dve metafory pamyati* (Two metaphors of memory). St.-Petersburg, 2011. 246 p.
3. Plato. Theaetetus, 191 c–d. *Platonis. Opera:* in 5 vol. Ed. By J. Burnet. Oxford, 1900. Vol. I. 313 p. (Russ. ed.: *Platon. Soch.:* v 4 t. Moscow, 1993, vol. 2, pp. 192–275).
4. Leibniz G. W. *Monadologia. Die philosophischen Schriften von Gottfried Wilhelm Leibniz:* in 7 Bd. Ed. by C. I. Gerhardt. Berlin, 1885, vol. 6, pp. 607–623 (Russ. ed.: *Leibniz G. V. Soch.:* v 4 t. Moscow, 1982. T. 1, pp. 413–429.)
5. Pushkin A. S. *Evgeniy Onegin.* Moscow, 1981. 255 p.
6. *S. Aurelii Augustini Confessiones.* Ed. by M. Dubois, E. B. Pusey. Oxford; London, 1838. 288 p. (Russ. ed.: *Augustin Aureliy. Ispoved.* Moscow, 1991. 488 p.)
7. Descartes R. *Meditationes de prima philosophia. Oeuvres:* in 12 vol. Ed. by Ch. Adam and P. Tannery. Paris, 1905. Vol. 7. 612 p. (Russ. ed.: *Razmyshleniia o pervoi filosofii. Dekart R. Soch.:* v 2 t. Moscow, 1994. T. 2, pp. 3–72.)
8. Pogonyaylo A. G. *Istoriya i definitsiya (k voprosu ob istoricheskikh formakh filosofii)* (History and definition {on question about historical forms of philosophy}). *Filosofia istorii filosofii: obyazatelnost i navyazchivost istoricheskogo* (The philosophy of history of philosophy: on obligation and obtrusiveness of history). Ed. by E. V. Malyshkin. St.-Petersburg, 2012, pp. 33–49.



Дефицит человечности, укореняющийся в нашей стране с утверждением рыночных отношений, стал привлекать все большее внимание отечественных исследователей. Весьма характерным и даже символическим представляется название сравнительно недавно опубликованной монографии философа Г. К. Сайкиной «Трудно быть человеком...» [1]. Включаясь в рассмотрение этой темы, мы исходим из того, что, прежде всего, важно выяснить, возможно ли в многообразии смыслов, вкладываемых в понятия «духовное бытие», «духовная сфера», найти нечто общее.



Ключевым моментом в этом выяснении является анализ *ощущений* и *восприятий* как исходных компонентов познавательного процесса. Это обусловлено тем, что ощущения представляют собой единство объективного и субъективного: субъективного не как содержательно-противоположного первому, а как им обусловленного, но организованного так, чтобы относительно самостоятельная жизнеспособная система могла выборочно реагировать на внешние воздействия объективного мира как благоприятные, необходимые для ее бытия, так и неблагоприятные, грозящие ее существованию. Эта субъективная оценка является важнейшей характеристикой ощущений и восприятий как способов связи внутреннего бытия живых систем с внешним миром. Субъективность выступает характеристикой, индивидуальной оценкой объективных воздействий на организм, что определяется его организацией, которая представляет собой степень приспособленности данного организма к окружающим условиям и структурно, и функционально, т.е. субъективность – это выражение отношения организма к воздействующим объективным факторам. Одно и то же воздействие будет оцениваться разными организмами существенно различно. Так, скажем, горячее солнце пустыни, благоприятное для ее обитателей, неприемлемо для организмов северных районов и наоборот. И эта субъективная приспособленность выражается, прежде всего, в ощущениях, которые выступают как представленности, репрезентанты внешнего во внутреннем. Именно с них начинается вся жизнедеятельность организмов, заключающая в себе одновременно две функции – информативную как способность организма воспринимать внешние воздействия и репрезентировать их в виде накопленного опыта, и оценочную, определяющую соответствие внешних воздействий структуре организма с точки зрения благоприятности/неблагоприятности для его жизнедеятельности. Эта индивидуальная оценка уже на уровне ощущений выступает как субъективность, являясь основой и для субъективности на интеллектуальном уровне.

Эта двойственная функция ощущений и восприятий (о последних как канале связи организма с окружающим миром далее специально говорить не будем) определяет единство познавательной деятельности человека и его эмоционально оценочного отношения к происходящим процессам, что обеспечивает не только целостность всех психических внешних воздействий, но их органическую связь с внешним миром. Как справедливо показывает М. Мерло-Понти, основательно занимавшийся проблемами связи

внутреннего и внешнего, «я сам есть не серия психических актов и не стоящее в центре Я, которое объединяет эти акты в синтетическое единство, но уникальный опыт, который невозможно отделить от него самого» [2, с. 517]. Как он поясняет далее, Я – это опыт, который даже во сне определяет возможность «видеть или не видеть, чувствовать или не чувствовать, страдать или быть счастливым, мыслить или отдыхать, одним словом, “объясняться” с миром» [2, с. 516]. И невозможно с ним не согласиться в том, что это синтезирующее отношение к миру нельзя связывать только с сознанием. Последнее вступает в отношения к вещам лишь посредством тела. Нам представляется чрезвычайно важным такое понимание сознания и его связи с телом для осмысления не только единства познавательного процесса с эмоциональным отношением к миру, но и целостности всего внутреннего мира человека. Тело, телесность, с этой точки зрения, выступают как особый способ бытия, включая и традиционно понимаемое сознание, и то, что входит в понятие «душа». Такое широкое осмысление тела дает возможность утверждать, что подлинным субъектом является именно тело, когда «собственное тело <...> составляет вместе с миром единую систему» [2, с. 261].

Слитность тела и пространства Мерло-Понти показывает на примере интеграции пространства окружающей среды в телесное пространство при обучении печатанию на машинке. «Человек, который учится печатать, – пишет Мерло-Понти, – интегрирует пространство в свое телесное пространство» [2, с. 194]. В результате такой интеграции внешнего во внутреннее осуществляется единство объективного и субъективного, благодаря чему явления внутренней жизни человека, выражаемые в понятиях «дух», «душа», «духовность», которые достаточно неопределенны и могут трактоваться далеко не однозначно, в своей основе имеют общие интенции, восходящие к единству информационной и оценочно-эмоциональной функции ощущений как исходящей связи субъекта с окружающим миром.

Ощущения – это такие репрезентанты окружающего мира во внутреннем бытии человека, которые представляют собой единство информационно-объективного фактора и его субъективной оценки, зависящей от системной организации субъекта, его социального и культурного опыта. Это и обуславливает различие в оценках знаний, сведений, которые основываются на информационной функции ощущений. Такая раздвоенность функций познавательного процесса в целом обуславливает возникновение трудностей в нем, преодолеваемых только в дли-



тельном историческом развитии самого процесса познания, что существенно отличает человеческое познание от технических моделей обработки информации, в которых оценочный фактор если и присутствует, то не играет значительной роли. В постижении же действительности человеком оценочный компонент выполняет в нем не менее значительную роль, чем информационный. А обусловлено это тем, что у человека бытие двойственно по существу: его бытие как живого организма во внешней среде и бытие его «внутреннего мира», представляющее собой единство всех переживаний и размышлений, которые индивидом осознаются. И это «внутреннее бытие» для него не менее интересно и важно, чем информационная сторона взаимодействия с окружающим миром, дающая знание о его свойствах и закономерностях. Именно этим интересом к «внутреннему миру» информативно перерабатывающая сторона бытия человека отличает его от технических систем обработки информации.

Наличие оценивающего фактора во взаимодействии человека с миром играет для него и негативную, и позитивную роли. Первая заключается в возможном противопоставлении субъективного объективному, что может создавать значительные сложности в познании человеком окружающего мира. Положительная же роль определяется целевым назначением оценочного фактора в самоорганизации человеческого бытия. Смысл оценивающей функции во взаимодействии человека с окружающим миром заключается в сохранении этого бытия. И здесь без субъективной оценки как внешних воздействий, так и внутренних переживаний обойтись невозможно – в силу единства «внутреннего мира», в том числе осознания этих переживаний, которые могут не только нести негативную оценивающую информацию, как, например, состояние ужаса, но и быть положительным стимулятором в жизнедеятельности человека, порождая вдохновение, уверенность и другие факторы его поведения.

Сложность познания внутреннего мира человека начинается с того, что сам познавательный процесс внешнего мира является составляющей внутреннего бытия человека. Построение мысленной картины мира на основе ощущений и восприятий как репрезентантов, как представленностей внешнего мира во внутреннем, но в иной – нематериальной – форме, как отмечал еще Дж. Беркли, удваивает мир в бытии человека – на окружающий материальный и мир опыта как единство чувственных и обобщающих абстрактных форм, которые не обладают сугубо своей содержательностью, а заключают в себе содержательность внешнего мира. Но последняя

представлена в актах осознания человеком внешнего мира лишь в качестве *значений* без непосредственной данности сознанию материального носителя знака, каковым выступают нервные процессы. Представленность таких значений внешнего мира во внутреннем осуществляется у человека как в виде чувственных форм, начиная с ощущений, так и абстрактных обобщающих – понятий. Они к тому же обогащаются эмоциональной оценкой, о чем говорилось выше в аспекте оценки внешних воздействий для существования организмов. Однако индивиду интересны и свои собственные переживания, например, когда он слушает трагическую музыку или восхищается красотой произведения искусства, то есть когда его интерес связан с эмоциональным богатством его внутреннего мира, его гармоничности или, напротив, противоречивости. И в этой целостности своего эмоционального состояния, понятийного знания, размышлений и мировоззренческих синтезирующих идей важно выделить определяющие структурные компоненты этого единства.

Прежде всего, в данной целостности следует выделить *ценностные установки*, наиболее близкие к сфере практической деятельности людей и непосредственно определяющие их поведение. Они являются результатом синтеза всего жизненного опыта индивида, включая и его мировоззренческие представления, выражающие и отношения человека к миру в целом, и его место в нем, в силу чего они выступают основой деятельности человека. Но само по себе мировоззренческое знание не реализуется в ней. Это осуществляется через психологические установки, среди которых на первом месте – нравственные. Этическая сфера – результат взаимодействия между людьми, и начала она формироваться в процессе становления человека. Значимость выражения доброжелательных отношений в трудовом процессе становящегося человека была настолько велика, что без этого фактора было бы невозможно само его выживание. Нравственные отношения – это отношения к другому как самому себе, это выражение отношения каждого индивида к целостному единству, без которого он просто не существует. И потому сфера нравственных отношений – суть *человеческих отношений*. Человеческое в человеке – прежде всего *нравственное*. Отсутствие нравственных отношений, которые по своей сути могут быть только положительными, – это уже деградация человеческой личности, которая может обладать большими знаниями и развитым мышлением, но, лишенная высоких нравственных принципов, она теряет свое *главное качество* – человечность. Это – превращение человека в механическое су-



щество, машину. И осмысление духовного бытия человека неразрывно связано с этим качеством.

Здесь следует обратиться к такому выражению субъективности, как религиозное чувство, начавшему формироваться на стадии становления человечества, когда древний человек, используя элементарный и в то же время фундаментальный прием познания – понимание, достигаемое путем сопоставления нового с уже понятным, стал наделять явления внешнего мира свойством своего внутреннего мира – «душой», что в конечном счете послужило базой для представлений о мире богов. Значительный вклад в осмысление религиозного чувства внес К. Юнг. Исходя из естественно-научного видения мира, он убедительно показал, опираясь на психоаналитические исследования, что значительную роль в жизни человека играет архетипический образ божества. Он означает лишь существование древнего образа, «который, – пишет Юнг, – <...> представляет собой наибольшее, что мы с психологической точки зрения можем сказать о Боге» [3, с. 164]. Существенно важным при этом, по Юнгу, становится то, что вера в такой образ не только позволяет человеку излечиться от невроза, но и помогает в его бытии в целом, отмечая при этом, что «речь идет не о вере, а об опыте, который абсолютен. Можно ли найти лучшую истину о первоосновах бытия, – вопрошает Юнг, – нежели та, которая помогает тебе жить» [3, с. 165].

О практической значимости верования человека в высшее духовное существо много пишет и сторонник прагматической философии У. Джеймс. Исследуя религиозный опыт, он понимает религию как такую духовную сферу, которая, постигая реальность невидимого, имеет большое значение для практической жизни человека, поскольку она опирается не столько на рациональную, сколько на чувственную сторону осознания человеком мира. Для разума такие понятия, как «душа», «Бог» и т.п., замечает Джеймс, не содержат в себе сколько-нибудь отчетливого «чувственного содержания», в практическом же отношении они заключают важный смысл. Если наука фактически безразлична к внутреннему, сокровенному опыту индивида, то религия позволяет сохранить человеку и внутреннее спокойствие, и убежденность в своей жизненной позиции, и (здесь Джеймс согласен с Юнгом) даже здоровье, поскольку первопричиной любой болезни, по Джеймсу, является, в конечном счете, оторванность данного человека от Бога.

При этом американский философ обращается к опыту Л. Толстого, переживавшего душевный кризис в течение двух лет, закончившийся

переосмыслением его жизненной позиции, что выразилось в утверждении, на которое ссылается Джеймс: «Знать Бога и жить – одно и то же. Бог есть жизнь» [4, с. 148].

Такая значимость духовного мира верующего человека связана с первостепенным интересом его как личности не к «устройству» окружающего мира, а к своему внутреннему бытию, которое служит исходным фактом его размышлений о «природе» и сущности окружающего мира в целом.

Эта исходность интересов такого типа личности особенно ясно высказана М. Бубером и заключается в том, что главным словом, выражающим существо человека, является слово «Я–Ты», что означает невозможность его бытия вне связи с Богом, т.е. факт существования человека в двух мирах – внешнем, в который он погружен как природное существо, и внутреннем – лежит в основе приоритетного интереса разных людей то к устройству внешнего мира, что связано в конечном счете с практическими целями, а то – к своему внутреннему миру. И можно полагать, что определяющий характер интереса того или иного индивида к этим мирам и служит, соответственно, основой формирования двух типов личностей – интровертов и экстравертов. У последнего типа познавательный интерес сосредоточивается на внешних объектах, в том числе желании общения с другими людьми, и отчетливо проявляется у лиц, занимающихся научной деятельностью. Результатом интеллектуальных усилий такой личности становится формирование естественной картины мира. Будучи связанной с эмоциональной сферой, такая мыслительная деятельность личности создает свой богатый внутренний мир, в котором основой является *знание*, причем, прежде всего, о внешнем, объективном мире. Однако это – не «массовый» вариант духовной жизни личности. У основной массы людей интерес к внешнему миру, его познанию связан с практической жизнью, и в таком случае сфера *знания* становится более ограниченной, причем в значительной мере связанной с практическими взаимоотношениями людей, оставаясь основой всего внутреннего мира такого индивида. При этом у людей такого типа, будь то научный работник, организатор, бизнесмен, нравственная сфера не привлекает пристального, тем более первостепенного внимания. И это отношение к своему нравственному облику ведет к формированию у них массы оправдательных принципов, начиная с таких, как «все средства хороши для достижения цели», что обедняет духовный мир человека мыслящего. Даже если не обращаться к фактам, свидетельствующим о том, что в мире



существуют «злые гении», то все же следует подчеркнуть: отсутствие у человека развитых нравственных, собственно *человеческих* начал сближает его с вычислительными машинами, успешно соперничающими с человеком в сфере обработки информации, но не способными понять духовный мир другого и, возможно, почувствовать этому другому.

Субъективность приобретает особое значение в формировании религиозного чувства и, соответственно, религиозного мировоззрения. Картина мира, сформированная у человека под влиянием субъективности религиозного чувства, имеет свои особенности, по сравнению с ее оформлением на основе естественно-научных фактов, обладая определенными преимуществами и недостатками. И главное из преимуществ такого видения состоит в том, что в этом случае концентрируется первостепенное внимание на определяющем качестве человека – его *человечности*, обобщенно выражающем нравственное отношение, органично связанное с доброжелательностью и любовью. Это качество, формируемое на основе образа Бога и Его заповедей, становится для индивида главным, определяя все его поведение и даже позволяя преодолеть в определенных условиях инстинкты во имя торжества Божественного начала в человеке, с точки зрения верующего, а фактически – человечности в человеке. Важность этого становится особенно ясной на фоне понимания безразличного отношения мира к судьбе человека, которое М. Хайдеггер выразил в понятии «заброшенности». Человек заброшен в этот мир, и лучшее, что он может делать в нем, – бороться со всеми вытекающими возможными последствиями: или побеждать и быть «царем» – царем природы и своих сограждан, или быть побежденным. Человечность, воспитываемая на фактах жизни, в реальном процессе существенно, в лучшем случае, оказывается весьма ограниченной. Так что религиозное чувство является значимым фактором в воспитании в человеке человечности, причем нередко более эффективным, чем это осуществляется в пространстве естественно-научного мировоззрения. И светской власти следует консолидировать свои, пока очень слабые, усилия с возможностями религии для укрепления в бытии человека нравственных ценностей, не противопоставляя религиозное и естественно-научное видения мира, что было свойственно советской власти, так чтобы главным мериллом цивилизованности общества был не только научный и технический прогресс, который может вызывать у человека притязания на всемогущество, но и степень развития *человечности* как высшего

качества, проявляемого в высокой нравственности, доброжелательности, любви и созидающем творчестве. Подводя итог, можно сказать, что тем общим, что присуще понятиям «духовное бытие» и «духовный мир» человека, которые могут истолковываться различным образом, особенно в пространствах таких разных мировоззрений, как естественно-научное и религиозное, является наличие в них смысла, который выражается в слове «человечность».

Таким образом, анализ духовного мира человека приводит нас к мысли о том, что **главное** в нем не *знания*, служащие основой созидания такой техники, которая потрясла бы воображение человека, жившего всего полвека назад. **Главное** в нем – свойство «быть человеком», и оно должно быть в центре внимания человечества, а не восхищение тем, что тело постчеловека, который, по мнению А. Г. Дугина, уже приходит на смену современному человеку, и он «постепенно превращается в искусственный протез, бесконечную серию протезов, позволяющих продлевать тела до бесконечности. Субъект и его тело подвергаются трансмутации в гиперпродуктивной модели клона-двойника. Двойник – таков совершенный протез, симулякр тела» [5, с. 169]. Но размышлять о постчеловеке, который со временем превратится в симулякр тела, к сожалению, проще, чем найти фундаментальное основание для утверждения в человеке человечности.

Список литературы

1. Сайкина Г. К. Трудно быть человеком... Метафизические маршруты человека. Казань, 2012. 428 с.
2. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. СПб., 1999. 606 с.
3. Гловер Э. Фрейд или Юнг. СПб., 1999. 206 с.
4. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. М., 1993. 432 с.
5. Дугин А. Г. Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли. М., 2009. 704 с.

Humanity as the Expression of the Spiritual Existence of Human

B. I. Mokin

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: boris.mokin2014@yandex.ru

The subject of analysis in the article is senses, which are examined as representing the external world in the interior human existence. For that reason they are not only the basis of human perception, as it is believed by many scientists, but they are also the basis of the whole spiritual existence. Senses possess informational and appreciating functions.



The former determines the sphere of knowledge (which traditionally attracts scientists' attention), while the latter is connected with humanity, which is a very many-sided quality and which is implemented both in spiritual and practical life. The humanity is often conferred to a background role and only in religion it becomes a determining quality.
Key words: spiritual existence, humanity, senses, feelings, religious feeling.

References

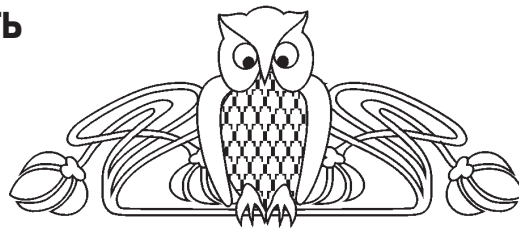
1. Saykina G. K. *Trudno byt chelovekom... Metafizicheskie marchruty cheloveka* (Hard to be a human... Meta-physical routes of human). Kazan, 2012. 428 p.
2. Merleau-Ponty M. *Phénoménologie de la perception*. Paris, 1945. 466 p. (Russ. ed.: Fenomenologiya vospriyatiya. St.-Petersburg, 1999. 606 p.).
3. Glover E. *Freud or Jung*. London, 1950. 207 p. (Russ. ed.: Glover E. Freyd ili Yung. St.-Petersburg, 1999. 202 p.).
4. James W. *The Varieties of Religious Experience. A Study of Human Nature*. New York; London; Bombay, 1902. 596 p. (Russ. ed.: Dzheymys U. Mnogoobrazie religioznogo opyta. Moskow, 1993. 432 p.).
5. Dugin A. G. *Postphilosophiya. Tri paradigmy v istorii mysli* (Postphilosophy. The three paradigms in the history of thought). Moskow, 2009. 704 p.

УДК 316.772

ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ДИСКУРСИВНАЯ ВЛАСТЬ

Парфенов Александр Игоревич –

кандидат философских наук,
доцент кафедры философии культуры и культурологии,
Саратовский государственный университет
E-mail: anteater1@yandex.ru



Статья посвящена критике современной концепции «толерантности». Исследуется дискурс о толерантности как средство власти, выявляются негативные последствия идеологии «политкорректности». Идея «толерантности» стала программой, которая агрессивно внедряется в сознание объектов идеологического воздействия с целью уничтожения ментальных основ сопротивления гегемонии западной цивилизационной модели. Концепция толерантности используется как механизм подавления свободомыслия и препятствие развитию критического мышления. В качестве замены традиционной морали «толерантность» способствует деградации человека, вместе с тем не исключается и конструктивный потенциал толерантности.

Ключевые слова: толерантность, политкорректность, идеология, дискурс, гендер, идеология.

Понятие «толерантности» в последние годы прочно вошло в обиход отечественных СМИ, о толерантности как о положительной ценности писали статьи, книги и даже учебники. Политический дискурс становился все более политкорректным, как это принято на Западе, и многие отечественные полемисты были готовы принести в жертву на алтарь толерантности собственные мысли и убеждения. Новое направление в трактовке данного явления, по всей видимости, придаст недавнее послание Президента Федеральному Собранию (2013). Президент говорил о России как о великой стране «с многовековым опытом не так называемой толерантности, бесполой и бесплодной, а именно совместной, органичной жизни разных народов в рамках одного единого государства» [1].

Проект толерантности стал базовым для западной цивилизации (преимущественно для Европы, США и Канады) и был реализован в нескольких направлениях: в политике мультикультурализма (культурной толерантности), политкорректности (толерантности дискурсивных практик) и ЛГБТ-толерирования (равноправия сексуальных меньшинств). На практике толерантность сообразно западной политической стратегии, вопреки декларируемым определениям, заключается в беспрекословном подчинении всякого социума определенным правовым стандартам, в отказе от национальных интересов в угоду идентичности идеальному конструкту – так называемому «мировому сообществу». Можно наряжаться в национальный костюм и петь народные песни, это приветствуется, это «толерантно», возможно, даже суровый сенатор Дж. Маккейн прольет слезу умиления, глядя на кокошник или иной атрибут «русского стиля». Но национальная идентичность допустима только на уровне эстетики, как модно говорить – «этники», в правовых, политических, экономических вопросах все обязаны подчиняться установленным правилам. Данная политика в совокупности с иными формами принуждения в состоянии поставить то или иное государство в условия внешнего управления, но даже такой симбиотический уровень интеграции в «мировое сообщество» вовсе не гарантирует ни повышения уровня жизни, ни уверенности в завтрашнем



дне. Показателен опыт Сербии, принявшей предложенные правила игры, выдавшей Гаагскому трибуналу по бывшей Югославии людей, почтавшихся в народе национальными героями, но, в итоге, все равно потерявшей Косово и Метохию.

Еще в 60-е годы XX века Г. Маркузе писал, что «толерантность», о которой уже тогда говорили на Западе, есть по существу «репрессивная толерантность». Подлинная толерантность, к которой действительно нужно стремиться, невозможна в рамках существующего социального порядка, она возможна лишь в том случае, когда в обществе не существует никаких вызовов и рисков. Если же толерантность превращает человека в неразборчивое существо, неспособное оказать сопротивление злу, то в этом случае толерантность превращается в инструмент сохранения «рабства» [2]. Под «рабовладельцами» в данном контексте следует подразумевать «хозяев дискурса»: это различные международные общественные и политические организации, СМИ и стоящие за ними глобальные финансовые структуры, продуцирующие правила высказывания по любому поводу, определяющие нормы универсальных «прав человека», зачастую без учета региональных, этнических, религиозных особенностей, но всегда в своих интересах. Дискурс позволяет сегодня транснациональным элитам глобализировать свою власть. Как отмечает М. О. Орлов, «дискурсы, действующие в поле культуры глобальной коммуникации, становятся средством манипулирования общественным сознанием, вследствие чего возможна трансформация в заданном направлении правил, ценностей и норм» [3, с. 35].

Дискурс «гуманизма» самым парадоксальным образом подкрепляется сегодня карательными акциями, проводимыми от имени «мирового сообщества». Ради мести мифологизированному «диктатору», персонифицирующему в глазах мировых СМИ зло всего мира, вопреки всем нормам международного права, объявляется допустимой интервенция против целой страны: так было в Ираке и в Ливии: Саддам Хусейн и Муаммар Каддафи – совершенно разные исторические фигуры – в зеркале пропаганды приобретали схожие черты ирреальных персонажей, опереточных злодеев. Их образы были вырваны из реального контекста и помещены в заранее интерпретированный контекст мифа о борьбе сил добра против сил зла. В итоге, каждого, кого пропаганда маркировала «врагом цивилизованного мира» вне зависимости от реальных «заслуг», постигла жестокая смерть. В соответствии с законами PR их смерть была показательна и колоритна, наподобие той, которая постигает в

конце голливудских фильмов «плохих парней». Всякий «враг цивилизованного мира» должен знать: если он не будет толерантен по отношению к тем, на кого ему укажут в государственном департаменте, рано или поздно во имя гуманизма будет жестоко убит, а вместе с ним десятки или сотни тысяч его ни в чем неповинных сограждан. Военная операция в Ираке, например, затеянная ради «гуманной» цели изъятия у «бесчеловечного режима» несуществующего оружия массового поражения, стоила жизни более чем миллиону мирных жителей.

Вместе с тем любая попытка иного государства проводить независимую политику, бороться с незаконными вооруженными формированиями, действовать в соответствии со своими национальными интересами провоцирует истерику в мировых СМИ. Первое из обвинений – «нарушение прав человека», второе, такое же стандартное – применение запрещенного оружия, при этом применялось оно на самом деле или нет – никому не интересно. Для СМИ значительно важнее не объективное освещение событий, а соответствие предписанным дискурсивным трендам.

Всякая попытка воспротивиться стандартам освещения событий, предписанным мировыми СМИ, назвать вещи своими именами грозит обвинением в «нетолерантности» (intolerance), в итоге полемика по любому вопросу вырождается в поочередное высказывание политкорректных фраз и лишается какой бы то ни было продуктивности. Это в лучшем случае, в других – искажается, уродуется национальный язык. Так, за последние годы значительно изменился лексический состав английского языка. В гендерных политкорректных эвфемизмах наблюдается нейтрализация по признаку пола путем ухода от «сексистских» суффиксов -man, -woman, -er и -ess [4, с. 108]. Начиная с середины 1990-х гг., в США и Западной Европе издаются политкорректные переводы Библии, в которых язык оригинала интерпретирован в гендерно-нейтральной политкорректной манере [5, с. 52–55].

Толерантность в том виде, в котором нам ее предлагают различные международные инстанции, в конце концов становится средством деформации личности. Идеальный «толерантный субъект» – это своего рода моральная инфузория, совершенно неспособная противостоять деструктивному влиянию, более того, утратившая способность распознавать таковое, идентифицирующая всякую девиацию в качестве заслуживающей уважения «инаковости». Данный аспект проблемы толерантности хорошо прослеживается на примере личных свобод гражданина, реализуемых в обществе. В частности, толерантным



считается упразднение половых различий (пока на правовом уровне) лиц, вступающих в брак. Попытки в определенном смысле «отменить пол» реализуются повсеместно в «цивилизованном мире». Замена понятий «мать» и «отец» на политкорректные понятия «родитель № 1» и «родитель № 2» – торжество либеральной социальной модели, «устаревшие» понятия отцовства и материнства теряют всякую актуальность, если в брак все чаще вступают лица одного пола. В глазах правозащитников легализация однополых браков – важнейший атрибут толерантности в современном обществе. Прогресс на этом не останавливается, и все чаще звучат призывы к легализации «полиаморных» семей, с неограниченным числом супругов, каждый из которых имеет интимные отношения с каждым другим, независимо от пола, разумеется [6, с. 121–127].

В то же время в обществе победившего либерализма если мужчина относится к женщине именно так, как принято к ней относиться сообразно половой идентичности, оказывает ей знаки внимания, он может быть обвинен в «сексизме», к женщине следует относиться толерантно, как и к мужчине. Толерантность, действительно, ведет к утрате пола, если не в биологическом смысле, то в культурном. Новые поведенческие стандарты прививаются с детства, пример тому – шведская «ген-дискуссия». В стране начался эксперимент по воспитанию детей, которые «сами выбирают свой пол, не подвергаясь давлению извне». Вдохновленные идеей «осознанного выбора пола», шведские последователи американского социолога Дж. Батлера [7], отказались от маркировки половой принадлежности воспитанников. По-шведски «он» – han, «она» – hon, чтобы избежать этих местоимений, воспитатели используют бесполое «гендерно-нейтральное» слово hen, в ноябре 2013 г. неологизм внесли в национальную энциклопедию [8]. Таким образом, вполне официально запущен проект, продуцирующий людей «среднего» пола. Естественно, в таких условиях сильно меняется демографическая ситуация, демографическая активность европейцев постепенно уменьшается, и демографический дефицит восполняется за счет иммигрантов, которые еще не утратили половую идентичность и, соответственно, сохранили навыки воспроизводства. Этот процесс эксперты называют «заменой этносов», и выглядит данный процесс как результат добровольного выбора толерантных европейцев: если они сами решили уйти в историческое небытие, им никто не сможет помешать.

Перекраивание мира, имеющее конечной целью присвоение чужих ресурсов и территорий,

начинается с перепрограммирования мышления: чтобы людьми было легко управлять, надо, чтобы они думали по заранее разработанным схемам. В этом случае их легко будет вывести на какой-нибудь очередной «Майдан» или убедить в «чужовищности» очередного неугодного «цивилизованному миру» руководителя страны, например Б. Асада. Так же продуктивно – убедить управляемую толпу в том, что именно она «прорывается к свету свободы», а если толпу стимулировать материально, то протестная активность возрастает. Идея «толерантности» и стала той программой, которая агрессивно внедряется в сознание объектов идеологического воздействия с целью уничтожения ментальных основ сопротивления гегемонии западной цивилизационной модели.

На Западе дискурс о толерантности первоначально был забавой оторванных от жизни интеллектуалов левого толка, которые попытались противопоставить его дискурсу традиционализма, в итоге власть, которую всегда критиковали левые, взяла концепт толерантности на вооружение. Идеи «диалога с Другим», «децентрации», «дискурсивной критики», выношенные в чреве постструктурализма, фактически уничтожили левое движение на Западе, подменив конструктивную критику существующей экономической системы демагогией о «мультикультурализме» и «выравнивании гендера». Таким образом, «постмодернизм лишь укрепил власть буржуазной элиты» [9]. Выступать с «нетолерантными» заявлениями значит – угрожать власти элиты, давно вышедшей на транснациональный уровень, быть толерантным означает быть конформистом по отношению к ней.

Обратимся к медицинской трактовке толерантности, ведь именно как медицинский (иммунологический) термин это слово проникло в русский язык. Иммунологическая толерантность – явление, противоположное иммунному ответу и иммунологической памяти. Проявляется она в отсутствии специфического продуктивного иммунного ответа организма на антиген в связи с неспособностью его распознавания. Проще говоря, организм толерантен, если у него отсутствует иммунитет – здоровая сопротивляемость и способность подавлять чужие, несвойственные здоровому организму молекулярные соединения. Следует отметить, что медицинские технологии трансплантации органов предполагают искусственное подавление иммунной реакции организма химическими и биологическими иммунодепрессантами. Связано это с тем, что «причиной отторжения являются иммунологические реакции, поэтому



для успешного приживания чужих органов необходимо подавить эти реакции» [10, с. 6].

Когда в социальную ткань нашего общества пытаются внедрить несвойственные ему культурные практики или правовые нормы, аналогичным образом подавляется реакция сопротивления социального организма. Чтобы общество не отторгло противоестественные новации, его подвергают своего рода «иммуно-супрессивной терапии», доводя его до состояния толерантности. Последствием подобной терапии для пациента может стать вторичный иммунодефицит, в обществе аналогичным образом излишняя толерантность ведет к утрате способности противостоять агрессии и вообще адекватно реагировать на реальность. Толерантное общество можно также сравнить с больным организмом, находящимся под воздействием сильных обезболивающих препаратов, которые подавляют болевые ощущения, но не лечат болезнь, а вызывают побочные эффекты, не менее опасные, чем сама болезнь. В итоге состояние «больного» (общества) только ухудшается. Постоянные разговоры о «толерантности» маскируют реальное положение вещей, в результате негативный потенциал социальных конфликтов накапливается и грозит социальным взрывом. Избыточно толерантное общество оказывается идеальной средой для заразы преступности и терроризма, вопреки тому, что апологеты толерантности искренне полагают ее панацеей от всякого рода экстремизма и деструктивного поведения. Борьба за социальное здоровье обрывается в свою противоположность.

Ярко выраженным примером идеологических инъекций, подавляющем в ребенке иммунитет к разного рода девиациям и формам насилия, стали так называемые «уроки толерантности». В США и Европе изначальной целью данных уроков было пресловутое «выравнивание гендера», на педагогов возлагается обязанность всячески пресекать естественные наклонности школьников и прививать им толерантность, выражающуюся в отсутствии различия «мужского» или «женского» поведения. В российских школах также проводятся «уроки толерантности», но они имеют несколько иные задачи – сглаживание проблем, возникающих в сфере межнациональных отношений. Однако следует помнить, что знаменитый террорист А. Брейвик появился в едва ли не самой толерантной стране Евросоюза – Норвегии и наверняка, обучаясь в школе, посещал «уроки толерантности».

Необходимо чувство меры, не нужно отвергать толерантность как таковую, но надо

помнить, что даже хорошее лекарство, принятое в чрезмерной дозе, становится ядом. Не следует превращать толерантность в своего рода социальный вирус иммунодефицита человека. Социальная реальность показывает, что толерантность фактически исключает пассионарность как этноса, так и отдельно взятой личности, снижает витальность, «демаскулинизирует», в каком-то смысле «стерилизует» общество, т.е. нивелирует мужское начало в практиках общения, признавая таковое «некорректным», несущим угрозу дискриминации по половому признаку. В такой ситуации опасность, которую представляет собой для общества деструктивный «нетолерантный» субъект, значительно возрастает.

В русском языке существует прекрасное слово «уважение»: действительно, к представителям той или иной национальности, религии, социальной группы следует относиться с уважением, это неизбежное условие нормальной жизни общества. Понятие уважения не тождественно понятию «толерантность», которое слишком перегружено идеологическими, медицинскими и прочими коннотациями. Вместе с тем понятие уважения, сохраняя весь конструктивный потенциал понятия толерантности, не привязывает нас к иноязычной понятийной системе, не делает нас рабами чужого дискурса.

Список литературы

1. Послание Президента Федеральному Собранию 12 декабря 2013 года, Москва, Кремль. URL: <http://krem-lin.ru/transcripts/19825> (дата обращения: 17.03.2013).
2. Маркузе Г. Критическая теория общества : Избранные работы по философии и социальной критике. М., 2011. 382 с.
3. Орлов М. О. Дискурсивное управление социальной динамикой глобальных процессов : социально-политическая сфера // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2009. Т. 9, вып. 1. С. 34–40.
4. Бродский М. Ю. Политический дискурс и перевод // Политическая лингвистика. 2011. № 1 (35). С. 103–111.
5. Хухуни Г. Т., Осипова А. А. «Обновление» переводов Священного Писания : причины и следствия // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Лингвистика. 2012. № 4. С. 51–56. URL: <http://vestnik-mgou.ru> (дата обращения: 17.03.2014).
6. Клессе К. Понятия любви в полиамории : составляющие дискурса о множественных любовных отношениях. Резюме // Laboratorium. Журнал социальных исследований. 2011. № 2. С. 120–126.
7. Наумова Е. Проект новой гендерной антропологии Джудит Батлер // Гендерные исследования. 2009. № 19. С. 231–239.



8. Swedish gender-neutral pronoun, «Hen», added to country's National Encyclopedia. URL: http://www.huffingtonpost.com/2013/04/11/swedish-gender-neutral-pronoun-hen-national-encyclopedia_n_3063293.html (дата обращения: 17.03.2013).
9. Роос Ж. Фуко и революционная самокастрация левых. URL: <http://liva.com.ua/foucault-chomsky.html> (дата обращения: 17.03.2013).
10. Будчанов Ю. И. Трансплантационная иммунология. Тверь, 2012. 36 с.

Tolerance and Discursive Power

A. I. Parfenov

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410002, Russia
E-mail: anteater1@yandex.ru

The article is devoted to criticism of the modern concept of tolerance. We study the discourse of tolerance as a means of power, revealed negative effects of «political correctness». The idea of «tolerance» has become a program that is being implemented aggressively in the consciousness of objects of ideological influence to destroy the foundations of mental resistance to the hegemony of the western model of civilization. Concept of tolerance is used as a mechanism of suppression of freedom of thought and obstacle to the development of critical thinking. As a replacement for traditional morality, tolerance promotes human degradation. However, the author does not preclude constructive potential of tolerance.

Key words: tolerance, political correctness, ideology, discourse, gender, ideology.

References

1. *Poslanie Prezidenta Federalnomu Sobraniyu 12 dekabrya 2013 goda, Moskva, Kreml* (Address of President to the Federal Assembly. December 12, 2013. The Kremlin, Moscow). Available at: <http://kremlin.ru/transcripts/19825> (accessed 17 March 2013).
2. Marcuse H. *Kriticheskaya teoriya obshchestva: Isbrannyye raboty po filosofii i sotsialnoy kritike* (Critical theory of society: Selected works on philosophy and social criticism). Moscow, 2011. 382 p.
3. Orlov M. O. Diskursivnoe upravlenie sotsialnoy dinamiko globalnykh processov: sotsialno-politicheskaya sfera (Discursive control over the dynamics of global processes: socio-political sphere). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2009, vol. 9, iss. 1, pp. 34–40.
4. Brodsky M.U. Politicheskiy discours i perevod (Political discourse and translation). *Polilicheskaya lingvistika* (Political Linguistics Journal), 2011, no. 1 (35), pp. 103–111.
5. Khukhuni G. T., Osipova A. A. «Obnovlenie» perevodov Svyashchennogo Pisania: prichiny i sledstvia («Update» translation of Scripture: causes and effects). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser. Lingvistika* (Bulletin of the Moscow State Regional University. Ser. Linguistics), 2012, no. 4, pp. 51–56. Available at: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/234> (accessed 17 March 2014).
6. Klesse K. Poniatyia lyubvi v poliamorii: sostavlyayushchie discoursa o mnozhestvennykh ljubovnykh otноsheniyakh. Resume (Concept of love in polyamory: constituting the discourse on multiple romantic relationships. Summary). *Laboratorium. Zhurnal sotsialnykh issledovaniy* (Laboratorium: Russian Review of Social Research), 2011, no. 2, pp. 120–126.
7. Naumova E. Proekt novoy gendernoy antropologii Judith Butler (Project of new gender anthropology of Judith Butler). *Gendernye issledovaniya* (Gender studies), 2009, no. 19, pp. 231–239.
8. Swedish gender-neutral pronoun, «Hen», added to country's National Encyclopedia. Available at: http://www.huffingtonpost.com/2013/04/11/swedish-gender-neutral-pronoun-hen-national-encyclopedia_n_3063293.html (accessed 17 March 2013).
9. Roos J. *Foucault i revoliucionnaya samokastratsiya levyykh* (Foucault and revolutionary self-castration). Available at: <http://liva.com.ua/foucault-chomsky.html> (accessed 17 March 2013).
10. Budchanov U. I. *Transplantatsionnaya immunologiya* (Transplantation immunology). Tver, 2012. 36 p.

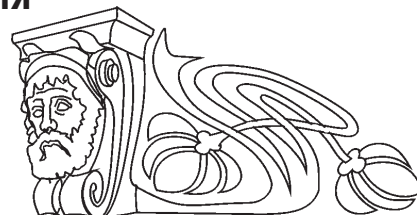


УДК 141.7

ДОБРОДЕТЕЛЬ В КОНТЕКСТЕ УЧЕНИЯ АРИСТОТЕЛЯ О СПРАВЕДЛИВОСТИ

Пионткевич Лариса Юрьевна –

кандидат философских наук, доцент кафедры философии,
Саратовская государственная юридическая академия
E-mail: larisa2007@pochta.ru



В статье проводится сопоставление таких этических категорий, как «добродетель» и «справедливость», осуществляется критический анализ их аристотелевской интерпретации; обосновывается необходимость проблемного подхода к выявлению основных характеристик и категориального статуса понятия морали в этике Аристотеля и намечается новый подход к этой проблеме, основанный на использовании этико-политических разработок Аристотелем концепции справедливости. Предлагается новая дефиниция справедливости как принципа распределения благ на основании единого критерия возмещения издержек, тягот, нужд, потерь в целях установления равенства.

Ключевые слова: справедливость, добродетель, равенство, деонтологическая этика, счастье, высшее благо, мораль.

Понять, что вызывает к жизни образование такого феномена, как мораль, представляется возможным лишь по мере прояснения того, что лежит в основе разделения деяний на нравственные и безнравственные, например, почему в конкретном случае мы говорим, что имеет место жадность, а не бережливость, или что человек трусил, а не проявил рассудительность.

Современная наука о морали, как и сто лет назад, утверждает, что совокупность переживаемых людьми моральных чувств или моральных принципов не поддается сведению к единой верховной аксиоме, из которой они вытекали бы как выводы из логической посылки. С. Л. Франк писал в свое время, что «не существует никакого морального постулата, исходя из которого можно было бы развить систему нравственности так, чтобы она охватывала все бы без исключения суждения, подводящие явления под категории добра и зла» [1, с. 11]. Поэтому считается, что попытки рационального доказательства существования моральных абсолютов реальны только как иллюзии обыденного сознания.

Тем не менее мы склонны утверждать, что при оценке поступка с точки зрения нравственности приходится руководствоваться неким неизменным абсолютным принципом, и это – принцип справедливости. Дело в том, что сама возможность моральных оценок возникает лишь в силу наличия некоего социального состояния, которое может быть нарушено или нарушается в результате совершения поступков, определяемых как безнравственные или несправедливые. Спра-

ведливость есть признание существования фундаментальной симметрии подобных состояний или форм, в которые облекается человеческое существование в социуме.

В современной этической литературе довольно распространена точка зрения, согласно которой справедливость является необходимым, но тем не менее недостаточным ориентиром в нравственной сфере. Мораль расценивается как феномен, включающий помимо холодного, рационального расчета, необходимого для установления равновесия человеческих отношений, еще и любовь, милосердие. «Любовь, – пишет Ю. А. Шрейдер, – в состоянии исправить излишний ригоризм справедливости» [2, с. 75]. Но в таком случае может оказаться, что любовь выше не только справедливости, но и морали, а это уже пройденная тема, в ней все точки расставил еще И. Кант. Он считал, что главное – это долг, он – оплот морали, и никакая любовь или благосклонность не могут быть надежными основаниями нравственности.

По отношению к морали справедливость представляет собой основной структурирующий принцип, позволяющий классифицировать личностные свойства или моральные качества и формы поведения с точки зрения их соответствия или несоответствия базовым состояниям социальной системы. В этом смысле проблема справедливости оказывается напрямую связанной с идеей блага, обращая наши взгляды к Античности и предопределяя ее разработку на основании философской традиции, заложенной Аристотелем.

Согласно этическому учению Аристотеля, добродетельное поведение или добродетель как черта характера есть проявление человеческой способности контролировать свои страсти и влечения, подчиняя их разуму. Человеческие страсти, например гнев, страх, отвraga, тоска, злоба и др., могут взять верх над человеком и лишить его способности реализовать задуманное, достичь рационально поставленной цели, а в итоге – успеха в том или ином виде деятельности. Исправить положение можно лишь через овладение некоторым навыком совершения



правильных, добродетельных поступков через тренировку, «приучение». С нравственной добродетелью человек не рождается, она «не врождена нам по природе» [3, с. 78], к ней мы «приучаемся» посредством воспитания. Но в каждом воспитании имеют значение привычка и происходящее при этом инстинктивное стремление к добру. Итак, нравственность формируется привычкой. Воспитатели, суммируя жизненный опыт, подсказывают ребенку, как правильно следует действовать в такой-то ситуации, а уже впоследствии, в аналогичных условиях, эта поведенческая модель воспроизводится, и рождаются «нравственные устои». «Короче говоря, – пишет Аристотель, – повторение одинаковых поступков порождает соответствующие нравственные устои (hexeis)» [3, с. 79]. С первого раза самостоятельно поступить надлежащим образом крайне трудно, необходимо, как говорят, пуститься во «второе плавание», чтобы избрать «наименее дурной путь» [3, с. 93]. Добродетель, таким образом, мало понять, необходимы навыки и упражнения в поступках, заслуживающих название добродетельных, ведь тот, «кто не преуспевает в приучении, – не достигнет цели».

Что представляют собой нравственные устои? Нравственные устои, или склад души, это – приобретенные способности контроля над страстями, например над гневом: «если гневается бурно или вяло, – пишет Аристотель, – то владеем дурно, если держимся середины, то хорошо». [3, с. 84]. В итоге Аристотель создает свое учение о «золотой середине», согласно которому при ответе на вопрос, как следует поступать в сложившейся ситуации, необходимо, прежде всего, понять каким образом те или иные влечения, страсти, аффекты могут сказаться на успешности осуществляемых действий – будут ли они проявлением недостатка страстей или их избытком. Всем хорошо известно ощущение страха, проявляющееся в момент опасности. Не сумев обуздать это чувство, человек превращается в труса и бежит с поля боя, овладев им, становится мужественным. Возможна и другая крайность. Это состояние безудержной отваги, когда под влиянием эмоционального порыва человек творит безрассудства, бессмысленно рискуя жизнью. В итоге мужество как «дрессированная трусость» и контролируемая отвага превращается в искомую золотую середину применительно к страху, т.е. соблюдается хрупкий баланс между двумя одинаково вредными отклонениями. Аристотелю не удалось избежать обвинений в узко мещанской трактовке добродетели, проявляющейся в воспеании «усредненности» или «посредственности». На

самом деле учение Аристотеля имеет возвышенный характер. Оно призывает человека в жизни делать ставку на разум. Только разум, единственный, способен подсказать, как совладать со своим природным, стихийным, неуправляемым животным началом и подчинить мир своей воле, не уклоняясь в сторону, приблизиться к намеченной цели. Речь не идет о том, что выбираемые решения должны соответствовать устоявшимся шаблонам стандартного и общепринятого поведения. Напротив, добродетель является серединой лишь по отношению к порокам, «а с точки зрения высшего блага и совершенства – обладанием вершиной» [3, с. 87]. Можно себе позволить и безрассудство при условии, что в данный момент только оно спасет ситуацию, а стало быть, это и не безрассудство вовсе, а самое настоящее мужество, хорошо рассчитанная мера необходимого, «обладание вершиной». «Вот почему трудное это дело быть добропорядочным, – предупреждает нас Аристотель, – ведь найти середину в каждом отдельном случае – дело трудное <...> просто раздать и растратить деньги, а вот тратить на то, что нужно, столько, сколько нужно, когда, ради того и как следует, способен не всякий, и это не просто» [3, с. 93].

Добродетели – это нравственные устои, необходимая форма, придаваемая человеческой деятельности для развития внутренне присущего ей качества, ведь «всякая добродетель и доводит до совершенства то, добродетелью чего она является, и придает совершенство выполняемому им делу» [3, с. 85]. О. Г. Дробницкий, анализируя этику Аристотеля в своей книге «Понятие морали», приходит к выводу, что греческому философу удалось гениально выразить самую суть специфики нравственности. Во-первых, моральный поступок у Аристотеля – это сознательно мотивированный поступок, результат свободного выбора человека, а во-вторых, моральная деятельность «не только обеспечивает достижение искомого результата, но и предполагает исполнение долга, подчинение общему принципу безотносительно к частно-целесообразному соображению полезности» [4, с. 35]. Это очень важный вывод.

Казалось бы, декларируются простые вещи: нравственный человек в этике Аристотеля признает существование общезначимых правил добродетельного поведения, обязательных для исполнения, несмотря на то, что с прагматической точки зрения было бы полезнее этими правилами пренебречь. На самом деле речь идет о возможности интерпретации этического учения Аристотеля с позиций деонтологической



этики. В переводе с древнегреческого *deontos* означает *долг*, и деонтологическая этика – это этика долга. Выполнять определенные требования – значит «соблюдать долг». Мораль в этике долга приобретает значение абсолютной точки отсчета, задающей координаты осмысленного человеческого поведения. Так ли обстоит дело у Аристотеля?

С одной стороны, человек в этике Аристотеля действительно подчиняет свое существование правилам, которые «занимают в человеческом поведении то же самое место, которое занимали олимпийские боги в поведении гомеровских героев» [5, с. 3]. Есть все основания говорить о существовании некоей жизненной установки на совершение нравственных действий, о моральной позиции верности долгу, которая не позволяет человеку идти на поводу у своих страстей и аффектов, отдавая предпочтение соображениям полезности. В этом смысле этика Аристотеля действительно может претендовать на статус деонтологической.

С другой стороны, в учении греческого философа добродетельное поведение осуществляется не ради самих добродетелей, не потому, что так принято или считается правильным, а потому, что оно рационально оправданно. В итоге, происходит замена моральных мотивов мотивами благоразумия, лишая нас возможности провести параллели между его теорией и деонтологической этикой. Человек поступает нравственно не потому, что это само по себе желанно и достойно, а в силу хорошо выверенной житейской установки – как можно эффективнее использовать ресурсы разума для достижения поставленных целей. Мужественный человек может совершить как геройский поступок, так и преступление, при этом мужество как добродетель не теряет своей этической ценности. В подтверждение подобной трактовки этики Аристотеля следует напомнить, что древнегреческое слово «добродетель» («*arete*») первоначально означало качество, делающее предмет пригодным к выполнению какого-то действия. Аристотель весьма определенно высказывается по этому поводу в «Никомаховой этике», подчеркивая, что «всякая добродетель и доводит до совершенства то, добродетелью чего она является, и придает совершенство выполняемому им делу» [3, с. 85]. Например, *arete* ножа – это его острота. *Arete* солдата – такое качество его характера, которое делает из него человека, способного хорошо драться. Когда говорят о человеке как о нравственном существе, то его *arete* – это такой «склад души», который делает его хорошим человеком, способным жить так,

чтобы достигнуть высшего блага в жизни – счастья. Подобное счастье не является пассивным восприятием чего-то приятного: оно предполагает активность человека. Счастье – это деятельность души в согласии с добродетелью. «Если назначение человека – деятельность души <...> – пишет Аристотель, – то мы полагаем, что дело человека – некая жизнь, а жизнь – это деятельность души и поступки при участии суждения, дело же добропорядочного мужа – совершать это хорошо (*to eu*) и прекрасно в нравственном смысле» [3, с. 64].

Получается, что если ты хочешь превратить свою жизнь в совершенство, тебе необходимо опираться на добродетели. Добродетель же в каждом отдельном случае зависит от человеческого умения, ведь «установленных правил нет в поступках и действиях», пишет Аристотель [6, с. 315]. Определить правильно или неправильно ты поступаешь в данной ситуации можно только на основании субъективного опыта, так как общих неизменных правил не существует. «Здесь на вопрос: почему ты поступил так? – отвечают: потому что нельзя было иначе, или: потому что так лучше» [6, с. 315]. Наличие в человеке определенных добродетелей, добродетельность личности заменяет правила. Эта позиция Аристотеля не только разрушает возможные параллели с деонтологической этикой, но и лишает интерпретаторов его учения четких классификационных ориентиров в понимании того, какой из известных в истории этики способов обоснования морали применяет греческий философ.

Этика исследует нравственную жизнь с точки зрения ее соответствия моральным нормам. Словом, этика есть учение не о сущем, а о должном. Понятие долга, например, дает нам представление о том, что конкретно должен делать человек как носитель морали. Всякое моральное представление (понятие) нормативно, оно всегда что-либо предписывает и оценивает. Анализ этики Аристотеля позволяет прийти к странному, на первый взгляд, выводу: в его учении о добродетелях нет морали как нормативной системы, регулирующей отношения людей, а есть добродетельная личность. Это своего рода перфекционистская этика личного совершенствования. Конечно же, добродетельная личность Аристотеля не может не вызывать восхищения: она вся светится изнутри, получая величайшее удовольствие от совершаемого восхождения к высотам человечности. Философу принадлежат замечательные строки, которые невозможно не процитировать: «А если так, то поступки сообразные добродетели (*kaf areten*)



будут доставлять удовольствие сами по себе. Более того, они в то же время добры (*agathai*) и прекрасны...» [3, с. 67].

Современные исследователи приходят к выводу, что понятие добродетели в Античности, в том числе во времена Аристотеля, еще не имело специфически морального смысла, т.е. еще не понималось как делание добра другому человеку. Оно означало просто добротность, соответствие некоей вещи, явления своему назначению. Однако сделать дело хорошо еще не означает поступить нравственно. С этим выводом можно было бы согласиться, если бы этика Аристотеля ограничивалась только учением о добродетелях.

Есть еще учение Аристотеля о справедливости. Именно эта добродетель позволяет воспроизвести человеческий облик во всей его полноте и целостности. И если при рассмотрении этических добродетелей Аристотель исходил из определения человека как разумного существа, то в учении о справедливости он учитывает его природу как существа полисного. А как существо полисное человек не может позволить себе произвольные действия, как бы хорошо он их ни совершал. В этом качестве он вынужден соотносить свои действия с требованиями, исходящими извне, с законами полиса. Именно в этом контексте исследований снова встает проблема морали как некоей нормативной целостности, задающей координаты человеческого поведения. В первом параграфе «Никомаховой этики», предваряя свои рассуждения о добродетелях и счастье, Аристотель довольно четко определил роль государства в жизни граждан, настаивая на приоритетном характере блага государства по отношению к благу одного человека. Благо человека желанно, разумеется, но «прекраснее и божественней благо народа и государства» [3, с. 55]. Это означает, что человек, будучи существом полисным, не может произвольно выбирать цели деятельности вне государственных санкций, т.е. он вынужден ограничивать себя, связывать, сверяя свои поступки с государственно оформленными ожиданиями. И тут же возникает законный вопрос: каковы основания подобной координации?

Они обусловлены существованием Другого. Здесь и приходит на помощь категория справедливости, проливающая свет на существо происходящих процессов. Говоря о справедливости, Аристотель определяет ее как некую «совершенную» или «полную добродетель», при этом «совершенная» не значит «лучшая». Во-первых, справедливость как совершенная

добродетель означает, что любая добродетель есть справедливость в том или ином роде. Во-вторых, «полнота здесь от того, что обладая этой добродетелью, можно обращать ее на другого, а не только на себя самого» [3, с. 147].

Эти два момента определения справедливости, или «правосудности», как называет ее Аристотель, очень тесно связаны. Каков характер этой связи можно понять, рассмотрев два существующих значения справедливости, приводимые Аристотелем. «Ведь если справедливое – это то, – читаем мы в «Большой этике», – что велит делать закон, а закон приказывает исполнять все добродетели, то поступающий справедливо в соответствии с требованиями закона достигнет совершенного достоинства, так что справедливый и справедливость – это некая совершенная добродетель» [6, с. 324]. Однако это только одна сторона справедливости – быть тем, что приказывает закон. Другая ее сторона – это справедливое по отношению к Другому, и вот здесь справедливость «есть некая середина между излишеством и нехваткой, между многим и малым; несправедливый, совершая несправедливость, имеет больше, а терпящий несправедливость, подвергаясь ей, имеет меньше» [6, с. 325]. Это – та сторона справедливости, которая позволяет ставить под сомнение сам закон, если он не соответствует ее требованиям. На каком основании?

Справедливость регулирует отношения с Другим таким образом, чтобы не допустить «присвоение “чужого” блага и отказ от “своего” зла и является, стало быть, общим понятием» [3, с. 146]. Справедливость осуществляет контроль за распределением благ в полисе, не позволяя присваивать чужое добро, отстаивая, таким образом, равные позиции каждого. Выделяя два вида справедливости, распределительную и обменную, Аристотель устанавливает для них два вида пропорций, соответственно, геометрическую и арифметическую. Суммируя его определения справедливости, можно предложить следующую ее дефиницию: справедливость – принцип распределения благ на основании единого критерия возмещения издержек, тягот, нужд, потерь в целях установления равенства (равных шансов на получение желаемого).

Право в социуме отслеживает и контролирует распределительный процесс, отстаивая равенство. Нарушение принципа равного распределения неправомерно и несправедливо. Все другие добродетели – мужество, терпение, доброта, щедрость и др. – обретают свою ценность в той мере, в какой способны служить



справедливости. Мужественный человек – это тот, кто возьмет на себя причитающуюся ему долю опасности, а не перекинет ее на другого, трусливо отсиживаясь в укрытии. Щедрый скорее поделится своим добром, чем присвоит чужое, поэтому в его верности принципам справедливости сомневаться не приходится. Добрый готов пожертвовать не только своим имуществом ради ближнего, но и здоровьем, счастьем, спокойствием и т.п. Моральные нормы и качества (у Аристотеля это – добродетели характера) в своей основе ориентируют человека на поддержание и сохранение справедливости, в этом состоит их смысл и назначение в полисе. Отвечая на поставленный в ходе нашего исследования вопрос, может ли этика Аристотеля претендовать на статус деонтологической, необходимо заметить, что эта тема нуждается в более детальной проработке, тем не менее намеченный вектор анализа предполагает положительное решение.

Список литературы

1. Франк С. Л. Фр. Ницше и этика «любви к дальнему» // Франк С. Л. Соч. М., 1990. С. 6–65.
2. Шрейдер Ю. А. Лекции по этике : учеб. пособие. М., 1994. 136 с.
3. Аристотель. Никомахова этика // Аристотель. Соч. : в 4 т. М., 1984. Т. 4. 830 с.
4. Дробницкий О. Г. Понятие морали. М., 1974. 387 с.
5. Гусейнов А. А. Об идее абсолютной морали. 2003 // Вopr. философии. 2003. № 3. С. 3–12.
6. Аристотель. Большая этика // Аристотель. Соч. : в 4 т. М., 1984. Т. 4. С. 205–375.

УДК 168.1+165.23

ПАРАДОКС ОПРЕДЕЛЕНИЯ В ДЕДУКТИВНОЙ ТЕОРИИ

Суровягин Дмитрий Павлович – аспирант кафедры философии, Саратовская государственная юридическая академия
E-mail: surovayagin@hotmail.com

В статье исследуются философские трудности, связанные с определением терминов в дедуктивной теории. В качестве решения парадокса определения рассматриваются два подхода, в которых используется понятие информации: теория семантической информации Дж. Бар-Хиллела и Р. Карнапа и теория глубоинной и поверхностной информации Я. Хинтикки. В статье обосновывается эффективность решения парадокса определения для первопорядковых языков, в которых формулируются дедуктивные теории, и невозможность такого решения для естественных языков, обладающих свойствами семантической замкнутости и многозначности.

Virtue in the Context of the Justice Doctrine of Aristotle

L. U. Piontkevich

Saratov State Law Academy
1, Volskaya str., Saratov, 410056, Russia
E-mail: larisa2007@pochta.ru

In article comparison such ethical categories as «virtue» and «justice», is carried out the critical analysis of their Aristotelean interpretation is carried out. Need of a problematic approach to detection of the main characteristics and the categorial status of concept of morals locates in Aristotle's ethics and new approach to this problem, based on use of ethic and political development of the justice concept by Aristotle is planned. The new definition of justice as principle of distribution of the benefits on the basis of uniform criterion of compensation of expenses, burdens, needs, losses for equality establishment is offered.

Key words: justice, virtue, equality, deontologicheskyy ethics, happiness, the highest blessing, morals.

References

1. Frank S. L. Fr. Nitsche i etika «lyubvi k dalnemu» (Fr. Nietzsche and «ethics of love to the distant man»). *Soch.* (Works). Moscow, 1990, pp. 6–65.
2. Shreyder Yu. A. *Lektsii po etike* (Ethical lectures). Moscow, 1994. 136 p.
3. Aristotel. Nikomahova etika (Nicomach ethics). *Soch.:* v 4 t. (Works: in 4 vol.). Moscow, 1984, vol. 4, pp. 53–205.
4. Drobniyskiy O. G. *Ponyatie morali* (The concept of morality). Moscow, 1974. 387 p.
5. Guseynov A. A. Ob idee absolutnoy morali (About the idea of absolute moral). *Voprosy Filosofii* (Voprosy Filosofii), 2003, no. 3, pp. 3–12.
6. Aristotel. Bolshaya etika (Great ethics). *Soch.:* v 4 t. (Works: in 4 vol.). Moscow, 1984, vol. 4, pp. 205–375.



Ключевые слова: парадокс анализа, определение, информация, дедуктивная теория.

Философские трудности и парадоксы, связанные с определением, составляют одну из предметных областей аналитической философии. Классическое понимание определения сформулировано А. Уайтхедом и Б. Расселом, которые предлагали понимать определение как констатацию того, что определяемый термин имеет то



же значение, что и определяющее выражение [1, с. 11]. При таком понимании определения подчеркивается тождество экстенционалов (объемов) значений дефиниендума (определяемого выражения) и дефиниенса (определяющего выражения), но отношение значений интенционалов (содержаний) выразить сложно.

С этим пониманием определения связан так называемый парадокс анализа: «Если словесное выражение, представляющее анализируемое (*analysandum*), имеет то же значение, что и словесное выражение, представляющее анализирующее (*analysans*), то анализ просто устанавливает тождество и является тривиальным; если же эти два словесных выражения имеют не одно и то же значение, то анализ оказывается неправильным» [2, с. 112]. Если в этой формулировке слово «анализ» заменить на слово «определение», а слова «анализируемое» и «анализирующее» на слова «определяемое» и «определяющее» соответственно, то вместо парадокса анализа мы получим парадокс определения. Любая словарная статья содержит понятие (дефиниендум) и описание его значения (дефиниенс). Читая статью, мы подразумеваем, что дефиниендум и дефиниенс означают одно и то же, и в контексте предложения мы можем поменять дефиниендум на дефиниенс (или наоборот), не изменив при этом истинностного значения предложения, однако на практике подобные замены не всегда возможны.

В качестве примера парадокса обычно рассматриваются два предложения: «Понятие «*брат*» тождественно с понятием «*сиблинг мужского пола*»»; «Понятие «*брат*» тождественно с понятием «*брат*»». Первое высказывание дает полезную информацию и представляет собой определение (или анализ) понятия «*брат*», второе тривиально. Согласно принципу взаимозаменяемости тождественных выражений два истинных высказывания тождественны, но при этом очевидно, что первое высказывание более информативно, чем второе, и в этом смысле не тождественно второму, т.е. имеется противоречие.

Впервые сформулированный Дж. Э. Муром, парадокс анализа позднее был проанализирован К. Лэнгфордом [3], М. Блэком [4], М. Уайтом [5], а также А. Черчем, У. Селларсом, Т. Берджем и др. По-видимому, логическая проблема, иллюстрируемая парадоксом анализа, восходит к традиционной философской дихотомии «аналитическое *a priori* – синтетическое *a posteriori*». Если использовать эти термины, то второе высказывание из вышеприведенного примера с определением слова «*брат*» придется охарактеризовать

как аналитическое и априорное высказывание. Но что в таком случае следует сказать относительно первого высказывания? Является ли оно синтетическим и апостериорным?

В современной аналитической философии можно выделить множество оригинальных подходов к решению парадокса определения [6, с. 39–41]. Исследователей этого парадокса интересует вопрос: как возможны номинальные определения? Все многообразие подходов при ответе на этот вопрос, на наш взгляд, может быть сведено к двум основным способам рассуждения. Особое внимание в обоих подходах уделяется понятию информации, поскольку ключевое отличие тривиальных тождеств (типа « $a = a$ ») от нетривиальных определений (типа « $a = b$ ») заключается в информативности последних.

Размышляя первым способом, исследователь исходит из того, что дедуктивные дисциплины представляют собой прояснение языка, т.е. построение дедуктивного вывода (а также любая работа по анализу информации) есть просто осознание того, что неявно утверждалось в посылах. Это направление может быть проиллюстрировано усилиями логических позитивистов и формалистов начала XX в. представить дедуктивные науки как область аналитических предложений [7]. Условно назовем этот подход номиналистским решением парадокса анализа. Другой способ рассуждения предполагает уверенность в объективности концептуальной и лингвистической информации. К этому направлению можно отнести, например, исследования в области семантики и необходимой истины философов-неопрагматистов [8, с. 248–255] и другие антипозитивистские подходы. Условно назовем этот подход реалистским решением парадокса анализа.

В попытке отстоять идею аналитичности дедуктивного знания сторонниками номиналистского подхода было сформулировано понятие семантической информации. Теория семантической информации, идея которой была предложена еще в 30-е гг. XX в. К. Поппером, в 50-е гг. была сконструирована и формализована Дж. Бар-Хиллелом и Р. Карнапом [9]. Применение теории ограничивалось декларативными предложениями и рассматривалось как основа для более общей теории прагматической информации, разработка которой была начата впоследствии Р. Монтегю [10].

Уже при построении семантического метода анализа значения Карнап предложил основные понятия для решения парадокса анализа: в работе «Значение и необходимость» он вводит в семантику более сильное тождество значений,



чем тождество интенционалов, – отношение интенционального изоморфизма [2, с. 146]. Это отношение устанавливается между двумя десигнаторами. Термин «десигнатор» используется в семантике как собирательное понятие для обозначения высказываний (декларативных предложений), имен (индивидуальных выражений), предикторов (знаков классов или свойств) и функторов (знаков операций или отношений). В отличие от интенциональной эквивалентности, устанавливающей тождества двух десигнаторов, изоморфизм определяется как тождество структур двух десигнаторных матриц и одновременно их логическая эквивалентность. Иными словами, отношение интенционального изоморфизма связывает два таких десигнатора, которые не только имеют одно и то же семантическое значение, но и графически равны, т.е. их записи в разных символических системах имеют аналогичную структуру. С помощью понятия интенционального изоморфизма Карнап решает парадокс анализа, определяя анализируемое (дефиниендум) и анализирующее (дефиниенс) как логически эквивалентные, но интенционально не изоморфные выражения.

В предложенной совместно с Бар-Хиллелом теории Карнап связывает информативность выражения (в данной теории – декларативного предложения) с его вероятностью [9, с. 7–9, 11–13]. Информативность суждения обратно пропорциональна его вероятности: чем более суждение вероятно, тем менее оно информативно, и наоборот – чем менее суждение вероятно, тем больше в нем информации. С этой точки зрения, наиболее вероятные аналитические суждения типа « $a = a$ » (то есть такие суждения, вероятность которых равна единице или близка к единице) для нас не информативны. С другой стороны, менее вероятные синтетические суждения типа « $a = b$ » (вероятность таких суждений никогда не может быть равной единице) имеют ненулевую степень информативности. Математическое обоснование [9, с. 13–45] этой теории мы здесь приводить не будем, но заметим, что в контексте этой теории термины «аналитический» и «синтетический», будучи определенными через понятия вероятности и информации, обретают (возможно, впервые в истории философии) научное значение.

Другой подход к проблеме информативности дедуктивных высказываний, названный нами реалистским, предлагает Я. Хинтикка [11, с. 160–168]. Он опирается на известную теорему булевой алгебры, согласно которой для любой сложной пропозициональной функции, составленной из n атомарных функций, можно

построить дизъюнктивную нормальную форму (т.е. такую пропозициональную функцию, которая будет содержать только дизъюнкции конъюнкций переменных или их отрицаний, или дизъюнкции самих переменных или их отрицаний). Построение дизъюнктивной нормальной формы, как показывает Хинтикка, возможно также для произвольной формулы логики предикатов, но с учетом кванторов, которые могут связывать переменные в формуле [12, с. 242–286].

Рассматривая структуру первопорядковых языков, Хинтикка определяет ее как древовидную. Каждое предложение такого языка характеризуется максимальным числом «слоев» содержащихся в нем кванторов. Эту характеристику (число кванторов, в области действия которых находится некоторое вхождение переменной) Хинтикка называет глубиной предложения. Глубину каждой пропозициональной функции можно вычислить и на основе полученного числа определить так называемые глубинную и поверхностную информации выражения. Глубинная информация – это, по сути, мера вероятности предложения или заключенная в предложении полная информация о реальности. Но поверхностная информация определяется как вероятность пропозициональной функции без учета противоречивых конституент, входящих в ее состав. Хинтикка поясняет соотношение между глубинной и поверхностной информацией следующим образом: «Можно сказать, что глубинная информация предложения есть поверхностная информация его после того, как мы обработали данное предложение всеми средствами, которые логика предоставляет в наше распоряжение. Таким образом, поверхностную информацию и глубинную информацию можно назвать соответственно дологической и постлогической информацией» [11, с. 167]. Различение глубинной и поверхностной информации также эффективно решает парадокс анализа. Но, как и в случае с теорией семантической информации, такое решение ограничено первопорядковыми языками.

Таким образом, подводя итог сказанному, нужно заметить, что эффективного метода определения и редукции терминов в теориях, выраженных в естественном языке, до сих пор не существует. Попытка заменить определяемое выражение определяющим неизбежно приводит к потере некоей информации или, наоборот, к появлению новой. Поэтому понятие тождества дефиниендума и дефиниенса в естественных языках ведет к логическим парадоксам и семантическим трудностям. Критерии определимости



и редуцируемости терминов, сформулированные для искусственно построенного языка, оказываются неэффективными при переходе к естественным языкам. Решение проблем, связанных с парадоксами анализа и определения, возможно только в случае ограничения языка некоторой областью рассмотрения, т.е. в случае создания нового искусственного языка. В таких решениях принцип взаимозаменяемости тождественных выражений работает с известными ограничениями, и критерии определяемости и редуцируемости терминов становятся актуальными.

Список литературы

1. Whitehead A., Russell B. *Principia Mathematica* : in 3 vol. Second Ed. Cambridge, 1963. XLVI+674 p.
2. Карнап Р. Значение и необходимость. М., 1959. 383 с.
3. Langford C. The notion of analysis in Moore's philosophy // *The philosophy of G. E. Moore* / ed. P. A. Schilpp. Evanston, 1942. P. 321–342.
4. Black M. The «Paradox of Analysis» // *Mind*. 1944. Vol. LIII (211). P. 263–267.
5. White M. G. Analysis and identity : a rejoinder // *Mind*, 1945. Vol. LIV (216). P. 357–361.
6. Горбатов В. В. Тождество, истина и парадокс анализа // *Язык философии : традиции и новации : Материалы межвуз. конф. (Москва, 7–8 декабря 2010 г.)*. М., 2010. С. 34–41.
7. *Logical positivism* / ed. A. Ayer. Glencoe, 1959. VII+455 p.
8. Пан А. Семантика и необходимая истина : исследование оснований аналитической философии. М., 2002. 420 с.
9. Carnap R., Bar-Hillel Y. *An Outline of a Theory of Semantic Information*. Cambridge, 1952. 49 p.
10. Монтегю Р. Прагматика // *Семантика модальных и интенциональных логик*. М., 1981. С. 254–279.
11. Хинтикка Я. Информация, дедукция и а priori // Хинтикка Я. *Логико-эпистемологические исследования*. М., 1980. С. 158–181.
12. Hintikka J. Distributive normal forms in first-order logic // Hintikka J. *Logic, language-games and information. Kantian themes in the philosophy of logic*. Oxford, 1973. P. 242–286.

The Paradox of Definition in the Deductive Theory

D. P. Suroviagin

Saratov State Law Academy
1, Volskaya str., Saratov, 410056, Russia
E-mail: suroviagin@hotmail.com

The article investigates the philosophical difficulties associated with the definition of terms in a deductive theory. Trying to replace in

some context some expression of its definition leads to loss of some information or, conversely, to the emergence of new information. The concept of identity definiendum and definiens in natural languages leads to logical paradoxes and semantic difficulties. As a solution to the paradox of definition two approaches, which use the concept of semantic information, are requested: the theory of semantic information of Y. Bar-Hillel and R. Carnap and the theory of surface information and depth information of J. Hintikka. The article explains the effectiveness of the solution to the paradox for the first-order languages and the impossibility of such solution for natural languages. Coping with the paradox of analysis is only possible in the case of creating a new artificial language. In these decisions the principle of interchangeability of identical expressions work with certain limitations, and criteria of definability and reducibility of terms become relevant. **Key words:** paradox of analysis, definition, information, deductive theory.

References

1. Whitehead A., Russell B. *Principia Mathematica*: in 3 vol. Vol. I. Second Edition. Cambridge, 1963. XLVI+674 p.
2. Carnap R. *Meaning and necessity. A study in semantics and modal logic*. Chicago, Illinois, 1947. 210 p. (Russ. ed.: Carnap R. *Znachenije i neobkhodimost*. Moscow, 1959. 383 p.).
3. Langford C. The notion of analysis in Moore's Philosophy. *The Philosophy of G. E. Moore*. Ed. by P. A. Schilpp. Evanston, 1942, pp. 321–342.
4. Black M. The «Paradox of Analysis». *Mind*, 1944, vol. LIII, iss. 211, pp. 263–267.
5. White M. G. Analysis and identity: a rejoinder. *Mind*, 1945, vol. LIV, iss. 216, pp. 357–361.
6. Gorbatov V. V. Tozhdestvo, istina i paradoks analiza (Identity, truth, and the paradox of analysis). *Yazyk filosofii: traditsii i novatsii: materialy mezhvuz. konf. (Language of philosophy: Traditions and innovations)*. Moscow, 2010, pp. 34–41.
7. *Logical positivism*. Ed. by A. Ayer. Glencoe, 1959. VII+455 p.
8. Pap A. *Semantics and necessary truth. An inquiry into the foundations of analytic philosophy*. New Haven, 1958. XII+456 p. (Russ. ed.: Pap A. *Semantika i neobkhodimaya istina: Issledovaniye osnovaniy analiticheskoy filosofii*. Moscow, 2002. 420 p.).
9. Carnap R., Bar-Hillel Y. *An outline of a theory of semantic information*. Cambridge, Massachusetts, 1952. 49 p.
10. Montague R. Pragmatics and intentional logic. *Synthese*, 1970, vol. 22, no. 112, pp. 68–94 (Russ. ed.: Montegyu R. *Pragmatika. Semantika modalnykh i intensionalnykh logik*. Moscow, 1981, pp. 254–279).
11. Hintikka J. Information, deduction and the a priori. Hintikka J. *Logic, language-games and information. Kantian themes in the philosophy of logic*. Oxford, 1973, pp. 222–241 (Russ. ed.: Khintikka Y. *Informatsiya, deduktsiya i a priori*. Khintikka Y. *Logiko-epistemologicheskiye issledovaniya*. Moscow, 1980, pp. 158–181).
12. Hintikka J. Distributive normal forms in first-order logic. Hintikka J. *Logic, language-games and information. Kantian themes in the philosophy of logic*. Oxford, 1973, pp. 242–286.



УДК 130.2

КУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ИСКУССТВО: ВИЗУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ МОДЕРНА И ПОСТМОДЕРНА

Титарь Елена Владимировна –

кандидат философских наук, доцент кафедры

теории культуры и философии науки,

Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, Украина

E-mail: lena_titar@mail.ru



В статье выделены и охарактеризованы основные визуальные стратегии модерна и постмодерна, влияние этих стратегий на трансформации культурных идентичностей. Проанализированы ряд основных визуальных стратегий модерна: 1) Паноптикон, его реализация в Кристалл-Паласе, 2) гигантская башня, ее реализация в Эйфелевой башне, небоскребах, 3) стратегия поиска Возвышенного в визуальном образе. На основе проведенного анализа делается вывод о том, что в модерне происходит различение индивидуального художественного образа и визуальной стратегии социального контроля. Художественный образ становится фотографическим. В постмодерном искусстве происходит сближение визуального образа и визуальной стратегии, это результат как развития техники постмодерна, так и обратной реакции – возвращения созерцания. Введение дистанции в художественном образе постмодерна отвечает дистанциям материального мира, идентичность становится более изменчивой и менее коллективизированной.

Ключевые слова: идентичность, визуальный образ, художественный образ, философия искусства, философия культуры.

Цель работы – выделить и охарактеризовать основные визуальные стратегии модерна, сравнить их с постмодерными стратегиями, рассмотреть их репрезентации в искусстве, а также влияние этих стратегий на формирование и трансформации культурных идентичностей.

Большинство исследователей этой проблемы приходят к мысли, что основной визуальной стратегией модерна является контролирующий всеохватывающий взгляд – это взгляд с «высоты птичьего полета» или конструкция Паноптикона. Соответственно, визуальной стратегией постмодерна является вычленение, изолированный взгляд, фрагментарность, первый – контролируемый, второй – рассеянный – планы, Синоптикон, техника фрагмента. Малоисследованным остается влияние этих стратегий на практики идентичностей, в то время как актуальной представляется именно такая проблематика.

Главные изменения, которым подвергается культурная идентичность в искусстве модерна, – это переход к городской идентичности. Модерная идентичность в основном городская, это урбанизированная идентичность, идентичность «маленького человека» большого города. Наиболее остро, конечно, эта тенденция вы-

рисовывается уже в экспрессионизме, она появляется в группе «Мост», в «Синем всаднике» она является уже неотъемлемой составляющей. Культурная городская идентичность претендует на всеохватность всех сфер жизни, появляются различные проекты совершенных городов, городов для публичной «качественной» жизни. Вокзал, метро, дворцы с большими несущими арками, огромные деформированные башни, небоскребы – все это новые художественные проявления овеществленной урбанизированной коллективной идентичности модерна.

Главной визуальной стратегией становится попытка невозможного, утопический эксперимент, главный художественный эквивалент измененной культурной идентичности, по нашему мнению, – кубизм. Остановимся более детально на новых архитектурных и художественных решениях модерна, которые существенно повлияли на идентичности. Вокзал – это граница, которая отделяет старый мир от нового, хору от центра города, поэтику дороги от поэтики оседлости. Поэтика дороги в целом очень важна для создания коллективных идентичностей модерна, как правило, это дорога направленная, дорога открытий и знакомства с окружающим миром, своеобразный педагогический путь, т.е. фактор воспитания личности. Вокзал играет существенную роль в искусстве модерна, например, вокзал Сен-Лазар захватывает и вдохновляет К. Моне на серию картин (1877), Э. Золя на эту художественную акцию через некоторое время отзывался таким существенным замечанием, что современные художники должны отыскать «поэзию вокзалов».

Дворцы с большими несущими арками должны были стать новыми предвестниками будущего, организованного и упорядоченного. Символом новой архитектуры модерна становится Кристалл-Палас, построенный архитектором Дж. Пакстоном в 1851 г. по новой технологии – только из железа и стекла – и предназначенный для первой Всемирной выставки. Это отвечало новой прагматической культурной ориентации модерна, подчеркивало визуальную универ-



сальность, модерный технический и мировоззренческий прагматизм. Значение такого типа дворца для сознания и идентичности современного человека осознавалось, в частности, уже Ф. Достоевским, на страницах «Преступления и наказания» упоминаются современные интерпретации Кристалл-Паласа. Схожесть с оранжереей и прозрачность всей визуальной конструкции способствует распространению названия лондонского дворца как «Пале-де-Кристалль», он вводится журналистом Жеррольдом и используется в конце XIX в. как символ господства технического рационализма и будущего человечества в целом. Летом 1863 г. Ф. Достоевский посетил Лондон и оставил свои впечатления о Пале-де-Кристалль как воплощении новой вавилонской башни, которая унифицирует все человечество как некоторую однообразную, покоренную техницизмом общность, которая лишена своей идентичности: «Вы чувствуете страшную силу, которая соединила тут всех этих бесчисленных людей, пришедших сюда со всего мира, в едино стадо; вы осознаете исполинскую мысль; вы чувствуете, что тут что-то уже достигнуто, что тут победы торжество <...> Уж не это ли, в самом деле, достигнутый идеал? – думаете вы; – не конец ли тут? <...> Вы смотрите на эти сотни тысяч, на эти миллионы людей, покорно текущих сюда со всего земного шара, людей, пришедших с одной мыслью, тихо, упорно и молча толпящихся в этом колоссальном дворце, вы чувствуете, что тут что-то навсегда совершилось, совершилось и закончилось. Это какая-то библейская картина, что-то о Вавилоне, какое-то пророчество из Апокалипсиса, воочию совершающееся» [1, с. 69]. В романе «Преступление и наказание» отель «Пале-де-Кристалль» фигурирует в ключевых моментах жизни и морального выбора Раскольников (например, в Пале-де-Кристалль до Раскольникова доходят слухи об убийстве старухи, после отеля «Пале-де-Кристалль» он решает, что его моральный выбор – раскаяние, а не самоубийство), т.е. Раскольников проходит испытание новым изобретением модерна – Пале-де-Кристалль.

Большие деформированные башни, как и просторные дворцы, в современном искусстве не обязательно наследуют образ вавилонской башни, хотя он в целом остается достаточно цитированным. Разные визуальные стратегии модерна намечаются и Эйфелевой башней, и проектом В. Татлина «Памятник III Интернационалу». Эйфелева башня строилась к Всемирной выставке 1889 г. и должна была стать символом достижений архитектурной и технической мысли своего времени. Она и стала символом новой идентич-

ности, и вызвала сначала активное неприятие, а потом – последующее признание парижан как обозначающая новое визуальное эстетическое пространство Парижа. Проект динамической конструкции В. Татлина, в отличие от Эйфелевой башни, которая только имела намерение принудить к динамике, заставить идентифицировать себя с движением, воплощал движение само по себе. Таким образом, искусство должно было не отображать динамическую культурную идентичность, а стать собственно движением, о котором мечтали кубофутуристы. Ступенчатая, направленная вперед башня должна была быть километровой высоты, закручиваться как гигантская спираль и поддерживать три объекта скорости – куб, конус и цилиндр, которые обращались бы вокруг своей оси один раз в день, месяц и год соответственно. Это позволяло бы башне изменять каждый час общий вид, объем, рисунок света и тени. К сожалению, на момент возникновения проекта не было соответствующих материальных средств и индустриальных возможностей для его воплощения, но виртуальное влияние и художественно-идеологический резонанс этого проекта также были довольно существенными для модерна.

Анализируя эволюцию небоскребов в эпоху модерна, мы видим, что, начиная с ретроспективизма, небоскребы быстро переходят к геометрическому конструктивизму: уже в 1930-х гг. визуальные профили Нью-Йорка начинают определять строения Эмпайр Стейт Билдинг (449 м) и Рокфеллеровского центра (384 м) (1928–1935 гг.), формируя новый облик мегаполиса.

Визуальные стратегии постмодерна демонстрируют дискретность, фрагментарность, (де)локализацию пространства, совмещение пространственных деталей, в наиболее радикальных проектах мы видим отказ от идеи пространства или его симуляции.

Визуальные стратегии постмодерна отказываются от чистой формы, фрагментарность и дистанция становятся приоритетами в изображении. Важными являются также различные эксперименты с масштабированием, введением принципов бесконечных повторений; существование/присутствие пустоты; дистанция, изолированность; повторяемость, копирование. Если модернизм пытался возвратиться к фундаментальным элементам мира, своеобразным первоэлементам, стихиям, к чистой форме, то постмодерн оперирует смесью форм и стихий. Динамичная реальность 1980–1990-х гг. порождает более динамичные визуальные стратегии, трансформация реальности становится мгно-



венной и молниеносной, формы искусства более трансформативными – видеоклип, медийный образ, интернет-страница и подобное. Музею модернизма постмодерн противопоставляет парк развлечений, аттракцион.

Модерн пытается не сдавать свои позиции на протяжении XX в. Одним из главных признаков этого является постоянное обращение к категории Возвышенного у И. Канта. Новая модернистская попытка возратить Возвышенное в искусство происходит в 1950-х гг. Для Канта Возвышенное выводит на сцену субъект – как я переживаю объект, как я могу включить объект в свой опыт, – одновременно Возвышенное является символом неартикулированного, того, что не поддается осмыслению. Например, Б. Ньюмен говорит о рождении новой нью-йоркской абстракции, свободной от грехов Европы, он утверждает, что американская живопись открывает снова Возвышенное. Это zip-paintings – картины-молнии, которые отделяют свет от тьмы; картины сплошного цвета, которые своим масштабом нарушают обыденное восприятие и дают представление о целостности стихии самой по себе. Встреча с Возвышенным происходит непосредственно – она не имеет условий, истории, прежнего опыта. В «Различии и повторении» Ж. Делез довольно точно анализирует категорию Возвышенного И. Канта. Несмотря на непосредственность Возвышенного и отсутствие предыстории, Возвышенное связано с памятью и временной длительностью. Категория Возвышенного Канта, в концепции Ж. Делеза, позволяет определить пределы как воображения, так и репрезентации: «Наступление момента памяти – не подобие в припоминании, а, напротив, несходство в чистой форме времени, учреждающей незапамятное трансцендентной памяти. Это Я, надломленное формой времени, вынужденное, наконец, мыслить то, что может быть только помыслено: не Одинаковое, но трансцендентную “точку алеаторики”, всегда сущностно Другую, где все сущности упаковываются как дифференциалы мышления» [2, с. 180].

Еще одна характеристика модерна – телесность, контролируемая внешне, – транслируется у известного и часто цитируемого художника Ф. Бэкона. Бэкон возвращается к категории Возвышенного через насилие над телесностью. Пластический образ этого насилия над телесностью разрушает живописную традицию. Новая телесная выразительность Возвышенного возникает тут как внеживописная (например «Распятие. Триптих» Ф. Бэкона, 1965). Как

метко заметил относительно живописи Бэкона Ж. Делез, «через живопись истерия становится искусством. Или, через художника, истерия становится живописью. Также необходимо сказать о художнике, что он не является истериком, но эта негация в духе негативной теологии <...> ужас жизни становится жизнью очень чистой и насыщенной» [3, с. 25]. Еще одним итогом и завершением модерна стал 1968 г. – год революций, кризиса системы современных ценностей. Начало космической эры должно было возобновить Возвышенное, но волна студенческих восстаний в Европе и США стала определенным пунктом социального переосмысления тотальности модерна, сменой современного этапа другим, постмодерным.

Постмодерное искусство также тесно связано с темой города, это возобновление экспрессионизма, неоэкспрессионизма. Например, одним из первых неоэкспрессионистических проявлений становятся граффитисты Нью-Йорка конца 1970 – начала 1980-х гг., заявляющие о новой протестной культуре молодежи, которая не воспринимала респектабельный ранжированный мир большого города. Неоэкспрессионизм поддерживали не только граффитисты, но и «новые дикие» в Германии и Италии, переосмысливающие мотивы одиночества, репрессий в годы Второй мировой войны, оккупации (например А. Кифер «Оккупация»). В постмодерне зарождается жанр видеоинсталляции. Он должен противостоять видеоклипу, возратить целостность разорванному восприятию. Одновременно видеоинсталляция становится одним из средств деконструкции вещей как знаков общественных отношений и принципиального одиночества человека в отчужденном от природы мире города.

В нашей концепции культурная идентичность модерна всегда имеет определенное временное проявление, связана с традицией и диалектическим временем, наиболее точно временной, диалектический характер идентичности характеризует концепция Ж. П. Сартра, где «диалектика как движение действительности невозможна, если не диалектично время, т.е. если отрицают определенную активность будущего как такового. Мы должны понять, что ни люди, ни их действия не находятся во времени: время как конкретное свойство истории создается людьми на основе их изначального времяполагания» [4, с. 112].

Вершиной развития постмодерна становится делекализация пространства, например, это фиксация исторической амнезии, связанной с



историей Холокоста, когда амнезия возникает как следствие невозможности осознания жестокости XX в. Эта невозможность разрушает и пространство памяти, и пространство реального города – Берлина: это, например, «Исчезнувший дом» (1990) К. Болтанского и работа с берлинскими пустотами, которые остались в городе от бомбежек 1940-х годов. Делокализация связана с исчезновением публичного, также это типичное пространство мегаполиса, которое может быть компьютеризировано и симулировано в любое время и в любом месте (инсталляция А. Гурски в Музее современного искусства Нью-Йорка, 2001), т.е. это одновременно локализация и делокализация, игра с пространством. Делокализация пространства получает свое завершение в проекте «Дома X» П. Эйзенмена, который деконструирует понятие строения как целостности, центрируется на идее показа присутствия пространственного отсутствия дома.

Таким образом, урбанистические мотивы являются общими для модерна и постмодерна, в этой тематике постмодерн оперирует понятием открытой системы, анархии, изменчивости, дистанции и пустоты, модерн рассматривает пространство города как закрытое, город соединяет тотальность овладения, власти и иерархичность зон («метрополис»).

Разрушение восприятия времени и искусство забывания становятся основой идентичности постмодерна как «палимпсестной» идентичности, что впервые было отмечено в трудах З. Баумана. Новая культурная идентичность изменяет режимы памяти и забвения, забвение более необходимо, чем раньше, что делает визуальные стратегии постмодерна фрагментарными: «Вместо того, чтобы конструировать собственную идентичность последовательно, как делается при постройке дома, – неспешно выстраивая потолки, полы, комнаты, коридоры, – человек стремится через ряд “новых начинаний” экспериментировать с мгновенно собираемыми и легко разбираемыми формами, нанося один слой краски на другой; поистине, это напоминает палимпсест древности – текст, написанный на пергаменте поверх другого. Это та разновидность индивидуальности, которая подходит миру, где искусство забвения является не менее, если не более ценным качеством, чем искусство запоминания, где забывание в большей мере, чем обучение, является условием постоянного поддержания себя в необходимой форме» [5, с. 176].

Преодоление дистанции желательно в модерне, отсюда стремление выстроить ви-

зуальную стратегию как всеохватывающую, контролируемую, дистанцированную, работающую как структурный принцип в постмодерне, передача механистического движения и механизированной динамики приводят модерн к утрате реальности, изображение чистой формы не становится приближением к реальному движению. Поэтому мы можем присоединиться к мысли П. Вирильо относительно современного визуального, а значит и художественного образа как образа фатического (фотографического): стараясь схватить мгновение, он теряет само понятие времени, а следовательно, утрачивается материальная оставляющая образа, суть его жизни: «фатический образ – образ прицельный, образ, который направляет взгляд и концентрирует внимание, – это не только продукт фокусирования в фотографии и кино, но и следствие форсированного, интенсивного и узконаправленного освещения» [6, с. 32]. Визуальный и художественный образы в модерне становятся или механистически подвижными, или статическими, неподвижными. Попытки достигнуть гармонии, чистой формы, утопической стабильности преодолевают дистанции. Введение дистанции и пустоты в художественном образе постмодерна соответствует дистанциям материального мира, одновременно это приводит к позитивным (ориентация постмодерна на неравновесные системы, которые основаны на интервальности, дистанцировании, это отображение относительного пространства Г. Минковского, а не галилеевско-ньютоновского абсолютного пространства) и негативным последствиям в восприятии этого визуального образа (фрагментарность, информационный шум, который нарушает целостность восприятия и единство идентичности).

В заключение можно сказать, что мы выделили и проанализировали ряд основных визуальных стратегий модерна, таких как: 1) Паноптикон, его реализация в Кристалл-паласе, 2) гигантская башня, взгляд с которой предоставляет визуальный контроль над всем городом, ее реализация в Эйфелевой башне, небоскребах, 3) стратегия поиска Возвышенного как визуально ошеломляющего – изображение телесности (Бэкон), стихии (Ньюмен), чистой формы (кубизм, абстракционизм). На основе проведенного анализа можно говорить не только о визуальном образе и визуальных стратегиях модерна, но и о том, что в модерне происходит различение визуального, художественного образа и визуальной стратегии, они расходятся и имеют отличия. Художественный образ становится



фотографическим, кинематографическим, или, по определению П. Вирильо, фатическим. Ориентируясь на целостность восприятия, современный образ фиксирует определенное мгновение. В модерне происходит определение отличий между визуальными стратегиями социального контроля и индивидуальным визуальным, художественным образом. Художники в постмодернистской ситуации стремятся максимально снять авторское давление, используя для этого ряд новых приемов: нейтральность изображения, открытое произведение, цитатность, ироничность и самоироничность, метафизичность, двойственность иллюзии для автора и зрителя; происходит построение новой «палимпсестной» идентичности. Сравнивая современные визуальные стратегии с визуальными стратегиями постмодерна, мы можем сказать, что в постмодерном искусстве происходит сближение визуального образа и визуальной стратегии, это результат как развития техники постмодерна, так и обратная реакция – возвращение в постмодерне созерцания, традиционной окулomotorной работы. Введение дистанции и пустоты в художественном образе постмодерна отвечает дистанциям материального мира, одновременно это приводит к позитивным и негативным последствиям в восприятии постмодерного визуального образа, когда идентичность становится более изменчивой и менее коллективизированной.

Список литературы

1. Достоевский Ф. Зимние заметки о летних впечатлениях // Достоевский Ф. Полн. собр. соч. : в 30 т. Л., 1973. Т. 5. С. 69–70.
2. Делез Ж. Различие и повторение. СПб., 1998. 384 с.
3. Делез Ж. Фрэнсис Бэкон. Логика ощущения // Художественный журнал. 1995. № 6. С. 23–36.
4. Сартр Ж. П. Проблемы метода. Статьи. М., 2008. 222 с.
5. Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2002. 181 с.
6. Вирильо П. Машина зрения. СПб., 2004. 140 с.

Cultural Identity and the Arts: Visual Strategies of Modern and Postmodern

E. V. Titar

Kharkiv National University,
6, Svobody sq., Kharkov, 81022, Ukraine
E-mail: lena_titar@mail.ru

Article isolated and characterized the basic visual strategies of modern and postmodern, the impact of these strategies on the transformation of cultural identities. Analyzed a number of the basic visual strategies of modernity: 1) Panopticon, its implementation in the Crystal Palace, 2) a giant tower, its implementation at the Eiffel Tower, skyscrapers, 3) search strategy Exalted in the visual image. Based on the analysis concludes that modernity occurs distinction individual artistic image and visual strategies of social control. Artistic image becomes photographic. In postmodern art a convergence of visual image and visual strategy, as a result of technological development of the postmodern, and as the reverse reaction – the return of contemplation. Introduction distance in postmodern art image corresponds to distance the material world, identity is becoming more volatile and less collective.

Key words: identity, visual identity, artistic image, philosophy of art, philosophy of culture.

References

1. Dostoevskiy F. Zimnie zametki o letnikh vpechatleniyakh (Winter note about summer impressions). Dostoevskij F. *Poln. sobr. soch. : v 30 t.* (Complete works: in 30 vol.). Leningrad, 1973. vol. 5, pp. 69–70.
2. Deleuze G. *Différence et répétition*. Paris, 1968. 409 p. (Russ. ed.: Deleuze G. *Razlichie i povtorenie*. St.-Petersburg, 1998. 384 p.).
3. Deleuze G. *Francis Bacon: Logique de la sensation*. Paris, 1981. 158 p. (Russ. ed.: Deleuze G. *Frjensis Bekon. Logika oshchushheniya*. *Hudozhestvennyj zhurnal* (Moscow Art Magazine). 1995, no. 6, pp. 23–36.
4. Sartre J. P. *Critique de la raison dialectique. Questions de méthode. Théorie des ensembles pratiques*. Paris, 1960. 921 p. (Russ. ed.: Sarrt Zh. P. *Problemy metoda*. Stati. Moscow, 2008. 222 p.).
5. Bauman Z. *The Individualized Society*. Cambridge, 2001. 272 p. (Russ. ed.: Bauman Z. *Individualizirovannoe obschestvo*. Moscow, 2002. 181 p.).
6. Virilio P. *La Machine de vision*. Paris, 1988. 168 p. (Russ. ed.: Virilio P. *Mashina zreniya*. St.-Petersburg, 2004. 140 p.).

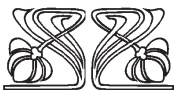


ПСИХОЛОГИЯ

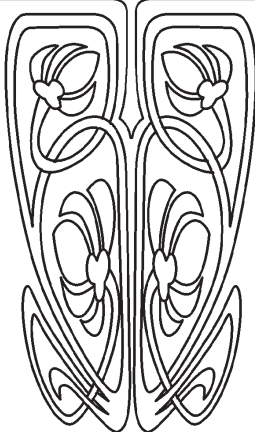
УДК 159.923:316,6

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К НРАВСТВЕННОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

Калистратов Павел Юрьевич –
доцент кафедры психологии личности,
Саратовский государственный университет
E-mail: kpu76@yandex.ru



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**



Статья посвящена рассмотрению эмоционально-ценностного отношения к нравственности и ответственности у представителей шести социальных групп. Особое внимание уделяется вопросу идентификации категориального статуса нравственности и ответственности, занимающих уникальное место в системе человеческих ценностей. Аргументируется правомерность рассмотрения ценностей и ценностных ориентаций личности в качестве базовых компонентов нравственного сознания. Автор высказывает мнение по этому вопросу после анализа и обобщения данных серии собственных исследований, проведенных с использованием двух психодиагностических процедур: метода цветочных метафор и методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича. Общий объем выборки составляет 417 человек. Психодиагностический комплекс позволил выявить содержательную специфику эмоционально-ценностного отношения респондентов к понятиям «нравственность» и «ответственность» в каждой из шести социальных групп (врачи, сотрудники Управления исполнения наказания, священники, студенты, вынужденные переселенцы, осужденные). Прикладной аспект изучаемой проблемы определяется необходимостью выделения личностных и социальных детерминант формирования ответственности.

Ключевые слова: эмоционально-ценностное отношение, нравственность, ответственность, ранжирование ценностей.

Выявление общего состояния и особенностей эмоционально-ценностного отношения к нравственности и ответственности являются предметом нашего исследования. Особый исследовательский интерес для нас представляет возможность выявить эмоционально-ценностное отношение к нравственности и ответственности у представителей различных социальных групп.

Эмоционально-ценностное отношение мы понимаем как переживание отношения к окружающей действительности во всей её полноте, через систему морально-нравственных критериев. Оно во многом обуславливает общее концептуальное содержание профессиональной деятельности людей и позволяет интерпретировать рисунок их поведения в ситуации взаимодействия. Существующая полифония подходов к вопросу научного объяснения содержания феноменов «нравственность» и «ответственность» приводит исследователей к ситуации тиражирования авторских мнений по данным вопросам: для нас это означает необходимость обоснованного выбора рабочих определений из числа имеющихся.



Анализ существующих в философии и психологии определений нравственности и ответственности позволяет убедиться в том, что эти понятия имеют неопределённый категориальный статус, поэтому для обоснования возможности и необходимости рассматривать нравственность в качестве детерминанты аутентичного ответственного поведения множество существующих дефиниций данного понятия мы разделили на две неравные группы: определения ответственности, не содержащие и содержащие нравственно-этический компонент. Далее мы подвергли дополнительному теоретическому анализу те из них, которые включают дискурс, совпадающий с заявленной проблемой. Этот приём позволил нам включить в анализируемое пространство мнения всех исследователей, когда-либо работавших с понятием «ответственность», и солидаризироваться с позицией тех авторов, которые в той или иной степени связывали нравственность и ответственность.

Следует особо отметить, что научные тексты некоторых исследователей, определения которых вошли в первую группу, имплицитно содержат указания на взаимосвязь категорий «ответственность», «мораль», «нравственность», «ценности», «социальная норма» и других, однако отсутствуют в семантическом пространстве авторских определений.

Исследователи, определения которых отнесены нами ко второй группе, безусловно, не являются однородным объединением. Они могут быть условно разделены, по крайней мере, на две подгруппы. Первую подгруппу составляют дефиниции тех авторов, которые включили в смысловое пространство своих определений ответственности морально-нравственные категории (Л. И. Анцыферова, Д. А. Леонтьев, Г. В. Семёнова, А. И. Голубева, Л. С. Славина, Р. С. Немов, Д. И. Фельдштейн, М. А. Осташева, Т. Ф. Иванова и др.).

Во вторую подгруппу вошли авторы, для которых понятия «ответственность» и «нравственность» образуют единое семантическое пространство и эксплицитно не существуют одно без другого (Э. Дюркгейм, П. Фоконне, М. М. Бахтин, А. Швейцер, Г. Г. Шпет, В. Франкл, А. Лэнгле, В. Ф. Сафин, Е. М. Михайлова, О. В. Теняева, С. В. Бессмертная и др.) [1].

Необходимо подчеркнуть, что ответственность понимается нами как характеристика субъекта, имеющего набор ценностей, позволяющих принимать решения о способах взаимодействия в различных социальных ситуациях, прежде всего, на основании сознательных нравственных уста-

новок и осознании объективности и сложности проблем. Нравственность вслед за С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, М. С. Неймарком, Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейном и многими другими мы рассматриваем как регулятор поведения в ситуациях нравственного выбора [2].

Возможность высказать собственное мнение по этому вопросу появилась у нас после анализа и обобщения данных серии исследований, проведенных в течение шести лет в образовательных, пенитенциарных, медицинских и других учреждениях г. Саратова и Саратовской области. Проведение сравнительного анализа эмоционального отношения к понятиям «ответственность» и «нравственность» и существующей иерархии ценностей у представителей различных социальных групп было основной целью исследования.

Общий объем выборки составил 417 человек, из них: 70 – студенты СГУ, 62 человека – персонал государственных и коммерческих стоматологических клиник, а также сотрудники государственных лечебных учреждений; вынужденные переселенцы из Чечни, компактно проживавшие на территории Саратовской области в количестве 69 человек; 46 – сотрудники пенитенциарных учреждений; 140 – лица, содержащиеся в пенитенциарных учреждениях и отбывающие различные сроки наказания; 30 человек – священники различных конфессий.

Эмоционально-ценностное отношение представителей всех шести групп к нравственности и ответственности изучалось с помощью известных психодиагностических процедур. В качестве одной из основных нами использован метод цветовой метафор. Испытуемым были предъявлены следующие понятия: «достаток», «семья», «здоровье», «друзья», «культура», «деньги», «дети», «работа», «религия», «развлечения», «знания», «нравственность», «свобода», «государство», «ответственность», «любовь». Рядом с каждым из них респонденты записывали порядковый номер цвета, который ассоциировался с этим понятием. Цвета были взяты из стандартного набора цветов теста М. Люшера [3]. Затем респондентов просили ранжировать цвета в порядке убывания привлекательности (от самого привлекательного до самого непривлекательного). Цвета, использованные для ассоциирования и занимающие первые три места в ранговом ряду цветовой выборки, указывают на эмоционально положительное отношение к символизирующему объекту. Средняя позиция цвета (4–5-е места) позволяет сделать заключение о нейтральном или индифферентном отношении, последние три места соответствуют негативному или конфликтному отношению к объекту.



Показатели эмоционального отношения к интересующим нас понятиям с помощью метода цветowych метафор определялись для каждой группы следующим образом: если более 70% респондентов группы, согласно процедуре исследования, демонстрировали определённое эмоциональное отношение к предъявляемому понятию, то мы считали, что подобное отношение характерно для данной группы в целом.

Вторым диагностическим инструментом, использованным нами, была методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей [4]. Отметим, что в перечень инструментальных ценностей нами было внесено одно изменение: понятие «терпимость» заменено понятием «нравственность». Ранжирование ценностей по методике изучения ценностных ориентаций М. Рокича дало нам возможность с помощью ряда математических процедур определить иерархию ценностей для каждой группы испытуемых. В соответствии с авторскими представлениями занимающие в общей иерархии с первого по шестое место ценности были

идентифицированы как занимающие высокое положение в субъективной системе ценностей. Ценности, располагающиеся в диапазоне с седьмого по двенадцатое место, имеют среднее и, наконец, с тринадцатого по восемнадцатое место низкое значение в субъективной системе ценностей.

При анализе результатов данного исследования необходимо учитывать два обстоятельства: во-первых, метод цветowych метафор, с помощью которого мы изучали эмоциональное отношение, является проективным и позволяет выявлять неосознаваемые компоненты отношений, минуя механизмы психологической защиты; во-вторых, методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича основана на прямом ранжировании ценностей, что оставляет испытуемым возможность выстраивать иерархию ценностей, исходя из социальных установок, характерных для их группы.

Рассмотрим обобщенные результаты эмоционально-ценностного отношения к ответственности и нравственности у представителей шести социальных групп (таблица).

Обобщенные результаты эмоционально-ценностного отношения к ответственности и нравственности у представителей шести социальных групп по методике М. Рокича и методу цветowych метафор

Социальные группы	Эмоциональное отношение		Положение в системе ценностей	
	Ответственность	Нравственность	Ответственность	Нравственность
Врачи	Отрицательное	Отрицательное	Высокое	Среднее
Студенты	Нейтральное	Нейтральное	Среднее	Низкое
Сотрудники УИС	Положительное	Отрицательное	Среднее	Низкое
Осужденные	Отрицательное	Отрицательное	Среднее	Низкое
Священники	Отрицательное	Положительное	Высокое	Высокое
Переселенцы	Нейтральное	Положительное	Среднее	Низкое

Приведенные данные дают возможность говорить о том, что в большинстве случаев у представителей различных социальных групп эмоциональное отношение к понятиям «ответственность» и «нравственность» не совпадает с их положением в системе ценностей внутри каждой группы. Основываясь на полученных фактах и выбрав в качестве множественного критерия соответствие/несоответствие (как частично, так и полное), мы получаем возможность проанализировать, по крайней мере, четыре возможных варианта соотношения эмоционального отношения и иерархии ценностей.

Вариант 1. Полное несоответствие между существующим эмоциональным отношением к понятиям «нравственность» и «ответственность» и положением в системе ценностей обнаружилось в группе медицинских работников.

В то время как эмоциональное отношение медиков к заданным категориям фиксируется как отрицательное, декларируемое ими отношение к нравственности занимает среднее положение в общем перечне ценностей, а положение ответственности – высокое. Этот результат диссонирует с традиционным представлением о доминировании гуманистических ценностей у представителей этой профессии. Причинная обусловленность полученного факта, безусловно, нуждается в дополнительном исследовании. Предваряя его, можно предположить, что проявившееся несоответствие является, хотя и не единственным, результатом действия защитных механизмов.

Вариант 2. Индифферентное отношение к ответственности, совпадающее со средним положением данного понятия в субъективной



иерархии ценностей, выявлено в группах «студенты» и «вынужденные переселенцы из Чечни». Несмотря на тождество полученных в этих группах результатов, есть все основания полагать, что причинная обусловленность, лежащая в основе обнаруженных фактов, существенно различается. С большой долей вероятности можно утверждать, что ситуация в группе «студенты» обусловлена комплексом причин, основной из которых является личностная незрелость, обусловленная возрастом респондентов, принимавших участие в исследовании.

Что касается вынужденных переселенцев из Чечни, то их статус, сопровождающие жизненные обстоятельства, сопряженные с потерями, требуют больших психологических затрат и высоких адаптивных возможностей. В этих обстоятельствах ответственность за происходящее не может быть принята человеком в полной мере, а сама ответственность быть безусловной ценностью.

Вариант 3. Отрицательное эмоциональное отношение к нравственности, совпадающее с низким положением данного понятия в субъективной иерархии ценностей, выявлено в группах «сотрудники УИС» и «осуждённые». Вместе с тем необходимо отметить положительное эмоциональное отношение к ответственности у работников УИС. На наш взгляд, это объясняется тем, что их служебная деятельность связана с высокой степенью риска и подразумевает ответственное отношение к выполнению служебных обязанностей, которое гарантирует их собственную безопасность и безопасность их коллег. В свою очередь, негативное эмоциональное отношение к нравственности и у сотрудников, и у осуждённых, по нашему мнению, может быть объяснено тем, что пенитенциарная система не способствует развитию и укреплению нравственного потенциала личности.

Вариант 4. Положительное эмоциональное отношение к нравственности, совпадающее с высоким положением данного понятия в субъективной иерархии ценностей, выявлено в группе «священники». Результаты, полученные в этой группе, вполне ожидаемы: основной личной и профессиональной ценностью для большинства этих людей является нравственность. Следует отметить, что отрицательное эмоциональное отношение к ответственности у представителей данной группы прямо противоположно положению ответственности в субъективной иерархии ценностей.

Полученные результаты дают возможность сделать следующие выводы: выявлено эмоционально-ценностное отношение к понятиям «ответственность» и «нравственность» в шести

различных социальных группах. Определено специфическое для каждой из шести социальных групп эмоционально-ценностное отношение к понятиям «нравственность» и «ответственность», в частности, положительное отношение к нравственности, базирующееся на основных жизненных и профессиональных принципах, у священников, положительное эмоциональное отношение к ответственности у сотрудников УИС, в основе которого лежит инстинкт самосохранения. Отрицательное отношение к нравственности, выявленное в группе осуждённых, основано, прежде всего, на негативном влиянии субкультуры. У вынужденных переселенцев из Чечни положительное эмоциональное отношение к нравственности связано с этнокультурными традициями. В группе студентов нейтральное эмоционально-ценностное отношение обусловлено несформированностью жизненной позиции. Отрицательное эмоциональное отношение к нравственности и ответственности в группе медицинских работников, возможно, связано, с противоречием между требованиями, предъявляемыми обществом к выполнению ими профессиональных обязанностей, и возможностью соответствовать им.

Всё вышесказанное говорит о необходимости продолжения серии подобных исследований, способных обеспечить возможность более детального изучения проблемы эмоционально-ценностного отношения к нравственности и ответственности.

Список литературы

1. Калистратов П. Ю. Ответственность как важнейшая нравственная детерминанта // *European Social Science Journal* (Европейский журнал социальных наук). 2012. Т. 13 (16). С. 22–31.
2. Дрожжина Н. Б. Специфика представлений о нравственном человеке у юношей и девушек с различными психотипологическими особенностями личности // *Современные гуманитарные исследования*. 2005. № 4. С. 217–220.
3. *Психологические тесты* : в 2 т. / под ред. А. А. Карелина. М., 2000. Т. 1. С. 25–29.
4. *Немов П. С. Психология* : в 3 кн. Кн. 1. // *Общие основы психологии* : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 5-е изд. М., 2007. 687 с.

Emotional and Value Attitude of Various Social Groups' Representatives Towards Morality and Responsibility

P. U. Kalistratov

Saratov State University,
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, Russia
E-mail: kpu76@yandex.ru



The article deals with emotional and value attitude of the six social groups' representatives towards morality and responsibility. The particular emphasis is placed upon identification of the categorial status of morality and responsibility which hold the unique place in the human value system. Also, the article confirms the appropriateness of study of a person's values and value systems as the basic elements of moral conscience. Having analyzed and generalized the results of his own research conducted with the use of such psychodiagnostic procedures as the color metaphor method and M. Rokeach's value system research method, the author expresses his opinion on this issue. The total number of the selected people is 417. The psychodiagnostic complex allowed revealing the specific character of the content of the respondents' emotional and value attitude towards morality and responsibility in each of the six social groups.

Key words: emotional and value ratio, morality, responsibility, anking of values.

References

1. Kalistratov P. U. *Otvetstvennost' kak vazhneyshaya npravstvennaya determinanta* (Responsibility as a

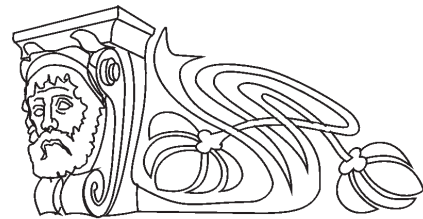
problematic area of psicologia). *Evropeyskiy zhurnal sotsialnykh nauk* (European Social Science Journal), 2012, vol. 13 (16), pp. 22–31.

2. Drozhzhina N. B. Spetsifika predstavleniy o npravstvennom cheloveke u yunoshey i devushek s razlichnymi psikhologicheskimi osobennostyami lichnosti (Specificity of ideas about the moral man young-boys and girls with different psichonevrologicheskij peculiarities of the personality). *Sovremennye gumanitarnye issledovaniya* (Modern Humanities research), 2005, no. 4, pp. 217–220.
3. *Psikhologicheskie testy: v 2 t.* Pod red. A. A. Karelina (Psychological tests: in 2 vol. Ed. by A. A. Karelin). Moscow, 2000, vol. 1, pp. 25–29.
4. Nemov R. S. *Psikhologiya: v 3 kn. Kn. 1. Obshchie osnovy psikhologii: uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy* (Psychology: in 3 book. Book 1: General principles of psychology: textbook for stud. to enter.). Moscow, 2007. 687 p.

УДК 159.6

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ И ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ УСПЕШНЫХ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

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



В статье рассматривается взаимосвязь структуры психологического времени со структурой личности, описываются особенности временной перспективы успешных сотрудников организации в сравнении с менее успешными. Анализируется сложившееся в науке XX в. представление об относительности времени и обосновывается возможность дифференцированного изучения психологического времени 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. В эмпирическом исследовании раскрыты особенности структуры временной перспективы успешных и неуспешных сотрудников организации. Автор обсуждает использование на практике полученных в исследовании результатов и возможность создания тренинга развития временной перспективы личности.

Ключевые слова: структура психологического времени, временная перспектива, структура личности, системный подход.

Внимание исследователей к феномену времени (в том числе и психологическому вре-

мени) определяется пониманием роли и места изменения как характеристики объекта исследования. Ньютонианская концепция времени, восходящая к Аристотелю, рассматривает изменение как преходящий, переходный процесс и центральную роль отводит анализу равновесия, устойчивости любой системы. Иная концепция времени, развивающая точку зрения Гераклита, предполагает, что изменения происходят постоянно и все объекты являются, прежде всего, процессами и, следовательно, имеют временную специфику. Возникшее в XX в. представление об относительности времени и пространства, их зависимости от особенностей и состояния объекта исследования позволило сформулировать идею множественности времён. В современной науке утвердилось понимание, что для разных объектов нашей вселенной время течет по-разному и может обладать рядом несовпадающих характеристик.

Проблема «человек и время» была предметом исследования как отечественных, так



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, Т. А. Нестик, W. Lens, P. G. Zimbardo и др.) [1–5]. Один из аспектов психологического времени – отношение к будущему, временная перспектива будущего – является предметом изучения в ряде работ известных ученых (J. Kelly, J. McGrath) [6].

Цель нашего исследования – анализ структуры временной перспективы как аспекта психологического времени личности успешных и менее успешных сотрудников организации. В работах, посвященных исследованию психологического времени личности, структура его описывается 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 продуктивно рассматривать как интегральное или системное качество сложно организованной системы личности.

Если обратиться к пониманию личности в различных психологических теориях, то можно отметить, что большинство из них описывают личность как внутренне дифференцированное и имеющее определенную структуру образования. У З. Фрейда структура личности представлена такими элементами как Id (Оно), Ego (Я) и Super-Ego (Супер-Я). К. Г. Юнг выделяет комплексы и архетипы 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» – субличностей. Последние возникают и формируются на разных этапах развития человека. Субличности обладают относительной самостоятельностью и независимостью, проявляясь как динамические подструктуры личности. 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 передавание» и т. д.

Модель структуры личности, обобщающую теоретические и эмпирические исследования данного психологического конструкта, была предложена С. В. Ковалевым [2]. Он использует в качестве структурной единицы психического Самостоятельные единицы сознания (СЕС) [2], рассматривая 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.

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 позволяет нам рассматри-



вать 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 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 как результат принадлежности к системе. Данные методологические положения теории систем позволяют описать некоторые динамические особенности психологического времени личности, которые связаны с ее процессуальной природой.

Связь успешности с особенностями временной перспективы сотрудников организации изучалась рядом ученых. В исследованиях У. Бенниса и Б. Нануса были выделены четыре ключевых качества успешных сотрудников и руководителей, среди них умение управлять вниманием своих коллег через создание яркого образа будущего [3]. Связь глубины временной перспективы и способности к долгосрочному планированию своей деятельности с эффективностью стратегического планирования в организации изучали А. Блюдорн и С. Феррис [9]. Они получили результаты, которые позволили сделать вывод, что долгосрочность временной перспективы сотрудников связана с величиной инвестиций в такие проекты, как, например, капитальное строительство.

Влияние личностных особенностей сотрудников и руководителей на умение планировать деятельность организации исследовал Т. Даса [3]. Он обнаружил, что сотрудники одной и той же организации, которые были ориентированы на отдаленное будущее, предпочитали долгосрочные интервалы планирования деятельности своего подразделения, а руководители, ориентированные на настоящее и ближайшее будущее, предпочитали краткосрочные планы. Ориентация руководителя на долгосрочную временную перспективу выражалась в высокой эффективности инвестиций, а руководители, предпочитающие краткосрочную стратегию, были способны успешно адаптироваться и эффективно утилизировать текущие изменения условий, в которых работает их подразделение. Умение руководителей организации работать с различными временными горизонтами, способность удерживать внимание своих подчиненных

на тактических задачах и стратегических целях организации положительно связаны с эффективностью деятельности организации [10].

В исследовании Т. А. Нестик [3] показана зависимость временной перспективы от ряда особенностей организационной культуры. Автор с помощью ряда методик обнаружил, что по сравнению с неуспешными руководителями (сотрудниками) успешные имеют более высокие показатели ориентации на будущее.

Наше исследование опирается на представления Ф. Зимбардо о строении временной перспективы личности [5]. Ученый выделяет пять временных ориентаций в структуре временной перспективы: негативное прошлое, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, фаталистическое настоящее, будущее. Ф. Зимбардо и его последователи считают, что людям свойственны предпочтения тех или иных временных ориентаций. В случае доминирования какой-либо временной ориентации у человека можно говорить о некоторых особенностях эмоционально-мотивационной составляющей его деятельности и можно указать на наличие у него определенных темпоральных особенностей. В рамках рассматриваемого подхода наряду с возможностью доминирования временных ориентаций выделяется «сбалансированная темпоральная ориентация», которая описывается как гармоничное сочетание ориентации человека на прошлое настоящее и будущее.

В нашем исследовании мы рассматриваем временную перспективу как совокупность субъективных представлений человека о его будущем, основанную на упорядоченных представлениях о прошлом и настоящем. В проведенном эмпирическом исследовании мы изучали особенности структуры временной перспективы сотрудников двух групп одной организации: в первую входили сотрудники успешные в своей профессиональной деятельности (по объективным результатам), во вторую – значительно менее успешные. Объектом исследования являлась временная перспектива, предметом – структура временной перспективы успешных сотрудников.

В исследовании проверялась гипотеза о том, что в структуре временной перспективы успешных сотрудников доминируют временные ориентации будущего и позитивного прошлого, а в структуре временной перспективы неуспешных сотрудников доминируют временные ориентации негативного прошлого и фаталистического настоящего. Выборка испытуемых составила 41 человек: 22 человека – успешные сотрудники организации; 19 человек – неуспешные сотруд-



ники той же организации. Возраст участников исследования от 22 до 36 лет.

Исследование проводилось с помощью опросника Ф. Зимбардо по временной перспективе (Zimbardo time perspective inventory, ZTPI). Испытуемые оценивали утверждения опросника ZTPI по шкале от «совершенно неверно» (1 балл) до «совершенно верно» (5 баллов). По результатам ответов определялась выраженность временных ориентаций в структуре временной перспективы каждого испытуемого. Далее вычислялось среднее значение каждой временной ориентации по группам (успешные сотрудники и менее успешные сотрудники). В итоге мы получили структуру временной перспективы каждой из выделенных нами групп сотрудников организации. Доминирование временных ориентаций в структуре временной перспективы определялось по количеству баллов, полученных по каждой временной ориентации.

Результаты исследования: в группе успешных сотрудников (среднее значение количества набранных баллов по каждой временной ориентации) наблюдалась выраженность: негативного прошлого – 1,9, позитивного прошлого – 4,1, гедонистического настоящего – 3,4, фаталистического настоящего – 2,1, будущего – 4,2. В группе менее успешных сотрудников: негативного прошлого – 3,9, позитивного прошлого – 2,4, гедонистического настоящего – 1,7, фаталистического настоящего – 3,8, будущего – 2,6.

Полученные результаты позволили подтвердить выдвинутую нами гипотезу: в структуре временной перспективы успешных сотрудников доминируют временные ориентации будущего и позитивного прошлого. В структуре временной перспективы неуспешных сотрудников доминируют временные ориентации негативного прошлого и фаталистического настоящего.

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. Нестик Т. А. *Отношение к времени в малых группах и организациях*. М., 2011. 296 с.
4. Lens W. Future time perspective : A cognitive-motivational concept // *Frontiers of motivational psychology* / eds. D. R. Brown, J. Veroff. N.Y., 1986. P. 173–190.
5. 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. № 6. P. 1271–1288.

6. McGrath J. E., Kelly J. R. *Time in Human Interaction : Towards a Social Psychology of Time*. N.Y., 1986. 289 p.
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. Bluedorn A. C., Ferris S. P. Temporal depth, age, and organizational performance // *Fighting for time : Shifting boundaries of work and social life* / ed. by C. F. Epstein, A. L. Kalleberg. N.Y., 2004. P. 113–149.
10. Пригожин А. И. *Методы развития организации*. М., 2010. 279 с.

Structure of Psychological Time and Time Perspective Features of Successful Employees

A. A. Karelin

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410012, 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. There are compared the features of the time-perspective of successful and unsuccessful employees. 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. Authors 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. Empirical study is revealed features of time-perspective structure of successful and unsuccessful employees. Authors discuss the practical use of the obtained in the study results. Also author emphasizes opportunities of create of time perspective training program.

Key words: structure of psychological time, time-perspective, personality structure, systematic approach.

References

1. Abulkhanova K. A., Berezina T. N. *Vremyalichnosti i vremyazhizni* (Time personality and life time). St.-Petersburg, 2001. 304 p.
2. Kovalev S. V. *Kak zhit, chtoby zhit, ili Osnovy ekzistentsialnogo neiprogramirovaniya* (How to live to live, or fundamentals of existential neuroprogramming). Moscow, 2013. 239 p.
3. Nestik T. A. *Otnosheniye k vremeni v malykhgruppakh i organizatsiyakh* (Relationship with time in small groups and organizations). Moscow, 2011. 296 p.
4. Lens W. Future time perspective: A cognitive-motivational concept. *Frontiers of motivational psychology*. Eds. D. R. Brown, J. Veroff. New York, 1986, pp. 173–190.
5. Zimbardo P. G., Boyd J. N. Putting time in perspective: a valid, reliable individual-differences metric. *Journal of*

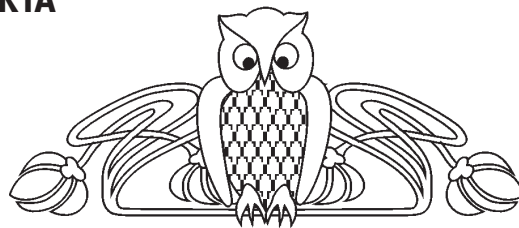


- Personality and Social Psychology*, 1999, vol. 77, no. 6, pp. 1271–1288.
6. McGrath J. E., Kelly J. R. Time in human interaction: towards a social psychology of time. New York, 1986. 289 p.
 7. Bandler R., Grinder D. *Reframing: Neuro linguistic programming and the transformation of meaning*. Paperback, 1983, 208 p. (Russ. ed.: *Refreiming: orientatsiya lichnosti s pomoshchyu rechevykh strategiy*. Voronezh, 1995. 256 p.).
 8. Gippenreiter Yu. B. *Vvedenie v obshchuyu psihologiyu: kurs lekttsiy* (Introduction to General Psychology. A course of lectures). Moscow, 2000. 336 p.
 9. Bluedorn A. C., Ferris S. P. Temporal depth, age, and organizational performance. *Fighting for time: Shifting boundaries of work and social life*. Ed. by C. F. Epstein, A. L. Kalleberg. New York, 2004, pp. 113–149.
 10. Prigozhin A. I. *Metody razvitiya organizatsii* (Methods development organization). Moscow, 2010. 279 p.

УДК 159.9

ФЕНОМЕН ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА В СОЦИАЛЬНОМ ПСИХОАНАЛИЗЕ

Красильников Игорь Александрович –
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии личности,
Саратовский государственный университет
E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru



В статье рассматриваются взгляды социальных психоаналитиков А. Адлера, К. Г. Юнга, К. Хорни, Э. Эриксона, Г. Салливана в аспекте понимания происхождения внутриличностных конфликтов. Подчеркивается, что неразрешенные внутренние конфликты связаны с невозможностью обеспечить базальную безопасность, преодолеть чувство стыда, вины, зависимости, ролевой неопределенности, отчужденности, отчаяния. Указывается, что чувство тревожности является абсолютным маркером внутриличностного конфликта. Внутренние конфликты являются результатом нарушенных межличностных отношений; неосознаваемые конфликты препятствуют дальнейшему социально-психологическому развитию личности. Неконструктивной формой разрешения внутренних конфликтов личности является обобщенная стратегия агрессивности, враждебности по отношению к социальному миру; разрешение конфликта возможно на пути развития самости, усиления роли подавленных эмоциональных проявлений сознания и поведения, вскрытия своих фальшивых ролей. В процессе развития самости интуиция играет важную роль. Осознание архетипов помогает понять и принять некоторые негативные характеристики своей личности и выработать адекватные стратегии поведения.

Ключевые слова: чувство неполноценности, угроза безопасности, гендерно-ролевой конфликт, развитие самости.

Развитие классического психоанализа привело к появлению целой плеяды социальных психоаналитиков, которые считали, что главным в детерминации внутренних конфликтов личности является не биологический, а социокультурный фактор. В рамках данной статьи мы попытаемся отразить представления о личности и ее внутренних конфликтах ведущих представителей данного научного направления. Исследования внутренних конфликтов лично-

сти, изучение детерминант их возникновения и разрешения актуальны, прежде всего, в теоретическом аспекте, в силу того, что данная проблема трудно поддается системному осмыслению в психологии личности, поэтому приходится идти от анализа частных концепций к обобщенным выводам.

Ярким представителем социального психоанализа является А. Адлер. Его научные взгляды возникли на основе широкой психотерапевтической практики с лицами, имеющими трудности социально-психологической адаптации к сложным жизненным ситуациям. Согласно его представлениям, наличие физических дефектов и сравнение их с качествами других людей приводит к чувству неполноценности, собственной слабости, бессилия. Внутриличностный конфликт здесь рассматривается как столкновение понимания своих реальных качеств с идеальными, которые «навязываются» обществом. Неконструктивными формами разрешения этого конфликта является компенсаторная мотивация к перфекционизму, к превосходству над другими, что во многом, по мнению А. Адлера, генетически детерминировано. Такие личности постоянно стремятся занять более высокий статус, подтвердить свой престиж. Эта мотивация личного превосходства сопровождается борьбой, агрессивностью и манипулированием другими людьми. Затем эта мотивация трансформируется в стремление к личной власти. Высокая мотивация перфекционизма и сопровождающая склонность к сравнению себя



с другими в ситуации проигрыша приводит к негативному усложнению внутреннего мира человека. Невротические образования названы им комплексом неполноценности и комплексом превосходства. Поведение человека в большей степени определяется уже не прошлым, как у З. Фрейда, а настоящим [1].

А. Адлер говорит о том, что у человека могут сформироваться фиктивные, нереальные цели, «идеи фикс» как защита от чувства неполноценности – сильные, ригидные установки в отношении чего-то или кого-то, цели, имеющие абсолютный характер (превосходство своей нации, сексуальное превосходство, абсолютное равенство людей, абсолютная справедливость и т.д.). Если потребность в превосходстве не удовлетворяется, то впоследствии человек может почувствовать свою заброшенность, ненужность, изоляцию от социального мира [2, 3].

У женщин А. Адлер отмечает комплекс «мужского протеста» как стремление принять роль «сильного» мужчины из-за чувства неполноценности как «слабой» женщины. Он отмечает, что есть и другой тип женщин, которые занимают позицию полной покорности мужчине, безропотности, склонны к самоотречению, не желают конкурировать с мужчиной. Полороловой конфликт у женщин проявляется в противоречивых чувствах: она хочет восстать против женской роли, но мучительно осознает, что обречена быть неполноценной личностью «второго порядка». В современном мире женщины чаще соглашаются с привилегированным положением мужчин.

А. Адлер считал важным способом разрешения внутренних конфликтов стратегии, ориентированные на развитие социального интереса, способствующие более полной адаптации в обществе [4].

Оригинальны взгляды К. Г. Юнга на внутренние конфликты. Источником и причиной внутриличностных конфликтов, по его мнению, является раздробленность личности, когда нет согласованности между архетипами как содержательной системой универсальных социальных мотивов, установок личности, унаследованной от предков в качестве изначально обобщённых образов [5].

Архетипы как наследуемые склонности отвечать миру определенным способом выражают инстинктивную энергию коллективного бессознательного. Архетипы-образы могут быть одновременно как угрожающими, так и любящими, т.е. обладают амбивалентными свойствами. К. Г. Юнг рассматривает архетип Персоны как «фальшивое Я»: идентификация личности только

с социальной ролью дезинтегрирует её, приводит к внутренним конфликтам, связанным с утратой чувства Я.

Архетипы как образы обладают огромной мотивационной и эмоциональной силой, их невозможно подавить. Архетип обладает высокой устойчивостью, т. е. способен сопротивляться сознательным попыткам человека исказить его. Архетип диктует жестко определенный способ эмоционального реагирования на жизненные ситуации. Фашизм и нацизм как неконструктивное разрешение внутреннего конфликта обществом может зафиксироваться в архетипе. К. Г. Юнг говорит, что стоит дать людям этот архетип, и толпа пойдет за одним человеком. Самоотждествление с таким архетипом в ущерб самости может привести к социальной опасности [6]. Оппозиции, по К. Г. Юнгу, возникают между различными архетипами: Эго, Тенью, Персоной, Анимой (Анимусом) и самостью. Эго колеблется между требованием общества и внутренними требованиями коллективного бессознательного [7, 8].

Полороловой конфликт рассматривается К. Г. Юнгом через архетип Анимы как бессознательной женской стороны личности у мужчины и Анимуса как бессознательной мужской стороны личности у женщин. Используя сложные понятия, психоаналитик фактически говорит о полороловом конфликте у мужчин и женщин. Врожденный архетип Анима (женские качества мужчины) могут вытесняться Персоной (требованиями общества к мужской роли) в личное бессознательное, что приводит к внутреннему конфликту [8, 9].

На пути к процессу индивидуации имеются препятствия Тени, которая включает угрожающие мысли. Скрытое содержание Тени утаивается человеком от самого себя и ведет в области бессознательного самостоятельную жизнь как невротический комплекс. Эти комплексы как «сгустки» аффективности создают препятствия для обретения целостности самости в процессе индивидуации. Разрешение конфликта определяется тем, в какой степени человек способен принять реальность обратной, скрытой от него самого и других негативной стороны индивидуальной жизни.

К. Г. Юнг считает, что в процессе индивидуации интуиция играет исключительную роль: она опирается на бессознательное и благодаря ей человек схватывает ситуацию в целом, пренебрегая деталями. Интуиция относится К. Г. Юнгом к эндопсихическим, глубинным функциям психики, к чувствам, так как при интуитивных чувствах сохраняются контроль и владение



ситуацией. Интуиция стремится охватить наиболее полно возможности, найти выход, когда ни одна из психических функций не способна на это; интуиция противостоит самообману.

Процесс индивидуации усиливается путем «чтения» мифов, легенд; через миф человек открывается миру. Символы могут мобилизовать психическую энергию для разрешения внутренних конфликтов. Судьбу человека решают архетипические образы, и все решает бессознательная психика. По мнению ученого, природа человеческих ценностей глубоко уходит в архетипические бессознательные мифы общества. В архетипах культуры закодированы бессознательные глубинные слои креативного Я.

К. Г. Юнг, как и З. Фрейд, считал важным для понимания внутренних конфликтов проведение символического анализа сновидений. Образы снов являются реакцией на внутренние конфликты сознательной жизни, реакцией саморегулирующей системы человека. Сны свидетельствуют о том, что у человека разногласия с самим собой. В процессе анализа происходит осознание человеком глубинных пластов бессознательного и обнаружение собственной самости, которая таит истинный смысл жизни [10].

Если Эго игнорирует, отвергает мудрость переживаний личного и коллективного бессознательного (самости), то может произойти разрушение цельности индивида в виде неврозов, фобии. Внутренний конфликт может возникать как рассогласование между реальными чувствами и социальной ролью (Персоной); если Самость человека подавлена публичной личностью, человек отчуждается от подлинных чувств, что приводит к внутриличностной дезинтеграции. Интересна мысль К. Г. Юнга о возникновении конфликтов в результате ошибочного выбора любимого человека. Психика имеет трансцендентальную функцию, проявляющуюся в выборе женщины, с которой мужчина может быть счастлив. Ценность этого человека связана с эмоциональной напряженностью, энергией чувств. Если мужчина выбирает женщину, отличную от модели, заключенной в коллективном архетипе, возникает внутренний конфликт, личностная проблема, невроз [9].

Человек имеет спонтанную тенденцию к развитию стабильного единства, индивидуации. Если архетипам «запрещается» проявляться через сознательное Эго, то возникает внутриличностная конфликтность. К. Г. Юнг справедливо считает, что фрустрированные инстинктивные импульсы могут удовлетворяться символически, но это не является полным удовлетворением.

На наш взгляд важно, что К. Г. Юнг вводит вместо понятия «психических сил» понятие «ценностной интенсивности» и рассматривает высшую внутреннюю конфликтность личности, в конечном счете, в духовно-ценностной сфере человека.

Другой неопсихоаналитик, К. Хорни, хотя и рассматривала социокультурные детерминанты внутриличностных конфликтов, тем не менее опиралась на инстинктивную природу фрейдистской теории, придерживалась биологической природы мотивации личности. Главная потребность, по мнению К. Хорни, это потребность в безопасности (быть любимым и защищенным). Ребенок, которому мать не обеспечила психологическую защищенность, в последующей жизни будет испытывать базальную тревожность. Фрустрация данной потребности порождает внутренний конфликт и патологическое развитие личности. Чувство беспомощности рассматривается ею как ключевой фактор тревоги. Компенсация чувства слабости стимулирует формирование невротических потребностей: в любви, во власти, в общественном признании, в независимости и др. Тревожность порождает самоотчуждение, потерю контакта со спонтанным индивидуальным Я. Расстройства в человеческих отношениях приводят к активизации защитных механизмов, ведущих к саморазрушению [11, 12].

В отличие от мужчин, женщинам свойственна переоценка любви, и они вступают в соперничество за мужчину, но как только завоевывают его, сразу теряют к нему интерес. В качестве защитной реакции от осознания себя непривлекательной женщина уделяет гипервнимание своей внешности. Она пытается доказать окружающим свою привлекательность. Глубоко в бессознательном женщин коренится страх разочарования в отношениях с мужчинами, и они могут мстить им за нанесенное ранее травматическое переживание. Чувство неполноценности женской роли в обществе является показателем полоролевого внутреннего конфликта женщины. Женщины в конкурентной борьбе представляют угрозу для самоуважения мужчин. Социальная дискриминация приводит женщин к бегству в мужскую роль (комплекс маскулинности) и отращиванию к женской роли. Путь к женской роли у маскулинно свободной женщины прегражден внутренним сопротивлением, тревогой. Подавление сексуального чувства может привести к половой фригидности. Таким образом, фригидность, по К. Хорни, представляет собой скрытое выражение враждебности к мужчине. Женщины ради карьеры отказываются от своей женствен-



ности; им становится трудно устанавливать длительные отношения с противоположным полом. Возникает мучительное недовольство собой в случае неудовлетворительных отношений с мужчинами. Реакцией на внутренний конфликт (между работой и женщиной, между стремлением развиваться в профессиональной сфере и семейной) становится агрессивность (кто-то ведь должен отвечать за неудачу, если не я, то кто-то другой). Работа и независимость могут служить препятствием к реализации себя как женщины. Такая женщина может завидовать той, которую любит и помогает ей профессионально развиваться муж. Страх отвержения приводит к неуверенности в себе, депрессии. Невротикам-женщинам трудно устанавливать длительные отношения, и они теряют способность любить [13].

Мужчины же, правомерно считает К. Хорни, подсознательно боятся только сексуально привлекательных женщин. Преодоление этой тревоги связано с тем, что мужчина вынужден постоянно доказывать женщине свою мужественность, возможен разрыв между сексуальной жизнью и любовью (мужчина способен иметь половые отношения без любви). В результате этого существует риск возникновения сексуальной несостоятельности.

Интересно, что наряду с анализом пололевого конфликта К. Хорни сумела заметить появление внутреннего конфликта в идеологической сфере: любовь и уважение к врагу родины означает появление амбивалентного отношения к своей родине. Этот внутренний конфликт возможен при критической оценке политической системы той страны, в которой живет человек.

Для разрешения внутриличностного конфликта К. Хорни считает необходимым проявлять адекватную агрессивность, реализующуюся в работоспособности, инициативности, настойчивости, умении доводить дело до конца, отстаивать свои права, выражать свободно свои взгляды. Сила Я как возможность выражать свои чувства в конечном счёте позволяет потом их контролировать.

Разделяя взгляды К. Хорни на происхождение внутриличностного конфликта, Г. Салливан, создав межличностную теорию неврозов, считал, что внутренний конфликт является следствием нарушенных межличностных отношений. Тревога вызывается дисгармоничными интерперсональными отношениями и плохо поддается волевому управлению. Результатом тревоги может быть резкое снижение либо полный отказ от активности в интерперсональной

ситуации. Тревога может затормозить познание младенцем своего тела. Тревожная мать препятствует развитию личности ребенка. В основе здорового психического развития человека лежит способность устанавливать позитивные отношения с другими людьми. Нарушенные же отношения представляют собой личную угрозу, что вызывает тревогу, в дальнейшем она мешает социальной адаптации. Тревога возникает в межличностных ситуациях и плохо осознается, в отличие от гнева или страха. Высокий уровень интеллекта позволяет предвосхищать и обнаруживать малейшие колебания тревожности, давая возможность защитить себя [14].

В концепции жизненного пути социально ориентированный психоаналитик Э. Эриксон выделяет восемь стадий психосоциального развития. Переход в следующую стадию сопровождается внутренним конфликтом, кризисом. Кризис, по его мнению, это – особые моменты в человеческой жизни, моменты выбора между прогрессом и регрессом. Расширение сферы социальных связей подготавливает переход на следующую стадию. В кризисные периоды жизни возникает более высокая уязвимость Эго, основной функцией которого является психологическая адаптация. Кризис как неопределенность ситуации порождает внутреннюю борьбу, конфликт. Преодоление неопределенности жизненных этапов зависит от развития Эго [15].

Э. Эриксон считает, что даже человек с высокой рефлексивностью не всегда способен обнаружить свои внутренние противоречия, и это может приводить к задержке социального развития личности: так, кризис взросления подростка он связывает со спутанностью ролей. На этапе взрослости Э. Эриксон выделил следующие кризисы: преодоление изоляции ради любви, преодоление генеративности ради обретения способности заботиться, преодоление отчаяния ради обретения целостности и мудрости. Ученый выделяет один из центральных личностных механизмов разрешения внутреннего конфликта – идентичность и следующие ее аспекты: индивидуальность как сознательное ощущение собственной уникальности; временная непрерывность и тождественность; социальная солидарность с другими людьми [16]. Человеку важно выяснить, что в процессе индивидуального развития, в прошлом (психоисторической действительности) возникли острые внутренние неосознаваемые препятствия, которые требуют разрешения в настоящем [17, 18]. Это такие навязчивые воспоминания, неуспокоенные страхи, незавершенные отношения, тревоги,



подавленные духовные потребности, которые заблокировали раскрытие индивидуальности.

В социальном психоанализе подчеркивается, что неразрешенные внутренние конфликты, происходящие на более ранних стадиях развития (невозможность обеспечить базальную безопасность, преодолеть чувство стыда, вины, зависимости, ролевой неопределенности, отчужденности, отчаяния), остаются в бессознательном человека и препятствуют дальнейшему социально-психологическому развитию личности.

Чувство тревожности является абсолютным маркером внутриличностного конфликта. Неконструктивной формой разрешения внутренних конфликтов будет генерализированная агрессивная реакция «против людей», поиска «врагов» в окружающем мире. Разрешение конфликта возможно на пути развития индивидуальности (индивидуации), усиления роли эмоционально спонтанных проявлений сознания и поведения, вскрытия своих фальшивых ролей. Чувство неполноценности приводит к мотивации превосходства, власти, что сопряжено с проявлениями тщеславия, гордости, зависти.

Внутренние конфликты являются результатом нарушенных межличностных отношений. В процессе индивидуации интуиция играет исключительно важную роль. Осознание архетипов помогает понять и принять некоторые негативные характеристики своей личности и выработать адекватные стратегии поведения.

Список литературы

1. Адлер А. Наука жить. Киев, 1997. 288 с.
2. Фрейджер Р. Аналитическая и индивидуальная психология. Карл Юнг и Альфред Адлер. СПб., 2007. 125 с.
3. Адлер А. Наука о характерах : понять природу человека. М., 2011. 253 с.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995. 296 с.
5. Юнг К. Г. Психология бессознательного. М., 2006. 352 с.
6. Юнг К. Г. Проблема души нашего времени. М., 2006. 336 с.
7. Юнг К. Г. Психологические типы. М., 2006. 528 с.
8. Юнг К. Г. Аналитическая психология. М., 1995. 320 с.
9. Юнг К. Г. Тавистокские лекции. Исследование процесса индивидуации. М., 1998. 295 с.
10. Юнг К. Г. Структура психики и процессы индивидуации. М., 1996. 267 с.
11. Хорни К. Самоанализ. М., 2001. 448 с.
12. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. М., 2012. 256 с.

13. Хорни К. Психология женщины. М., 2006. 240 с.
14. Салливан Г. С. Интерперсональная теория в психиатрии. СПб., 1999. 347 с.
15. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис. М., 1996. 344 с.
16. Фрейджер Р. Гуманистический психоанализ. К. Хорни, Э. Эриксон, Э. Фромм. СПб., 2007. 156 с.
17. Эриксон Э. Трагедия личности. М., 2008. 256 с.
18. Холл К. С., Линдсей Г. Теории личности. М., 2008. 672 с.

Phenomenon of the Intrapersonal Conflict in Social Psychoanalysis

I. A. Krasilnikov

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

In clause sights social psychoanalysts A. Adler, K. G. Yung, K. Khorni, E. Ericson, G. Sullivan in aspect of understanding of an origin of intrapersonal conflicts are considered. It is emphasized, that not resolved internal conflicts are connected with impossibility to provide basic safety, to overcome feeling of shame, fault, dependence, role uncertainty, estrangement, despair. It is underlined, that the feeling of uneasiness is an absolute marker of the intrapersonal conflict. Internal conflicts grow out the broken interpersonal attitudes. Unconscious conflicts block with the further socially-psychological development of the person. Not constructive form of the sanction of internal conflicts of the person is the generalized strategy of aggression, animosities in relation to the social world. The solution of conflict is possible on a way of development of self, strengthening of a role of the suppressed emotional displays of consciousness and behaviour, opening of the false roles. During development self the intuition plays the important role. Comprehension of archetypes helps to understand and accept some negative characteristics of the person and to develop adequate strategy of behaviour.

Key words: feeling of inferiority, threat of safety, the gender-role conflict, development of self.

References

1. Adler A. *Nauka zhit* (The science to live). Kiev, 1997. 288 p.
2. Freydzher R. *Analiticheskaya i individualnaya psikhologiya. Karl Yung i Alfred Adler* (Analytical and individual psychology. Charles Yung and Alfred Adler). St.-Petersburg. 2007, 125 p.
3. Adler A. *Nauka o kharakterakh: ponyat prirodu cheloveka* (Science about characters: to understand human nature). Moscow, 2011. 253 p.
4. Adler A. *Praktika i teoriya individualnoy psikhologii* (Practice and the theory of individual psychology). Moscow, 1995. 296 p.
5. Yung K. G. *Psikhologiya bessoznatelnogo* (Psychology unconscious). Moscow, 2006. 352 p.
6. Yung K. G. *Problema dushi nashego vremeni* (Problem of soul of our time). Moscow, 2006. 336 p.



7. Yung K. G. *Psikhologicheskie tipy* (Psychological types). Moscow, 2006. 528 p.
8. Yung K. G. *Analiticheskaya psikhologiya* (Analytical psychology). Moscow, 1995. 320 p.
9. Yung K. G. *Tavistokskiyе lektsii. Issledovaniye protsessа individuatsii* (Tavistock lectures. Research of process individuation). Moscow, 1998. 295 p.
10. Yung K. G. *Struktura psikhiki i protsessы individuatsii* (Struktura mentalities and processes individuation). Moscow, 1996. 267 p.
11. Khorni K. *Samoanaliz* (Introspection). Moscow, 2001. 448 p.
12. Khorni K. *Nashi vnutrenniye konflikty. Konstruktivnaya teoriya nevroza* (Our internal conflicts. The constructive theory of a neurosis). Moscow, 2012. 256 p.
13. Khorni K. *Psikhologiya zhenshchiny* (Psychology of the woman). Moscow, 2006. 240 p.
14. Sallivan G. S. *Interpersonalnaya teoriya v psikhiatrii* (The interpersonal theory in psychiatry). St.-Petersburg. 1999, 347 p.
15. Erikson E. *Identichnost: yunost i krizis* (Identity: a youth and crisis). Moscow, 1996. 344 p.
16. Frejdzher R. *Gumanisticheskij psichoanaliz. K. Chorni. E. Erikson, E. Fromm* (Humanistic psychoanalysis. K. Khorni. E. Ericson, E. Fromm). St.-Petersburg. 2007. 156 p.
17. Erikson E. *Tragediya lichnosti* (Tragedy of the person). Moscow, 2008, 256 p.
18. Khol K. S., Lindsey G. *Teorii lichnosti* (Theory of the person). Moscow, 2008. 672 p.

УДК 159.953.5+316.6

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В КОГНИТИВНОЙ ПРОДУКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Лазунина Екатерина Алексеевна –
ассистент кафедры консультативной психологии,
Саратовский государственный университет
E-mail: ekaterinalazunina@yandex.ru



Статья посвящена рассмотрению роли социального взаимодействия в когнитивной продуктивности современных школьников. Особое внимание уделяется понятию «когнитивная продуктивность». Выделяются факторы когнитивной продуктивности личности (способности, мотивация, готовность к усвоению знаний и познанию). Социальное взаимодействие в контексте учебной деятельности оказывает непосредственное влияние на когнитивную продуктивность. Оно рассматривается автором как проявление двух моделей отношений в группе учащихся: модели кооперативных отношений, когда достижение цели зависит от всех участников группы, и модели конкурентных отношений, когда достижение цели целиком зависит от конкретного участника группы. Автор рассматривает данные модели социального взаимодействия относительно когнитивных стратегий, используемых школьниками при запоминании и понимании учебных текстов. Делается вывод о том, что характер социального взаимодействия влияет на тип реализации школьником определенной когнитивной стратегии. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в практике организации учебной деятельности в рамках педагогического процесса, а также при создании эффективных программ обучения на основе социально-психологических технологий.

Ключевые слова: когнитивная продуктивность, социальное взаимодействие, конкуренция, кооперация, когнитивные стратегии, логико-психологическая структура текста.

Введение

Основной особенностью деятельности современного человека является разнообразие условий и решений различных задач. Иннова-

ционный характер деятельности требует ухода и отхода от сложившихся стереотипов и, соответственно, поиска новых решений. В связи с этим изменились и требования к обучению: сегодня учащиеся должны освоить значительно большее количество предметов и объем информации. Современные школьники учатся по новым интерактивным развивающим технологиям обучения, тем не менее в основе данных технологий по-прежнему лежит логическое и смысловое запоминание учебного материала.

Успешность обучения зависит не только от методов обучения, важным является также и организация познавательной деятельности учащихся, формирующая характер взаимодействия между учителем и учащимися и между учениками в целом [1]. Организация познавательной деятельности является специфичной в отношении распределения учебно-познавательных функций, выбора последовательности преподнесения материала, временного и пространственного режимов. И здесь нельзя не отметить, что процесс образования включает в себя не только усвоение знаний, умений и навыков, немаловажным является и развитие личности обучающегося.

В школах все чаще используют так называемые социальные технологии – совокупность



методов и приемов, позволяющих добиваться результатов в задачах взаимодействия между людьми [2]. Возможность взаимодействия учеников между собой, опора на самостоятельность, активность, обсуждение и решение общих задач способствуют успешному обучению. Таким образом, встает вопрос о влиянии социального взаимодействия обучающихся на успешность освоения учебной программы.

Теоретические основы исследования

Социальное взаимодействие – это процесс воздействия людей и групп людей друг на друга [3]. Оно всегда имеет некую цель и/или заранее спланированный результат, относящиеся ко всем участникам интеракции. Социальное взаимодействие ситуативно, предполагает обмен информацией и допускает наличие обратной связи. Можно выделить различные его виды, например, выделяют физическое, в плане действия, вербальное, невербальное и мысленное, выражающееся во внутренней речи, с присущими им основными характеристиками данного процесса, а именно – осмысленностью, мотивированностью, ориентацией на другого субъекта. В целом все многообразие социального взаимодействия сводится к кооперации как сотрудничеству людей для решения общих задач и конкуренции – индивидуальной или групповой борьбе за владение какими-либо ценностями или благами. Одним из проявлений социального взаимодействия является учебная познавательная деятельность, которая всегда носит коллективный характер. Здесь проявляются как ситуации кооперации, когда происходит групповой поиск решения учебного задания, так и – конкуренции, когда происходят проверка и оценивание знаний школьников.

Познавательная деятельность школьника процессуальна, она включает в себя восприятие и способность к переработке внешней информации. Процесс познания представляет собой совокупность различных познавательных операций, таких как осмысление, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, моделирование и др. [4]. Познавательные процессы формируются в результате интериоризации, некоего перехода внешних по своей форме процессов во внутренний план, план сознания [5], при этом познавательная деятельность школьника носит социальный характер. Несомненным является то, что с процессом познания связана и социализация ребенка, в ходе которой происходит усвоение правил, норм и ценностей общества, поэтому так важно изучать результативность познавательной деятельности личности, ее когнитивную продуктивность [6].

Когнитивная продуктивность включает в себя перцептивные, мнемические, эмоциональные и познавательные компоненты, а также коммуникативные возможности обучающейся личности. Когнитивная продуктивность определяется достигнутыми в ходе познавательной деятельности результатами в соответствии с поставленными целями. На наш взгляд, факторами, детерминирующими когнитивную продуктивность личности, могут быть способности, мотивация, готовность к усвоению знаний и к познанию. Способности представляют собой некий набор задатков, индивидуально-психологических особенностей, составляющих основу успешного выполнения какой-либо деятельности [7]. Мотивация как фактор когнитивной продуктивности представляется в качестве внутренней и самодостаточной направленности личности на узнавание чего-то нового и удовлетворение от самого процесса умственных усилий. Она порождает готовность к усвоению знаний и к познанию, влияющим на когнитивную продуктивность личности. Здесь важным является самостоятельное изучение нового и как следствие формирование знания о новом объекте познания.

Когнитивная продуктивность характеризуется различной эффективностью. Проверка знаний в школе, по нашему мнению, является одним из способов оценивания когнитивной продуктивности школьника, а одним из возможных вариантов проверки когнитивной продуктивности является глубина усвоения учебного материала в виде текста. В основе усвоения текста лежит его понимание, А. Ф. Пантелеевым было доказано, что оно является основой для запоминания текста [8].

Текст представляет собой особый объект для запоминания: в отличие от предложений или отдельных слов в нём присутствует смысловая связность. Запоминание при этом предполагает группировку, выделение смысловых пунктов запоминания, соотнесение отдельных частей. При запоминании и понимании учебного текста учащиеся школ используют различные когнитивные стратегии. А. Ф. Пантелеев выявил следующие когнитивные стратегии, направляющие познавательную активность школьников: «расширения» (параллельная стратегия) и «углубления» (последовательная стратегия) [9]. Автор утверждает, что в описательном тексте смысл развивается «вширь»: каждое новое предложение является новой мыслью, которая связана с другими через заголовок. В объяснительном же тексте развитие происходит «вглубь» – в каждом следующем предложении происходит уточнение смысла предыдущего. В связи с этим чтобы понять учеб-



ный текст, имеющий объяснительную структуру, необходимо «углубляться», а не «расширяться».

Таким образом, можно говорить, что глубина понимания учебного материала зависит также от структурных характеристик текста. Л. П. Добраев доказал, что в основе понимания текста лежит его логико-психологическая структура [10]. Логико-психологический анализ позволяет раскрыть глубину понимания текстов; в процессе понимания раскрывается логико-психологическая структура текста, устанавливаются смысловые отношения.

Организация исследования

Цель исследования: изучить влияние социального взаимодействия на тип реализации школьниками старших классов определенной когнитивной стратегии. В исследовании приняли участие 40 школьников 10-х классов средней школы города Саратова, приблизительно в равном соотношении по гендерному и качественному составу (под последним подразумевается равное количество сильных и слабых учеников).

В нашем эксперименте мы рассматривали две основные модели взаимоотношений в группе. Первая – кооперативных отношений, когда у школьников есть одна цель, достижение которой зависит от всех участников группы (здесь оценки каждого прямо связаны с оценкой других). Вторая – конкурентных отношений, когда имеются разные цели и их достижение целиком зависит от конкретного участника группы (оценки каждого связаны обратной зависимостью с оценкой других). Процедура экспериментального исследования включала две серии, каждая из которых имела свои цели и задачи. В первой серии испытуемым предлагалось решение задач в модели кооперации. В её состав входили две подсерии: 1) целью первой является выявление особенностей смысловой группировки предложений в тексте в условиях кооперации, 2) целью второй было изучение опосредованного запоминания и последующего воспроизведения ранее составленного целостного объяснительного текста членами группы, работающими в условиях кооперации.

Группе испытуемых от пяти до пятнадцати человек предлагалось совместно составить ранее незнакомый им текст из одиннадцати разрозненных карточек-предложений, затем всех их просили озаглавить текст. Принимался только один законченный вариант составления и заглавия текста, удовлетворяющий всех участников группы. При выполнении задания экспериментатором на бланке протокола регистрировались все действия испытуемых с карточками: за-

секалось время работы над текстом в группе, порядок раскладки предложений, перемещение карточек; результат поощрялся (использовалась система выдачи жетонов). Впоследствии всем в индивидуальном порядке в письменном виде предлагают воспроизвести текст, который ими собирался, так, как они его запомнили.

Во второй серии испытуемые должны были решать задачи в модели конкуренции. В состав этой серии также входили две подсерии: 1) целью первой было выявление особенностей смысловой группировки предложений в тексте в условиях конкуренции, 2) целью второй – изучение опосредованного запоминания и последующего воспроизведения объяснительного текста в тех же условиях.

Изучалась работа в подгруппе от пяти до пятнадцати человек. Каждому испытуемому предлагалась составить ранее незнакомый ему текст из двенадцати разрозненных карточек-предложений. Текст предлагалось собрать максимально быстро и правильно. Была введена система поощрения и наказания: выдавались положительные и отрицательные жетоны. Испытуемым была дана инструкция: «Каждому из вас даны карточки с незнакомым текстом в перемешанном виде. Ваша задача составить из этих карточек текст. Начать работу необходимо по моей команде. Текст нужно собрать максимально быстро и правильно. Тот, кто первым соберет текст, поднимает руку. Он получает три «положительных» жетона, второй – два, третий – один. Все остальные получают по одному «отрицательному» жетону. Впоследствии будет проверяться правильность составления текста. Те, кто правильно составят весь текст, получают еще по три «положительных» жетона, те, кто неправильно, – по три «отрицательных». Выигрывает тот, у кого будет большее количество «положительных» и меньшее число «отрицательных» жетонов. Итак, начали!» Такая система позволила нам достигнуть необходимого уровня конкуренции среди участников исследования. Впоследствии всем испытуемым в индивидуальном порядке в письменном виде предлагалось воспроизвести текст, который ими собирался, так, как они его запомнили.

Единицей анализа запоминания текста явилось воспроизведенное предложение. Фактом воспроизведения предложения считалось его полное воспроизведение или полная передача его смысла другими словами. Любое сложное предложение может быть составлено с помощью простых, составляющих его предложений. Предложенные нами для запоминания школьникам тексты также были разбиты на простые предложения, содержащие одну смысловую единицу.



Анализ и обсуждение результатов

Анализ результатов воспроизведения текстов производили, опираясь на объем воспроизведения. Оценивалась разница между объемом воспроизведения текстов, предложенных для запоминания, в ситуации кооперации и ситуации конкуренции (табл. 1).

Результаты исследования показывают, что средний объем воспроизведения текста школьниками в письменном виде при работе в модели кооперативных отношений составляет 41,58%, а при работе в модели конкурентных отноше-

ний – 38,17%. Полученные данные свидетельствуют о том, что в условиях кооперации усвоение материала для запоминания протекает успешнее, чем в условиях конкуренции.

В исследовании также оценивалось количество совершенных логических и формальных ошибок при конструировании текстов из готовых карточек-предложений в различных ситуациях взаимодействия. Ошибкой считалось несоответствие между последовательностью предложений и их объективными смысловыми зависимостями (табл. 2).

Таблица 1

Средний объем воспроизведения объяснительного текста в письменном виде

Средний объем	Ситуация социального взаимодействия	
	Конкуренция	Кооперация
Воспроизведение текста, в количестве простых предложений	7,63*	8,89*
Воспроизведение текста, в %	38,17	41,58
Невоспроизведенный текст, в %	61,83	58,42

Примечание. *Среднее количество воспроизведенных школьниками предложений из двадцати возможных простых предложений.

Таблица 2

Среднее число ошибок, совершенных школьниками, при конструировании ранее незнакомого текста

Среднее число	Ситуация социального взаимодействия	
	Конкуренция	Кооперация
Число ошибок при конструировании текста	2,06*	1,88*
Число ошибок при конструировании текста, в %	17,1	15,67
Количество правильно воспроизведенного текста, в %	82,9	84,33

Примечание. *Среднее число ошибок, совершенных школьниками, при конструировании ранее незнакомого текста из двенадцати возможных смысловых ошибок.

Приведенные результаты показывают, что в ситуации кооперации среднее число ошибок при конструировании текста меньше, чем в ситуации конкуренции. Анализ материала и установление смысловых связей в модели кооперативных отношений происходит успешнее, чем при работе в конкурентных отношениях.

Таким образом, было выявлено, что школьники при воспроизведении текстов склонны в основном описывать тот материал, который им предлагался для запоминания. Подтверждением этого служит то, что при письменном воспроизведении школьники в основном опирались не на наиболее насыщенные в смысловом плане предложения, которые составляют основной смысловой контент текста, а на среднесмысловые предложения, имеющие описательный характер. Тем не менее при взаимодействии в модели кооперативных отношений школьники воспроизводят большее количество предложений, нагруженных в смысловом плане, что

соотносится с выделенной А. Ф. Пантелеевым последовательной когнитивной стратегией («углубления»). Данная тенденция является показательной и свидетельствует в пользу нашего предположения о том, что характер социального взаимодействия влияет на тип реализации школьником определенной когнитивной стратегии, что, в свою очередь, оказывает воздействие на познавательную активность и когнитивную продуктивность личности школьника.

Можно говорить, что реализуемая группой модель социального взаимодействия оказывает существенное влияние на когнитивную продуктивность членов группы. Исследования Т. Б. Ципляевой показали, что характер и полнота воспроизводимости учебного материала учащимися зависит от социокультурной обусловленности учебного процесса [11], а правила, нормы, ценности и мнения, распространенные в обществе, в свою очередь, структурируют социальные взаимодействия.



Выводы

На тип реализации школьниками определенной когнитивной стратегии при понимании и запоминании учебного текста оказывает влияние ситуация социального взаимодействия. Школьники при понимании и запоминании текста в разных моделях взаимодействия в группе используют различные когнитивные стратегии: модели кооперативных отношений соответствует когнитивная стратегия расширения (параллельная стратегия), а модели конкурирующих отношений в группе – стратегия углубления (последовательная стратегия).

В зависимости от использования параллельной или последовательной стратегий глубина усвоения текста учащимися будет различной. Соответственно, когнитивная продуктивность при реализации школьниками разных когнитивных стратегий будет отличаться. Социальное взаимодействие оказывает влияние на выбор когнитивной стратегии, что проявляется в когнитивной продуктивности личности. Когнитивная продуктивность при взаимодействии в ситуации кооперации и при взаимодействии в ситуации конкуренции будет характеризоваться различной эффективностью: в первом случае когнитивная продуктивность личности школьника оказывается выше, нежели во втором.

Список литературы

1. *Лернер П. С.* Проблемы проектирования профильного образования старших школьников // *Инновации в высшей технической школе России* : вып. 2. Современные технологии в инженерном образовании. М., 2002. С. 461–472.
2. *Захарова И. В., Шевченко М. Ф., Пылина И. М., Приказчикова Т. А.* Педагогические эффекты применения социальных технологий // *Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности* : материалы III междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2013. С. 57–60. URL: http://www.herzen.spb.ru/img/files/lkkppf/socialnaya_pedagogika/Sbornik_Soc_vzaimodeystvie_2013.pdf (дата обращения: 20.04.2014).
3. *Старчакова И. В.* Социальное взаимодействие как элемент системы методической подготовки студентов в условиях многоуровневого образования // *Вестн. МГТУ им. М. А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология»*. 2012. № 3 (II). С. 91–95.
4. *Некрасов С. И., Некрасова Н. А.* Философия науки и техники : тематический словарь-справочник. Орёл, 2010. 289 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977. 304 с.
6. *Хасанбаева Д. Х.* Когнитивные механизмы формирования мотивации речевых действий на иностранном языке. Новосибирск, 2011. 100 с. URL: <http://lib.ssga.ru/fulltext/2011> (дата обращения: 20.04.2014).
7. *Теплов Б. М.* Избр. труды : в 2 т. М., 1985. Т. 1. 329 с.
8. *Пантелеев А. Ф.* Особенности запоминания текстов с различной логико-психологической структурой : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988. 28 с.
9. *Пантелеев А. Ф.* Когнитивные стратегии : феноменология // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. 2013. Т. 13, вып. 2. С. 88–93.
10. *Доблаев Л. П.* Логико-психологический анализ текста (на материале школьных учебников). Саратов, 1969. 172 с.
11. *Ципляева Т. Б.* Методическая организация предметного плана учебного текста // *Коммуникативное обучение*. Пермь ; М., 2000. С. 35–42.

Role of Social Interaction in Cognitive Productivity of Personality

E. A. Lazunina

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

The article is concerned with how social interaction influences on students' cognitive productivity. Particular attention is paid to the definition of cognitive productivity. The author lists cognitive productivity of personality factors (abilities, motivation, willingness to digestion of knowledge). Social interaction is considered in the context of teaching situation. The social interaction has a direct impact on cognitive productivity. The author describes the social interaction as a manifestation of two models of relationship: a model of cooperation, where the achievement of goal depends on all members of the group, and the model of competition, where the achievement of goal depends on a particular member of the group. The author considers forms of social interaction with respect to cognitive strategies, which used by students in a process of understanding educational texts. It is concluded that the form of social interaction influences on implementation type of cognitive strategies. Applied aspect of the problem under investigation can be implemented in pedagogical practice of educational activity organization and practice of creating effective training programs on the basis of social-psychological technologies.

Key words: cognitive productivity, social interaction, competition, cooperation, cognitive strategies, logical-psychological structure of the text.

References

1. Lerner P. S. Problemy proyektirovaniya profilnogo obrazovaniya starshikh shkolnikov (Problems of designing professional education of senior pupils). *Innovatsii v vysshey tekhnicheskoy shkole Rossii* (Innovations in Russia Higher Technical School). Iss. 2. Sovremennyye tekhnologii v inzhenernom obrazovanii (Modern technology in engineering education). Moscow, 2002, pp. 461–472.
2. Zakharova I. V., Shevchenko M. F., Pylina I. M., Prikazchikova T. A. Pedagogicheskiye efekty primeneniya sotsialnykh tekhnologiy (Pedagogical effects of social technologies using). *Sotsialnoye vzaimodeystviye v razlichnykh sferakh zhiznedeyatel'nosti* (Social interaction in various spheres of life): Materialy III mezhdunar. nauch.-prakt. konf. St.-Petersburg, 2013, pp. 57–60. Available at: <http://www.herzen.spb.ru/img/files/lkkppf/social->



- naya_pedagogika/Sbornik_Soc._vzaimodeystvie_2013.pdf (accessed 20 April 2014).
3. Starchakova I. V. Sotsialnoye vzaimodeystviye kak element sistemy metodicheskoy podgotovki studentov v usloviyakh mnogourovnevnogo obrazovaniya (Social interaction as the element of system of methodological preparation of students in the conditions of multilevel education). *Vestnik MGGU imeni M. A. Sholokhova* (Herald of Sholokhov Moscow State University for the Humanities). Ser. «Pedagogika i psikhologiya» (Ser. «Pedagogy and Psychology»), 2012, no. 3 (II), pp. 91–95.
 4. Nekrasov S. I., Nekrasova N. A. *Filosofiya nauki i tekhniki* (Philosophy of science and technic). Orel, 2010. 289 p.
 5. Leontyev A. N. *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost* (Activities. Consciousness. Person). Moscow, 1977. 304 p.
 6. Khasanbayeva D. Kh. *Kognitivnyye mekhanizmy formirovaniya motivatsii rechevykh deystviy na inostrannom yazyke* (Cognitive mechanisms of motivation of speech acts in a foreign language). Novosibirsk, 2011. 100 p. Available at: <http://lib.ssga.ru/fulltext/2011> (accessed 20 April 2014).
 7. Teplov B. M. *Izbrannyye trudy* (Selected works). Moscow, 1985, vol. 1. 329 p.
 8. Panteleyev A. F. *Osobennosti zapominaniya tekstov s razlichnoy logiko-psikhologicheskoy strukturoy: avtoref. ... dis. kand. psikhol. nauk* (Features memorization of texts with different logical-psychological structure: Extended abstract of PhD dissertation {Psychology}). Saratov, 1988. 28 p.
 9. Panteleyev A. F. *Kognitivnyye strategii: fenomenologiya* (Cognitive Strategy: Phenomenology). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, vol. 13, iss. 2, pp. 88–93.
 10. Doblavey L. P. *Logiko-psikhologicheskii analiz teksta* (Logical-psychological analysis of the text). Saratov, 1969. 172 p.
 11. Tsiplyayeva T. B. *Metodicheskaya organizatsiya predmetnogo plana uchebnogo teksta* (Methodical organization of subject plan educational text). *Kommunikativnoye obucheniye* (Communicative learning). Perm; Moscow, 2000, pp. 35–42.

УДК 159.9:2

ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ РЕЛИГИИ

Медведева Елена Николаевна –

кандидат философских наук, доцент кафедры философии, гуманитарных наук и психологии, Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского
E-mail: fargonom@mail.ru



Статья посвящена рассмотрению проблемы методов психологического исследования религии и религиозности. Автор затрагивает проблему адекватной и общепринятой психологической дефиниции религии и религиозности, основные методологические проблемы психологии религии, проблему номотетического и идеографического подходов к исследованию религии. Особое внимание в статье уделяется проблеме недостатка диагностических методов изучения индивидуальной религиозности в отечественной психологической традиции. Выделяются три методологические стратегии осуществления психологического исследования религиозных феноменов: первая заключается в разработке психологами собственного диагностического инструментария, отвечающего целям исследования, вторая предполагает перевод и адаптацию методик, созданных в зарубежной психологии религии, третья связана с использованием методик, разработанных для других исследовательских целей, но применяемых для изучения религиозных феноменов.

Ключевые слова: религия, религиозность, методология, психология религии.

Психологи довольно давно заинтересовались той ролью, которую религия играет в интерпретации событий жизни личности. Проблема метода психологического исследования различных аспектов религии и религиозности, безусловно, не нова. Однако и сегодня она является одним из

наиболее актуальных вопросов для психологов, работающих в данном направлении. Подтверждение можно найти в тематике последнего Европейского конгресса по проблемам психологии религии, проходившего в августе 2013 г. в Лозанне. В частности, лекция президента Международной ассоциации психологов религии В. Сароглоу была посвящена проблеме измерения религиозности личности, измерительных инструментов, их эволюции и особенностей конструирования. Способы применения проективных методик в психологии были представлены в докладе председателя организационного комитета конгресса Пьера Ива Брандта (Швейцария). Психометрический подход в психологии религии был представлен на конгрессе не только результатами исследований, основанных на тестометрии, но и адаптацией тестов и конструированием новых шкал [1, с. 163].

Если обратиться к этому более пристально, то следует отметить, что проблема методологии исследования существует не только для психологии религии, но и для психологии в целом и распадается на несколько важных, некоторых из них мы постараемся коснуться в данном тексте.



Психологи религии хотят знать, что представляет собой религия с точки зрения психологии. Их задача состоит в том, чтобы сравнить те пути, которыми вера оказывает влияние на внутренний мир личности. Религия в этом случае рассматривается с позиции выполняемых ею функций, т.е. через призму функционального подхода. Она служит для удовлетворения множества индивидуальных, социальных и культурных потребностей. Даже обращаясь к рассмотрению личности в социокультурном контексте, данный подход фокусируется, прежде всего, на индивидуальности – это отличает психологический анализ от социологического и антропологического, которые исследуют религию в обществе и в культуре. Иногда данное различие трудноуловимо, поэтому здесь необходимо отметить, что крайне актуальным является призыв Р. Эммонса и Р. Палуциана к новой многоуровневой междисциплинарной парадигме в исследовании религии.

Одной из наиболее важных методологических проблем в психологии религии является поиск адекватной и общепринятой дефиниции религии и религиозности. С данной проблемой сталкиваются не только психологи, в частности, американский социолог и антрополог Д. М. Йингер отмечал, что определение религии будет удовлетворять, скорее всего, только его автора. Американский психолог Д. Коу в своей книге «Психология религии» писал, что он намеренно воздерживается от определения религии, прежде всего из-за того, что любое определение содержит меньше информации, чем факты [2, с. 13]. Другой известный западный исследователь религии Г. Дрессер предположил, что религия как поэзия не может быть определена, но могут быть выделены некоторые ее характерные черты [3, с. 441]. Здесь необходимо отметить, что именно эти черты изучает психология религии, поскольку сама религия представляет собой комплексный феномен, который не только с трудом поддается определению, но и вызывает затруднения, когда речь касается тех методов, которыми ее следует изучать.

Ю. В. Сметанова в своей статье «Психология религии: методологические и историко-психологические перспективы» выделяет следующие основные методологические проблемы психологии религии: проблема выбора адекватного метода исследования, лексическая проблема – выбора языка исследования, чрезвычайно актуальная и сложная для современной психологии религии проблема позиции исследователя и сопряженная со всеми вышеперечис-

ленными проблема специфика респондента. Верующие люди организуют свою жизнь в рамках определенной традиции, причем часто довольно закрытой. Они живут в основном своим миром, в своей субкультуре, со своими референтными группами. С одной стороны, не каждый исследователь рискует войти с сообщество верующих и тем более предложить им психологическое исследование, с другой стороны, не все верующие готовы стать объектом исследования, что часто связано с предвзятым отношением к психологии в нашем обществе [4].

Еще одну классическую проблему не только психологии религии, но психологии вообще представляет собой вопрос о номотетическом и идеографическом подходах к исследованию. В сущности, идеографический подход полагается в большей мере на качественные методы исследования и суждения экспертов, которыми обычно в психологии религии выступают клирики и терапевты. Основания экспертных суждений скрыты и не всегда доступны публичному анализу и пониманию. В противовес этому номотетический подход направлен на получение эмпирической, публичной, воспроизводимой и надежной информации путем использования тестометрии как наиболее надежного метода исследования. Однако полученная информация не дает целостного и глубокого, можно сказать, реального представления о том, что составляет сущность религиозности.

Стоит отметить, что наибольший интерес и одновременно затруднения в отечественной научной традиции вызывает психологическая диагностика индивидуальной религиозности личности, поскольку существуют проблема недостатка отечественных методик исследования, с одной стороны, что непосредственным образом связано с отсутствием традиции психологического исследования религиозности в нашей стране, а с другой – проблема сложности самого предмета исследования. Необходимо подчеркнуть, что некоторые имеющиеся современные методики удачно сочетают в себе психологические и религиоведческие аспекты, другие же страдают низкой степенью адекватности современному уровню развития психологии религии на Западе.

В целом можно выделить три основных стратегических направления развития экспериментальных исследований религиозности и роли религии в жизни личности и общества: первая представляется наиболее сложной, но при этом достаточно продуктивной для накопления отечественной психологией религии своего



собственного диагностического инструментария. В рамках данного направления психологи при исследовании религиозных феноменов разрабатывают, апробируют и валидируют собственные методики, ориентируясь на специфику тех проблем, которые они изучают. Анкеты, разработанные отечественными авторами, могут носить как универсальный, так и узкоспециальный характер, отвечая целям конкретного исследования.

Вторая стратегия апеллирует к обширному и разнообразному инструментарию, разработанному западными психологами религии. Традиция исследования феноменов религиозности и духовности в зарубежной психологии имеет глубокие корни и опирается на исследования таких известных авторов, как У. Джеймс, Г. С. Холл, Э. Старбак, Д. Лейба, А. Вергот, Ж. Маршал, Г. Олпорт. На сегодняшний день мировая психология религии насчитывает огромное количество методов исследования, которые известны исследователю Р. Худ систематизировал в своей работе «Пути исследования в психологии религии и духовности». Его классификация включает следующие группы методов: исследование персональных документов и анкет; метод опроса; шкалы, измерения и корреляционный анализ; клинический психоанализ и объектные отношения; экспериментальный метод; квази-экспериментальные исследования; нейрофизиологические измерения; этнография, включенное наблюдение и полевые исследования; феноменологические исследования; конфессиональные исследования [5]. Об обширном спектре методик исследования, разработанных на сегодняшний день, можно судить по известной в зарубежной психологии работе «Меры религиозности» П. Хилла и Р. Худа, в которой авторы собрали около 125 социально-психологических шкал религиозности [6]. Таким образом, зарубежные психологические исследования предоставляют огромное количество различных методологических подходов, которые могут быть с успехом переведены и адаптированы на отечественной выборке, расширяя исследовательские возможности российской психологии религии.

Третья стратегия психологического исследования различных аспектов религии является наиболее распространенной, но наименее перспективной в отношении развития психологии религии как отрасли психологии. Наиболее часто исследователи используют для изучения религиозности методики, разработанные для иных исследовательских целей. Подобная позиция носит амбивалентный характер, поскольку,

с одной стороны, позволяет изучать религию, не прибегая к специфическому инструментарию, но, с другой стороны, данные исследования могут страдать подменой предмета, когда религиозные феномены редуцируются к другим экзистенциальным основаниям и смыслам личностного бытия.

Среди наиболее популярных психодиагностических методик, используемых отечественными исследователями, следует выделить «Тест для определения структуры индивидуальной религиозности», разработанный в 1995 г. Ю. В. Щербатых совместно с психологической лабораторией девиантных форм поведения Воронежского госуниверситета [7]. Анкета содержит 40 вопросов, 8 субшкал и регистрирует следующие показатели: отношение к религии как философской концепции, отношение к магии, поиски в религии поддержки и утешения, внешние признаки религиозности, интерес к «псевдонауке» (интерес к загадочным и таинственным явлениям, в восприятии которых вера играет значительно большую роль, чем знания), вера в творца и признание существования высшей силы, создавшей мир, наличие религиозного самосознания (наличие внутренней потребности в религиозном веровании), отношение к религии как образцу моральных норм поведения, самооценка религиозной убежденности.

Другим примером является анкета «Религиозные ориентации», предложенная в 1978 г. В. Вичевым и переработанная И. М. Богдановской. Она включает в себя 10 вопросов и предназначена для выявления следующих показателей: соблюдение религиозных предписаний, тип молитвенного обращения, типичные ситуации молитвенного обращения, чтение религиозной литературы, обращение с молитвой к Богу. Анкета предназначена для исследования мотивации «обращения к религии в современном обществе, отношения к требованиям культовой системы, усвоения основ вероучения и чтения догматической литературы, для выявления представлений о верующем человеке с помощью понятий обыденной жизни». Данная методика дает возможность условно выделить две группы личностей в зависимости от отношения к религии: «верующие» и «атеисты» [8, с. 112].

В рамках отечественных исследований по психологии религии также применяются «Методика определения индекса и компонентов религиозности» и шкала «Религиозность» О. В. Сучковой. Методика включает 16 вопросов и направлена на выявление уровня религиозности (низкого, среднего, высокого). Помимо



основной шкалы («Уровень религиозности») методика включает две субшкалы: «Конфессиональные признаки» и «Нравственные нормы». Субшкала «Конфессиональные признаки» определяет, насколько у индивида выражены «нормативные» верования, отражающие основную христианскую догматику. Субшкала «Нравственные нормы» выявляет нормативно-ценностный компонент структуры религиозности. С помощью данной шкалы можно также определить обусловленность нравственных норм религиозностью [9].

В своем исследовании, посвященном ценностно-смысловым ориентациям личности в контексте религиозной веры, А. М. Двойнин использовал для эмпирического анализа особенностей ценностно-смыслового содержания структуры самосознания студентов различных конфессиональных учебных заведений метод исследования религиозной ценностно-смысловой ориентации (модификация методики «ЦОЛ-8» Г. Е. Леевика), а также тест смысловых ориентаций (СЖО) (Д. А. Леонтьева). Методика «ЦОЛ-8» содержит 50 вопросов и 9 шкал, которые дают возможность исследовать профессиональные ценностные ориентации, и может быть модифицирована для исследования религиозной ценностной ориентации [10].

Стоит отметить методику И. С. Шемет, профессора кафедры психологии Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма. Она предлагает авторскую анкетную методику определения индивидуальной религиозности, которая состоит из 24 вопросов, касающихся некоторых аспектов отношения к вере, степени включенности в ритуальное пространство и культовое служение, самооценки религиозности. Результаты данной методики высчитываются по шкале от 0 до 10, и затем определяется соответствующее значение индивидуального уровня религиозности.

Целый ряд диагностических методик был разработан в рамках исследований, проводимых Д. О. Смирновым и затрагивающих проблему религиозной активности. Особый интерес вызывают такие авторские разработки, как «Методика изучения религиозной активности», «Методика изучения религиозной мотивации», «Опросник диагностики экзистенциальных данностей». Для исследования религиозной активности автором были разработаны 6 первичных шкал и 2 суммарных показателя: шкала религиозных переживаний, которая представляет собой суммарный показатель трех рели-

гиозных переживаний: астенических, стенических и предрелигиозных; шкала внутренней/внешней религиозной мотивации, опирающаяся на опросник Г. Олпорта; шкала религиозных действий [11].

Восполняя недостаток отечественной методологии психологического исследования религиозности, исследователи обращаются к переводным и адаптированным версиям западных психодиагностических методик. В частности, в исследовании Н. В. Груздева и Д. Л. Спивак «Религиозно-психологические ориентации современных россиян и американцев: новые данные» был использован «Индекс базовых духовных переживаний» (INSPIRIT – Index of core spiritual experiences), разработанный Дж. Кассом, Р. Фридменом, Д. Лесерман, П. Зуттермейстером и Г. Бенсоном [12]. Другая распространенная методика – это «Шкала религиозной ориентации» Г. Олпорта и Д. Росса, направленная на выявление типа религиозной ориентации личности: внутренней или внешней религиозности. На базе данной методики выделяются следующие типы религиозности: последовательная внутренняя религиозность, последовательная внешняя религиозность, непоследовательная религиозность, нерелигиозные люди.

Проблемой перевода зарубежных психодиагностических тестов и адаптации их к русскоязычной выборке активно занимается Д. М. Чумакова. В своем исследовании она обращается к широкому спектру европейских и американских методик, разработанных за последние 30 лет в западной психологии религии. Среди них выделяются Cross Cultural Dimension of religiosity, Spiritual Well-Being, Religious Coping Activities Scale, Religious Orientation Scale – Revised, The Mysticism Scale, The Right – Wing Authoritarianism Scale, Quest Scale, Purpose in Life Test [13]. Однако работы, содержащие результаты адаптации данных методик и использования их в дальнейших исследованиях, недоступны научной общественности, что представляет серьезной преградой на пути развития отечественной психологии религии.

Из непереуведенных методик психодиагностики индивидуальной религиозности наиболее перспективной на данный момент в западной исследовательской литературе признается Daily Spiritual Experience Scale (DSES) [14]. Однако все адаптированные тесты требуют подтверждения своего диагностического потенциала для русскоязычной выборки, что предполагает их последовательную и широкомасштабную апробацию.



Таким образом, на данный момент наиболее актуальными являются проблемы разработки диагностического инструментария и формирования методологических подходов к исследованию религиозности, поскольку ощущается недостаток имеющихся методик исследования, что серьезным образом влияет на развитие такой отрасли психологии как психология религии.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ, проект «Современная западная психология религии: адаптация в российском контексте» (грант № 14-18-03771).

Список литературы

1. Чумаков М. В. Конгресс Европейского общества психологов религии // *Вопр. психологии*. 2013. № 5. С. 163–165.
2. Coe G. *The Psychology of Religion*. Chicago, 1916. 365 p.
3. Dresser H. W. *Outlines of the psychology of religion*. Crowell, 1929. 451 p.
4. Сметанова Ю. В. Психология религии : методологические и историко-психологические перспективы // *Вестн. Том. гос. ун-та. Сер. «Психология»*. 2005. № 286. С. 130–135.
5. Hood R. W. Jr. Ways of studying the psychology of religion and spirituality // *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing* / ed. M. De Souza. Dordrecht ; Heidelberg ; L. ; N.Y., 2009. 551 p.
6. Hill P. C., Hood R. W. Jr. *Measures of religiosity*. Birmingham, Alabama, 1999. 402 p.
7. Мягков И. Ф., Щербатых Ю. В., Кравцова М. С. Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности // *Психол. журн*. 1996. Т. 17, № 6. С. 119–122.
8. Богдановская И. М. Смысловая организация современного религиозного опыта личности : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. 217 с.
9. Сучкова О. В. Социально-психологические аспекты религиозности молодежи в контексте психологической безопасности : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 227 с.
10. Двойнин А. М. Ценностно-смысловые ориентации личности в контексте религиозной веры : дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 215 с.
11. Смирнов Д. О. Описание процедуры стандартизации психометрической методики – «Опросник религиозной активности» // *Пасхи. Научный психологический журнал*. Екатеринбург, 1999. № 1–2. С. 159–172.
12. Груздев Н. В., Спивак Д. Л. Религиозно-психологические ориентации современных россиян и американцев : новые данные // *Точки – Puncta*. 2004. Т. 4, № 3–4. С. 274–284.
13. Чумакова Д. М. Методики диагностики религиозности личности // *Современная психодиагностика в изменяющейся России : сб. тез. Всерос. науч. конф.* 2008 г. URL: http://dep.psytest.ru/ru/Poleznaja_informacija/Stati/Chumakova_D.M._Metodiki_diagnostiki_religioznosti_lichnosti (дата обращения: 17.08.2013).

14. Underwood L. G., Teresi J. The daily spiritual experience scale: development, theoretical description, reliability, exploratory factor analysis, and preliminary construct validity using health related data // *Annals of Behavioral Medicine*. 2002. Vol. 24, № 1. P. 22–33.

The Problem of Methodology of Research in Russian Psychology of Religion

E. N. Medvedeva

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

The article discusses the problem of religion and religiosity psychological research methods. The author addresses the problem of generally accepted psychological definition of religion and religiosity, the main methodological problems of psychology of religion, nomothetic and ideographic problem approaches to the study of religion. Particular attention is paid to the problem of lack of diagnostic methods for studying individual religiosity in Russian psychological tradition. The author points out three methodological strategies of the implementation of psychological study of religious phenomena. The first strategy is to develop its own diagnostic toolkit by psychologists themselves, the second strategy involves the translation and adaptation of methods created in foreign psychology of religion, the third strategy involves the use of techniques developed for other research purposes, but used for the study of religious phenomena.

Key word: religion, religiosity, methodology, psychology of religion.

Reference

1. Chumakov M. V. Kongress Evropeyskogo obshchestva psikhologov religii (Congress of the European Association for the Psychology of Religion). *Voprosy Psichologii* (Voprosy Psychologii), 2013, no. 5, pp. 163–165.
2. Coe G. *The Psychology of Religion*. Chicago, 1916. 365 p.
3. Dresser H. W. *Outlines of the Psychology of Religion*. Crowell, 1929. 451 p.
4. Smetanova Yu. V. Psihologiya religii: metodologicheskie i istoriko-psihologicheskie perspektivy (Psychology of Religion: methodological and historic-psychological perspectives). *Vestn. Tomsk. gos. univ.* (Tomsk State University Journal), 2005, no. 286, pp. 130–135.
5. Hood R. W. Jr. Ways of studying the psychology of religion and spirituality. *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing*. Ed. by M. De Souza. Dordrecht; Heidelberg; London; New York, 2009. 551 p.
6. Hill P. C., Hood R. W. Jr. *Measures of religiosity*. Birmingham, Alabama, 1999. 402 p.
7. Myagkov I. F., Shcherbatykh Yu. V., Kravtsova M. S. Psikhologicheskii analiz urovnya individualnoy religioznosti (Psychological analysis of level of individual

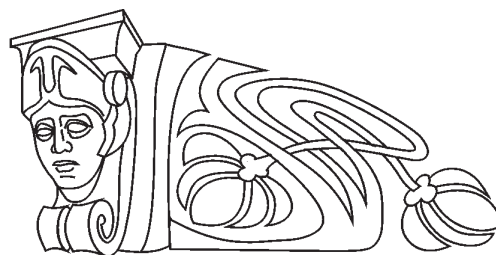


- religiosity). *Psikhologicheskij zhurnal* (Psychological Journal), 1996, vol. 17, no. 6, pp. 119–122.
8. Bogdanovskaya I. M. *Smyslovaya organizatsiya sovremennogo religioznogo opyta lichnosti*: dis. ... kand. psikhol. nauk (The semantic organization of the modern religious experience of the person: Dissertation of the PhD {Psychology}). St.-Petersburg, 2002. 217 p.
 9. Suchkova O. V. *Sotsialno-psikhologicheskiye aspekty religioznosti molodezhi v kontekste psikhologicheskoy bezopasnosti*: dis. ... kand. psikhol. nauk (The social-psychological aspects of the youth's religiosity in the context of the psychological safety: Dissertation of the PhD {Psychology}). St.-Petersburg, 2009. 227 p.
 10. Dvoynin A. M. *Tsenostno-smyslovyye oriyentatsii lichnosti v kontekste religioznoy very*: dis. ... kand. psikhol. nauk (The Value-sense orientations of the person in the context of religious faith: Dissertation of the PhD {Psychology}). Moscow, 2007. 215 p.
 11. Smirnov D. O. *Opisaniye protsedury standartizatsii psikhometricheskoy metodiki – «Oprosnik religioznoy aktivnosti»* (The description of the standardization procedures of psychometric techniques – «Questionnaire religious activity»). *Paskhi. Nauchnyy psikhologicheskij zhurnal* (Paschi. Scientific Psychological Journal), 1999, no. 1–2, pp. 159–172.
 12. Gruzdev N. V., Spivak D. L. *Religiozno-psikhologicheskiye oriyentatsii sovremennykh rossiyan i amerikantsev: novyye dannyye* (The religio-psychological orientation of the modern Russians and Americans: new data). *Tochki–Puncta* (Points), 2004, vol. 4, no. 3–4, pp. 274–284.
 13. Chumakova D. M. *Metodiki diagnostiki religioznosti lichnosti. Sovremennaya psihodiagnostika v izmenyayushcheysya Rossii*: sb. tez. Vseros. nauch. konf. 2008. Available at: http://dep.psytest.ru/ru/Poleznaja_informacija/Stati/Chumakova_D.M._Metodiki_diagnostiki_religioznosti_lichnosti (accessed 17 August 2013).
 14. Underwood L. G., Teresi J. The daily spiritual experience scale: development, theoretical description, reliability, exploratory factor analysis, and preliminary construct validity using health related data. *Annals of Behavioral Medicine*, 2002, vol. 24, no. 1, pp. 22–33.

УДК 316.6+159.9:61

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ КАК СИСТЕМНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ СИТУАЦИИ БОЛЕЗНИ

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



Статья посвящена анализу субъективных характеристик ситуации болезни у больных ишемической болезнью сердца с точки зрения оценки качества жизни. Качество жизни рассмотрено как междисциплинарное понятие. Автор подчеркивает значимость оценки качества жизни в контексте восприятия ситуации болезни как преграды в самореализации и трансформации адаптационных стратегий. Исследована специфичность оценки качества жизни и его роли в трансформации личности у больных ишемической болезнью сердца в зависимости от наличия или отсутствия фактора инвалидности. Отмечается значимость роли семейной поддержки в формировании субъективной составляющей ситуации болезни. Показана специфичность отношения к здоровью в зависимости от ситуации болезни. Данное исследование выполнено в рамках субъектно-социального подхода к исследованию внутренней картины болезни.

Ключевые слова: качество жизни, ситуация болезни, самоотношение, адаптация.

Современное исследование особенностей внутреннего мира больных соматическими за-

болеваниями характеризуется многоплановостью подходов, общей тенденцией к созданию интегративных и системных моделей [1]. Это выражается в понятии внешней и внутренней картин болезни, объективного и субъективного качества жизни, ситуации и смысла болезни.

Понятие «качество жизни», связанное со здоровьем, является междисциплинарным. Оно включает социологические [2], социально-психологические [3] и медико-психологические [4] подходы. М. Edlund с соавторами [2] объясняет интерес к этой проблеме в социологии медицины, прежде всего, необходимостью соблюдения прав пациента в терапевтической практике и приоритета оптимального качества жизни больного. Такая ориентация на гуманизацию терапевтического процесса отвечает современным представлениям о задачах здравоохранения.

Анализ влияния социальных факторов на формирование здоровья и отношения к нему



обычно включает: возраст [3], пол [5–7], семейную поддержку [5], значимость и характер профессиональной деятельности [5], социально-классовую позицию [8], образование [3], уровень дохода [9].

Принципиальным является то, что с помощью понятия качества жизни, как подчеркивает Т. В. Рогачева [10], оценивают не тяжесть течения болезни, а характер переживания пациентом своего заболевания, т. е. качество жизни можно рассматривать как субъективную оценку благополучия жизни. Длительное течение заболевания может привести к привыканию и возникновению возможности воспринимать болезнь как обычное явление в своей жизни, что приведет к повышению оценки качества жизни без объективного улучшения состояния. И вместе с тем длительность страдания может привести к восприятию своего состояния как фатального несчастья и негативной оценке собственных перспектив. Таким образом, качество жизни – это объективный показатель субъективности.

Психологический аспект изучения понятия «качество жизни» связан, прежде всего, с индивидуальными мотивами жизнедеятельности [11] и когнитивными характеристиками восприятия [12].

Социально-психологический подход к проблемам здоровья выражает саноцентрическую парадигму современной медицины, приходящую на смену патоцентрической парадигме [3]. Адаптационный смысл этой парадигмы связан с возвращением больного в полноценную, а не ограниченную среду.

На наш взгляд, оценка качества жизни больными должна анализироваться вместе с другими составляющими ситуации болезни, в частности, с идентичностью, самоотношением и характером адаптационных стратегий. Это позволит более эффективно выстроить объяснительные модели субъективного оценивания ситуации.

Психосоциальные объяснительные модели болезней в значительной мере связаны с работами G. L. Engel [13, 14]. В 1977–1980 гг. он предложил биопсихосоциальную модель, в рамках которой болезнь и здоровье рассматривались через понимание человека как сложной системы, способной к самоуправлению и самореализации, а также к активности в отношениях с внешним миром. Это подчеркнуло значимость субъектности в отношениях «человек – болезнь», что актуально для современных исследований.

Социокультурная контекстуализация в исследовании внутреннего мира здоровых и больных людей дает возможность многомерного понимания проживаемой субъектом ситуации [15]. В совладании с трудными жизненными ситуациями стресс определяется когнитивной оценкой и чувством субъективного контроля либо над ситуацией, либо над собой в определенном ситуационном контексте [15]. Такая позиция позволяет психологу наметить терапевтические мишени в оказании психологической помощи больному в ситуации болезни, а пациенту – в возможности сохранить контроль за собственной жизнью. Социальное пространство больного рассматривается как объективно существующая устойчивая система связей между субъектами социума, проявляющая себя через взаимосвязь всех видов деятельности как социообразующих феноменов [16]. Исследования социальных факторов здоровья проводятся в контексте понятий образа жизни, уровня жизни, качества жизни, стиля жизни, субъективного благополучия.

Всемирная организация здравоохранения характеризует качество жизни в сфере здоровья как способность индивидуума функционировать в обществе и получать удовлетворение от этого [17]. Оценка качества жизни связана с системой отношений личности. Психологические механизмы влияния болезни на личность и ее благополучие должны рассматриваться с точки зрения анализа субъективного смысла болезни как события в жизни [18]. Исследования качества жизни в сфере здоровья носят многомерный характер в контексте объективной и субъективной плоскости рассмотрения. Чувство благополучия, на основе которого возникает оценка качества жизни, весьма значимо для внутреннего, субъективного мира личности, что определяется в большей мере психологическими, социальными факторами, нежели биологическими функциями организма [19].

Исследований, объясняющих взаимосвязь между понятиями внутренней картины болезни и удовлетворенности жизнедеятельностью больного человека, явно недостаточно [20]. Выявленные особенности привлекают внимание к содержательному и структурному сходству этих понятий [21]: оба реализуют объективную и субъективную реальность болезни, оба связаны с мотивационной структурой личности больного. Оценка качества жизни при этом может выступать как метасистема по отношению к внутренней картине болезни [22].



Таким образом, оценка качества жизни может рассматриваться как восприятие собственной жизни в параметрах благополучия, удовлетворенности или неблагополучия и неудовлетворенности. Критериями благополучия выступают социальные и физические составляющие жизнедеятельности, рассматриваемые как с объективной, так и с субъективной точек зрения. В этом отношении понятие качества жизни имеет сходство с понятием социально-психологической ситуации. Качество жизни как психологический феномен реализует субъектность и субъективность внутреннего мира человека и связано как с прошлым опытом, так и с целями и ценностями.

Оценка качества жизни, на наш взгляд, может рассматриваться как промежуточное когнитивное звено между объективной и субъективной сторонами ситуации болезни. Как интегральное отношение личности качество жизни является ценностным переживанием, которое определяет субъективный характер ситуации здоровья и болезни, связанный с оценкой этой ситуации в отношении смыслообразующих мотивов и структуры идентичности, что определяет адаптационные стратегии больного.

В данной работе мы рассмотрели связь качества жизни больных ишемической болезнью сердца (ИБС) с адаптационными стратегиями, самоотношением и взаимодействиями с семейным окружением.

Были исследованы мужчины и женщины, больные ИБС, – 37 человек – и больные ИБС – инвалиды второй группы – 19 человек. В качестве контрольной группы выступили здоровые люди, как мужчины, так и женщины – 186 человек. Использовались следующие методы: исследование идентичности по методике «Кто Я», методика «Незаконченные предложения», «Методика исследования самоотношения», исследование психологических защит Келлермана–Плутчика–Конте, «Исследование копинг-стратегий» А. Лазаруса, методики «Адаптивность» А. Г. Маклакова, «Шкала семейного окружения» (адаптирована С. Ю. Куприяновым, 1985), «Исследование ретроспективной оценки переживания здоровья и болезни» М. М. Орловой. При анализе полученных данных были использованы следующие статистические методы: подсчет среднеарифметических значений, стандартных отклонений, достоверности различий между группами согласно t -критерию Стьюдента с достоверностью 0,05 и 0,01, а также метод корреляционного анализа Пирсона с применением компьютерной программы SPSS-19 (с достоверностью 0,05 и 0,01).

Сравнительный анализ показал, что качество жизни у больных ИБС во всех сферах снижено, по сравнению со здоровыми людьми: физическая сфера (10/14; $t = 8$; $p < 0,01$), психическая сфера (12/17; $t = 5,7$; $p < 0,01$), уровень независимости (13/16; $t = 8,7$; $p < 0,01$), социальные взаимодействия (14/15; $t = 2,7$; $p < 0,01$), окружающая среда (11/13; $t = 5,3$; $p < 0,01$), духовная сфера (13/16; $t = 4,7$; $p < 0,01$), общее качество жизни (74/88; $t = 8$; $p < 0,01$).

Корреляционный анализ показал, что снижение качества жизни в физической сфере у больных ИБС коррелирует с повышением гиперкомпенсации (0,361), снижением коммуникативной адаптивности (–0,347), возможностью выражать негативные эмоции в семье (–0,413) и семейной организации (–0,330), значимостью идентификации себя с эмоциональными и интеллектуальными характеристиками (–0,426). По-видимому, снижение качества жизни в сфере телесности в связи с болезнью приводит к попытке решать проблемы за счет волевого усилия и дистанцирования от семьи.

Ухудшение качества жизни в психической сфере также коррелирует со снижением самопринятия (–0,474) и других сфер качества жизни, что отражает претензии по отношению к себе и своим возможностям.

Снижение уровня независимости коррелирует с представлением о том, что быть здоровым – это быть счастливым (–0,414) и повышением оценки здоровья как возможности работать (0,417). По-видимому, работа может рассматриваться как способ сохранить независимость.

Уменьшение удовлетворенности социальными взаимодействиями коррелирует с возрастающим представлением, что быть здоровым – это быть полноценным (0,390), работать (0,565). Таким образом, снижение качества жизни в сфере социальных взаимодействий стимулирует представления, которые мобилизуют активность личности, направленную на сохранение социальных возможностей.

Снижение удовлетворенности качеством жизни в сфере окружающей среды коррелирует с повышением значимости переживания болезни (0,463), идентификацией с социальными ролями (0,343) и повышением претензий к своим личностным качествам (0,379). Возможно, недовольство своей жизнью обостряет претензии к себе и страх перед болезнью, при этом социальные роли становятся способом сохранения личностной устойчивости.



Понижение удовлетворенности качеством жизни в духовной сфере повышает страх болезни (0,360) и значимость сохранения социальных возможностей здорового человека (0,489).

Снижение общего уровня качества жизни коррелирует с повышением значимости переживания болезни, с представлением, что быть здоровым – это работать (0,570), снижением коммуникативной адаптивности (-0,353), повышением значимости социальных ролей (0,463).

Можно сделать вывод, что снижение удовлетворенности жизнью у больных ИБС связано со страхом болезни и стремлением сохранить социальные позиции за счет волевого преодоления ситуации.

Для больных ИБС, имеющих инвалидность, также характерно снижение показателей качества жизни: физическая сфера (10/14; $t = 6,6; p < 0,01$), психическая сфера (12,4/14,6; $t = 4,1; p < 0,01$), уровень независимости (11/16; $t = 10; p < 0,01$), социальное взаимодействие (12,8/15; $t = 3,1; p < 0,01$), окружающая среда (11,3/13; $t = 14,9; p < 0,01$), духовная сфера (13,2/15,5; $t = 3,4; p < 0,01$), общее качество жизни (68/88; $t = 7,7; p < 0,01$).

Снижение качества жизни в физической сфере у инвалидов, больных ИБС, коррелирует со снижением: значимости представления, что быть здоровым – это наслаждаться жизнью (-0,526), адаптивности (-0,485), повышением отрицания как формы психологической защиты (0,610), значимости негативных последствий болезни (0,496). Видимо, неудовлетворенность своим физическим состоянием смещает фокус значимости восприятия здоровья на актуальность болезни на фоне снижения общей адаптивности.

Уменьшение удовлетворенности качеством жизни в психической сфере коррелирует с повышением значимости переживания болезни (0,700) и снижением экспрессивности в семейных отношениях (-0,661), т. е. эмоциональные проблемы больных сочетаются со страхом болезни и снижением опоры на семейные отношения, что может свидетельствовать об уходе в пессимистические ожидания от реальных отношений.

Снижение качества жизни относительно уровня независимости коррелирует с повышением позитивного самоотношения, в том числе самоуважения (0,514) и аутосимпатии (0,483), снижением выраженности представления о значимости здоровья как источника радости и наслаждения (-0,534), активности поиска социальной поддержки (-0,599) и восприятия

себя как общительного человека (-0,635), т. е. зависимость становится залогом позитивного самоотношения.

Неудовлетворенность в сфере социального взаимодействия коррелирует со снижением значимости идентификации себя с личностными качествами (-0,545), в том числе снижаются и претензии к себе (-0,538). Возможно, это связано с изменением социальной роли, которую играет инвалид, что смещает акцент восприятия с отношения к себе на отношения с окружением.

Снижение качества жизни в сфере окружающей среды повышает: пессимизм в отношении здоровья, который выражается в представлениях, что здоровью ничто не поможет (0,471), здоровью помогает вера в Бога (0,457); копинг-стратегию «планирование решения» (0,467); снижает опору на семейные отношения, что выражается в уменьшении ориентации на семейные достижения (-0,807) и идентификации себя с общительным человеком (-0,457), т. е. снижение качества жизни в сфере окружающей среды способствует утрате опоры на близких людей и предполагает опору на свои решения и веру в Бога.

Ухудшение качества жизни в духовной сфере повышает значимость переживания болезни (0,718), представлений о психологических страданиях больного человека (0,491) и о том, что здоровье – это возможность наслаждаться жизнью (0,531), снижает самоконтроль (-0,548), претензии к личностным качествам (-0,511), т. е. неудовлетворенность качеством жизни в духовной сфере повышает страх перед болезнью, значимость здоровья, способствует утрате опоры на свои силы.

Снижение общего качества жизни коррелирует с повышением представления, что здоровье – это удовольствие (0,489), снижением самоконтроля (-0,504). По-видимому, ухудшение качества жизни вызывает обостренное чувство утраты здоровья.

Можно сделать вывод, что снижение качества жизни у инвалидов, больных ИБС, создает двусмысленное отношение к здоровью, которое выражается в обостренном чувстве его утраты, страхе болезни и вместе с тем снижении его значимости; возникают: двусмысленное восприятие семейных отношений – при повышении зависимости от семьи наблюдается уменьшение субъективной возможности рассчитывать на ее помощь; двусмысленное самоотношение, заключающееся в стремлении опереться на себя, и склонности к зависимому поведению.



Сравнение особенностей качества жизни больных ИБС во второй (при хроническом соматическом заболевании) и третьей (при хроническом соматическом заболевании, отягощенном инвалидностью) ситуациях болезни свидетельствует о том, что вторая ситуация рассматривается как та, которая требует преодоления и возвращения прежних социальных возможностей, а третья воспринимается как ситуация утраты здоровья, неуверенности в возможности опереться на семейные отношения, кризиса идентичности здорового человека и формирования зависимых отношений с социальным окружением.

Проведенное нами исследование свидетельствует о том, что оценка качества жизни может рассматриваться как субъективный компонент ситуации болезни, преграда для самореализации и условие трансформации идентичности во взаимоотношениях с социальным окружением.

Список литературы

1. *Алехин А. Н., Трифонова Е. А., Чумакова И. О., Лебедев Д. С., Михайлов Е. Н.* Клинические факторы качества жизни больных с фибрилляцией предсердий, проходящих интервенционное лечение // Психологические исследования. 2011. № 5 (19). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n5-19/550-alekhin-et-al19> (дата обращения: 25.05.2014).
2. *Кром И. Л.* Инвалидизация трудоспособного населения при болезнях системы кровообращения как социальный процесс. Саратов, 2006. 238 с.
3. *Гурвич И. Н.* Социальная психология здоровья : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 1997. 376 с.
4. *Щелкова О. Ю.* Основные направления научных исследований в Санкт-Петербургской школе медицинской (клинической) психологии // Вестн. Санкт-Петербург. ун-та. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2012. Вып. 1. Март. С. 53–90.
5. Психология здоровья : учеб. для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб., 2006. 607 с.
6. *Waldron I.* Gender and health-related behavior // Health behavior : Emerging research perspectives / ed. D. S. Gochman. N.Y., 1988. P. 193–208.
7. *Боярский А. П., Чернова Т. В.* Общественное мнение о состоянии индивидуального здоровья и качестве медицинской помощи // Здравоохранение Российской Федерации. 1993. № 7. С. 5–7.
8. *Pierret J.* What social groups think they can do about health // Health behaviour research and health promotion / ed. by R. Anderson, J. Davies, I. Kickbusch, D. V. McQueen, J. Turner. Oxford, 1988. P. 45–52.
9. *Anderson R.* The development of the concept of health behavior and its application in recent research // Health behavior research and health promotion / ed. by R. Anderson, J. Davies, I. Kickbusch, D. V. McQueen, J. Turner. Oxford, 1988. P. 22–35.
10. *Рогачева Т. В.* Смысловая реальность болеющей личности : структурно-функциональный анализ : дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2004. 376 с.
11. *Зараковский Г. М.* Качество жизни населения России : психологические составляющие. М., 2009. 320 с.
12. *Трифорова Е. А.* Адаптационный потенциал личности и психосоматический риск : проблема копинг-компетентности // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2013. № 155. С. 71–83.
13. *Engel G. L.* The need for a new medical model: a challenge for biomedicine // Science. 1977. Vol. 196, № 4286. Apr. 8. P. 129–136.
14. *Engel G. L.* The biopsychosocial model and medical education : who are to be the teachers? // New England journal of medicine. 1982. Vol. 306, № 13. Apr. 1. P. 802–805.
15. *Крюкова Т. Л., Шаргородская О. В.* Социокультурный контекст совладания в ситуации болезни // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Некрасова. Сер. Психология. Педагогика. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. № 4. С. 135–142.
16. *Кром И. Л., Андриянова Е. А., Дорогойкин Д. Л.* Пространственный подход к анализу социализации лиц в условиях соматических ограничений (обзор) // Саратов. науч.-мед. журн. 2012. Т. 8, № 1. С. 122–128.
17. *Кон Я. И., Либис Р. А.* Качество жизни у больных с сердечно-сосудистыми заболеваниями // Кардиология. 1993. № 5. С. 66–72.
18. *Вассерман Л. И., Иовлев Б. В., Трифонова Е. А., Щелкова О. Ю.* Психодиагностика в соматической клинике : проблемы «личностных смыслов» и качество жизни больных // Актуальные проблемы психосоматики в общемедицинской практике : сб. науч. ст. Вып. XI. СПб., 2011. С. 38–43.
19. *Лурия А. Р.* Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания. М., 1977. 111 с.
20. *Кувшинова Н. Ю.* Психокоррекционная работа с больными ишемической болезнью сердца с учетом параметров качества жизни : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2011. 28 с.
21. *Вассерман Л. И., Трифонова Е. А.* Внутренняя картина болезни как структурный компонент метасистемы качества жизни // Психосоматические и соматопсихические расстройства в общемедицинской практике : материалы конф. СПб., 2007. С. 17–19.
22. *Вассерман Л. И., Щелкова О. Ю.* Медицинская психодиагностика : теория, практика, обучение. СПб. ; М., 2003. 736 с.

Situation of Disease and Quality of Life as its System Characteristic

M. M. Orlova

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



This article uses the context of life quality assessment to analyze subjective perception of disease situation by patients suffering from coronary heart disease. Quality of life is considered to be an interdisciplinary concept. It has been analyzed, how quality of life is connected with the concepts of «internal picture of disease» and «situation of disease». The present research employs personal-social approach to study the internal picture of disease. The author underlines the importance of life quality assessment for the patients who perceive the situation of disease as a barrier to self-realization and transformation of adaptation strategies. The article studies how the factor of physical disability influences the specific of life quality assessment and, hence, personality changes in people suffering from coronary heart disease. The present research shows interdependency between quality of life and such phenomena as self-perception, identifications, adaptation strategies and family resources. It also marks the importance of family support and its influence on the subjective perception of disease situation. The article shows how the situation of disease changes patients' attitude toward their health.

Key words: quality of life, situation of disease, self-perception, adaptation.

References

1. Alekhin A. N., Trifonova E. A., Chumakova I. O., Lebedev D. S., Mikhaylov E. N. Klinicheskiye faktory kachestva zhizni bolnykh s fibrillyatsiyey predserdiy, prokhdoyashchikh interventsiionnoye lecheniye (Clinical factors determining life quality of patients with atrial fibrillation, undergoing intervention treatment). *Psikhologicheskkiye issledovaniya* (Psychological research), 2011, no. 5 (19). Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n5-19/550-alekhin-et-al19> (accessed 25 May 2014).
2. Krom I. L. *Invalidizatsiya trudosposobnogo naseleniya pri boleznyakh sistemy krovoobrashcheniya kak sotsialnyy protsess* (Disability growth among working-age population, suffering from circulatory diseases as a social process). Saratov, 2006. 238 p.
3. Gurvich I. N. *Sotsialnaya psikhologiya zdorovya: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* (Social health psychology: Synopsis of the dissertation of PhD {Psychology}). St.-Petersburg, 1997. 376 p.
4. Shelkova O. Yu. Osnovnyye napravleniya nauchnykh issledovaniy v Sankt-Peterburgskoy shkole meditsinskoy (klinicheskoy) psikhologii (Principal areas of research in St. Petersburg school of clinical psychology). *Vestnik Sankt-Peterburgskogo un-ta. Ser. 16. Psikhologiya. Pedagogika* (Vestnik of Saint Petersburg University. Ser. 16. Psychology. Pedagogy), 2012, iss. 1. March, pp. 53–90.
5. *Psikhologiya zdorovya: ucheb. dlya vuzov* (Psychology of health: University textbook). Ed. by G. S. Nikiforova. St.-Petersburg, 2006. 607 p.
6. Waldron I. Gender and health-related behavior. *Health behavior: Emerging research perspectives*. Ed. by D.S. Gochman. New York; London, 1988, pp. 193–208.
7. Boyarskiy A. P., Chernova T. V. Obschestvennoye mneniye o sostoyanii individualnogo zdorovya i kachestve meditsinskoy pomoshchi (Public opinion on personal health condition and quality of healthcare). *Zdravookhranenie Rossiyskoy Federatsii* (Healthcare in Russian Federation), 1993, no. 7, pp. 5–7.
8. Pierret J. What social groups think they can do about health. *Health behaviour research and health promotion*. Ed. by R. Anderson, J. Davies, I. Kickbusch, D. V. McQueen, J. Turner. Oxford, 1988, pp. 45–52.
9. Anderson R. The development of the concept of health behavior and its application in recent research. *Health behavior research and health promotion*. Ed. by R. Anderson, J. Davies, I. Kickbusch, D.V. McQueen, J. Turner. Oxford, 1988, pp. 22–35.
10. Rogacheva T. V. *Smyslovaya realnost boleyushchey lichnosti: strukturno-funksionalnyy analiz: dis. ... d-ra psikhol. nauk* (Conceptual reality of an ill person: structural-functional analysis: Dissertation of PhD (Psychology). Tomsk, 2004. 376 p.
11. Zarakovski G. M. *Kachestvo zhizni naseleniya Rossii: psikhologicheskiye sostavlyayushchiye* (Quality of life in Russia: psychological aspects). Moscow, 2009. 320 p.
12. Trifonova E. A. Adaptatsionnyy potentsial lichnosti i psikhosomaticheskiiy risk: problema koping-kompetentnosti (Adaptation potential of person and psychosomatic risk: Problem of coping competence). *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena* (Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences), 2013, no. 155, pp. 71–83.
13. Engel G. L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 1977, vol. 196, no. 4286, Apr. 8, pp. 129–136.
14. Engel G. L. The biopsychosocial model and medical education: who are to be the teachers? *New England journal of medicine*, 1982, vol. 306, no.13, Apr. 1, pp. 802–805.
15. Kryukova T. L., Shargorodskaya O. V. Sotsiokulturnyy kontekst sovladaniya v situatsii bolezni (Sociocultural context of coping in the situation of disease). *Vestnik Kostrom. gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. Ser. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsialnaya rabota. Uvenologiya. Sotsiokinetika* (Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Ser. Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics), 2012, no. 4, pp. 135–142.
16. Krom I. L., Andriyanova E. A., Dorogoykin D. L. Prostranstvennyy podkhod k analizu sotsializatsii lits v usloviyakh somaticheskikh ogranicheniy (obzor) (Spatial approach to sociological analysis of persons in somatic restrict conditions {review}). *Saratov. nauch.-med. shurnal* (Saratov Journal of Medical Scientific Research), 2012, vol. 8, no. 1, pp. 122–128.
17. Kon Ya. I. Kachestvo zhizni u bolnykh s serdechno-sosudistymi zabolovaniyami (Quality of life among patients suffering from cardiovascular diseases). *Cardiologia* (Cardeology), 1993, no. 5, pp. 66–72.
18. Vasserman L. I., Iovlev B. V., Trifonova E. A., Shelkova O. Yu. Psikhodiagnostika v somaticheskoy klinike: problemy «lichnostnykh smyslov» i kachestvo zhizni bolnykh (Psychodiagnosics in somatic medicine: «personal meanings» and life quality problems of patients). *Aktualnyye problemy psikhosomatiki v obshchemeditsinskoy*

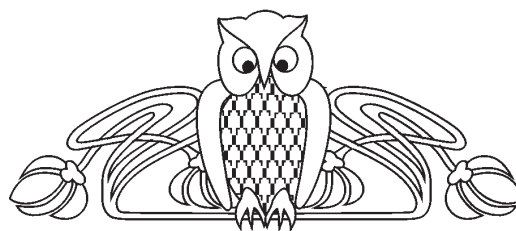


- praktike*: sb. nauch. st. (Current issues of psychosomatics in general medical practice: collection of scientific articles). Iss. 11. St.-Petersburg, 2001, pp. 38–43.
19. Luria A. R. *Vnutrennyaya kartina bolezni i iatrogennyye zabolevaniya* (Internal picture of disease and pathogenic diseases). Moscow, 1977. 111 p.
20. Kuvshinova N. Yu. *Psikhokorreksionnaya rabota s bolnymi ishemicheskoy boleznyu serdtsa s uchetom parametrov kachestva zhizni*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk (Psychocorrective work with coronary heart disease patients based on life quality characteristics: Synopsis of the dissertation of PhD {Psychology}). Samara, 2011. 28 p.
21. Vasserman L. I., Trifinova E. A. *Vnutrennyaya kartina bolezni kak strukturnyy komponent metasistemy kachestva zhizni* (Internal picture of disease as a structural component of a life quality metasystem). *Psikhosomaticheskiye i somatopsikhicheskiye rasstroystva v obshchemeditsinskoy praktike*: materialy konf. (Psychosomatic and somatopsychic disorders in general medical practice: Conference proceedings). St.-Petersburg, 2007, pp. 17–19.
22. Vasserman L. I., Shelkova O. Yu. *Meditsinskaya psikhodiagnostika: teoriya, praktika, obuchenije* (Medical psychodiagnostics: theory, practice, learning). St.-Petersburg, 2003. 736 p.

УДК 159.9:316.6

ОБРАЗНАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПРИВЕРЖЕННОСТИ СВОЕЙ СТРАНЕ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РОССИИ И КАЗАХСТАНА

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



Автором статьи предлагается понимание психологической приверженности стране как когнитивно-эмоционального динамически целостного образования. Ключевая идея генезиса психологической приверженности стране сводится к значащим переживаниям связанных с ней образов. Для оценки рисков формирования разобщенности со своей страной использовалась разработанная автором образно-ассоциативная методика. Результаты эмпирического исследования, проведенного с представителями России и Казахстана, позволили выявить одинаково высокие значения этнокультурной интегрированности образной сферы для лиц, приверженных своим странам. Потенциальные эмигранты обеих стран характеризуются одинаково низкими значениями этнокультурной интегрированности образной сферы. Предлагаемый автором подход может быть использован для оценки рисков миграционных тенденций и дальнейшей разработки социально-психологических программ управления миграционными тенденциями.

Ключевые слова: приверженность личности своей стране, эмиграционные намерения, значащие переживания образов, этнокультурная интегрированность образной сферы.

Приверженность стране является одним из типов возможных связей личности и социальной общности, имеющей свою историю, культуру, материальные и духовные ресурсы, обеспечивающие условия для существования ее индивидов. В широком значении приверженность – это привязанность индивида к некоему образу действий, лицу или группе [1]. Психологическая приверженность стране может быть

определена как когнитивно-эмоциональное динамическое целостное образование, выражающееся в субъективных представлениях индивида о ценности для него данной страны, ее привлекательности, перспективности в удовлетворении его ведущих потребностей, а также желании и намерении строить свою дальнейшую жизнь в ее пределах.

В качестве противоположного по направленности типа связи личности и социальной общности страны выступает суверенное эмиграционное намерение – желание по собственной воле покинуть страну и строить свою дальнейшую жизнь за ее пределами. Проблема миграции актуальна не только для отдельных государств, за последние десятилетия она стала предметом многих научно-психологических работ представителей разных стран [2–5]. Миграционное поведение в современном мире приобретает масштабы макросоциального явления, что обусловлено рядом причин: смешением культур и всевозможными общественными кризисами, появлением нового типа глобальной социальной идентичности [6], а также развитием всевозможных технических средств, способствующих как ускорению передвижения



в масштабах, практически, всего мира, так и трансляции информации о возможностях тех мест, где человек еще не был и в которых он может удовлетворить свои новые растущие потребности.

Прогнозирование миграционного поведения и социальной мобильности индивидов тесно связано с изучением приверженности человека социальной общности своей страны. Ранее нами была предложена объяснительная и прогностическая модель приверженности социальной общности [7], построенная с опорой на методологию системного подхода [8] и синтез методологии индивидуализма и социологизма в социальной психологии. В качестве основных компонентов системной модели факторов приверженности личности социальной общности могут быть выделены личностные диспозиции, характеристики социальной общности, ментальное социально-психологическое пространство личности и актуальная социокультурная ситуация.

Как показали ранее проведенные нами исследования, молодые люди, желающие эмигрировать, обладают более индивидуалистски ориентированной ценностной сферой и чаще других используют такие стратегии совладания с трудностями, как конфронтация и бегство-избегание. Притягательность страны желаемой эмиграции может быть связана с представлениями человека о возможностях удовлетворения доминирующих у него потребностей.

Однако приверженность человека социальной общности определяют не ее характеристики и ресурсы сами по себе, они преломляются сквозь систему его субъективных представлений, ценностей и отношений, организуя особый элемент картины мира – социально-психологическое пространство личности [9, с. 24–35] или особое ментальное пространство, в котором социальные объекты, в том числе группы и социальные общности, преломляются сквозь мир индивидуальных ценностей, отношений и смыслов. Основополагающими компонентами социально-психологического пространства личности являются образная сфера и мир значащих переживаний человека.

Категорию значащих переживаний предложил рассматривать как одну из центральных в психологии Ф. В. Бассин [10]. Мир значащих переживаний представлен различными формами эмоций, которые принимают участие в создании и преобразовании определенных субъективных значений элементов воспринимаемой окружающей среды. Значащие переживания – это

класс переживаний, которые что-то меняют в ценностно-смысловой сфере, приводят к трансформации субъективных значений отдельных элементов и среды в целом и определяют дальнейшее развитие личности. Значимо пережитые события связаны с доминирующими мотивами и потребностями, оставляют когнитивно-эмоциональный след в виде новых жизненных смыслов и обобщенных вторичных образов и оказывают большое влияние на жизненную самореализацию. Часть значащих переживаний имеет не вполне осознаваемый характер, например, ранние детские впечатления могут оказывать длительное влияние на жизнь ребенка, определяя некоторые его наклонности и стремления.

Особое влияние на развитие и формирование личности, на становление ее направленности и построение жизненных стратегий оказывает система вторичных образов или «внутренних образов» (переживаемых в отсутствие непосредственно воздействующих стимулов в качестве их прообразов) человека, включающая обобщенные образы реальности, себя, окружения, групп и социальных общностей, в отношении с которыми он вступает. Такая система была названа А. А. Гостевым образной сферой человека [11]. Источниками для возникновения вторичных образов являются образы восприятия окружающей реальности, результаты процесса рационализации, воображения, обобщения и осмысления воспринятой извне информации. Данная психическая структура включает также особый класс образов мифологического содержания, переживания которых связаны с духовно-нравственными и религиозными смыслами. Они, с одной стороны, имеют в своей основе нечто общее для людей одной культуры, нечто универсальное – архетипическое, с другой стороны, являются частью феноменологии внутреннего – индивидуального, глубинного мира человека. *Образная сфера человека* тесно связана с мотивационной и эмоционально-волевой сферами, соединяет прошлый опыт с настоящим и будущим, во многом определяя развитие личности и ее жизненные перспективы.

Образная сфера может являться неоднородной по своему содержанию и структуре. Определяющую роль в развитии и мотивации поведения человека играет ядро образной сферы, представленное значаще пережитыми образами, т. е. такими образами, которые возникли как результат столкновения человека с событиями, повлиявшими на возникновение новых личностных смыслов. Эти внутренние образы являются довольно устойчивыми по



форме и содержанию, и каждый раз их актуализация в сознании сопряжена с определенными чувствами, мыслями, оценочными суждениями и отражается на конативном плане в форме готовности к определенным действиям или возникающих желаний к их осуществлению.

На наш взгляд, ключевая идея в понимании генезиса психологической приверженности чему-либо (или кому-либо), в том числе своей стране, сводится к значащим переживаниям образов объекта привязанности.

Особой макроуровневой детерминантой формирования образной сферы личности выступает социокультурная ситуация, характер эпохи. Современные макросоциальные процессы сопряжены с глобальной информатизацией, ускорением темпов технического развития, забыванием традиционных ценностей, возрастанием мобильности человека. П. Дж. Бьюкенен характеризует современность как экзистенциальный кризис цивилизации, проявлением которого являются разложение морали и презрение к старым ценностям, а главной проблемой эпохи называет миграцию [12]. Происходящие социокультурные изменения отражаются на внутреннем мире человека, на его переживаниях, оставляя свой след в психике в форме вторичных образов, организуемых в целостную многомерную, многоуровневую, динамическую подсистему психики – образную сферу, выполняющую функции регулирования, программирования, отражения внешней реальности и внутреннего мира личности. Поскольку современный человек живет в условиях поликультурной и этнокультурно мозаичной среды, широкой доступности экранных образов, а образная сфера личности является во многом отражением внешней реальности, она сама может рассматриваться как этно- и социокультурно мозаичная. Функцией интеграции человека с социальной общностью и создания условий формирования приверженности ей будут обладать положительно значимо пережитые образы восприятия и представления данной общности. Функцию дифференциации (разобобщения) человека со своей страной осуществляют положительно значимо пережитые им образы зарубежья, а также негативно значимо пережитые образы восприятия своей страны.

В содержании образной сферы современного человека обязательно присутствуют как образы своей социальной общности, так и образы общностей других стран. Поэтому можно говорить лишь о степени ее интегрированности или дифференцированности с данной

социальной общностью. Нами был предложен способ установления коэффициента этнокультурной интегрированности (I_e) с социальной общностью страны [7] путем определения соотношения положительно значимо пережитых образов социальной общности (i_{c+}) и культурно дифференцирующих образов (i_d):

$$I_e = \frac{i_{c+}}{i_d}, \text{ где } i_d = i_n + i_{c-}.$$

Этнокультурно дифференцирующие элементы образной сферы личности представлены положительно значимо пережитыми культурно рассогласованными образами других стран (i_n) и отрицательно значимо пережитыми культурно согласованными образами своей страны (i_{c-}).

Мы решили проверить гипотезу о том, что при возникновении психологической приверженности человека своей стране существенную роль играет уровень этнокультурной интегрированности образной сферы, высокие значения которого могут служить консолидации человека с его социальной общностью, создавая условия для построения жизненных стратегий внутри страны.

Для проверки выдвинутого предположения было использовано структурированное психологическое интервью, позволяющее выявлять приверженность своей стране и эмиграционные намерения у молодых людей, а также разработанный нами образно-ассоциативный тест, устанавливающий наличие в образной сфере положительно и отрицательно значимо пережитых образов социальных общностей своей страны и зарубежья. Процедура образно-ассоциативного теста осуществляется следующим способом: испытуемому предлагается представить последовательно образы, с которыми ассоциируются вербальные стимулы, отражающие природные, культурные и социальные аспекты жизни в своей стране и за рубежом (всего предлагается 26 вербальных стимулов). Каждый из возникших ассоциативных образов испытуемых просят оценить с точки зрения привлекательности и силы значимости по субъективной шкале оценок от «-10» до «+10» баллов. Полученные показатели дают возможность определить путем математических вычислений коэффициент этнокультурной интегрированности образной сферы человека с социальной общностью своей страны.

Предварительно проведенные испытания данного теста позволили установить значение коэффициента корреляции, характеризующего надежность методики, равное 0,81, что считается довольно высоким показателем.



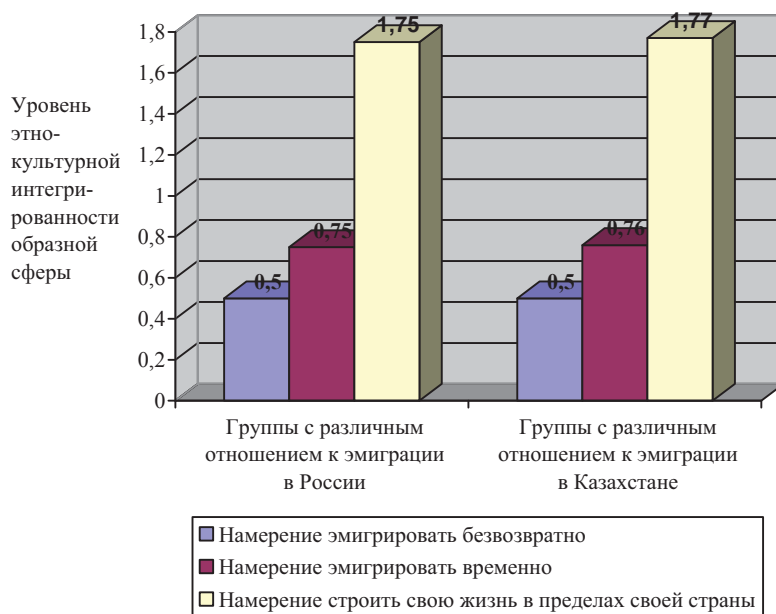
В проведенном нами исследовании приняли участие 250 представителей России и 120 представителей Казахстана, возраст которых находился в диапазоне от 18 до 25 лет. Сравнение средних значений по показателям функционирования образной сферы позволило выявить достоверные различия между потенциальными эмигрантами и теми молодыми людьми, кото-

рые хотели бы строить свою жизнь в пределах своей страны ($p \leq 0,0$). Удалось также обнаружить, что значения коэффициента этнокультурной интегрированности образной сферы в выделенных группах с различным отношением к эмиграции практически совпадали у молодых людей России и Казахстана (таблица, рисунок).

Коэффициент этнокультурной интегрированности образной сферы представителей России и Казахстана с различным отношением к эмиграции

Представители стран	Группы студентов		
	Хотят постоянно жить и работать за рубежом	Хотят постоянно жить и работать в своей стране	Хотят временно эмигрировать
Россия	0,5*	1,75*	0,75*
Казахстан	0,53*	1,77*	0,76*

Примечание. Знаком * отмечены показатели, достоверно значимо различающиеся в строках, уровень статистической значимости $p \leq 0,01$.



Уровень этнокультурной интегрированности образной сферы лиц с различным отношением к эмиграции в России и Казахстане

Коэффициент этнокультурной интегрированности образной сферы (I_e) личности наибольшее значение имеет у молодых людей, желающих строить свою дальнейшую судьбу в своей стране (для представителей России в данной группе $I_e = 1,75$; для представителей Казахстана – $I_e = 1,77$), а наименьшее – у лиц с намерением эмигрировать безвозвратно (для представителей России в данной группе $I_e = 0,53$, для представителей Казахстана – $I_e = 0,50$). Промежуточные значения коэффициента этнической интегрированности образной

сферы (I_e) личности фиксируются у желающих лишь временно покинуть свою страну (для представителей России в данной группе $I_e = 0,75$, для представителей Казахстана – $I_e = 0,76$).

Таким образом, наши предположения, касающиеся связи между степенью этнокультурной интегрированности образной сферы и приверженностью личности своей стране, подтвердились. То, что представители разных стран и культур, приверженные своим социальным общностям, имеют одинаково высокие показатели этнокультурной интегрированности



образной сферы, говорит в пользу оправданности применения разработанного нами образно-ассоциативного теста для носителей разных культур и еще раз доказывает выдвинутые нами предположения о существовании образной детерминации в процессе становления гражданского самоопределения и формировании преданности своей стране и культуре.

В системе детерминации приверженности личности социальной общности наряду с такими факторами, как социокультурная, экономическая ситуация, личностные характеристики, свойства и ресурсы социальной общности имеет значение и то, какие образы воспринимаются и значимо переживаются человеком с раннего детства.

В заключение автор выражает благодарность участникам английского семинара факультета психологии Саратовского государственного университета (Россия, Саратов), сотрудникам лаборатории социальной психологии Российской академии наук (Москва, Россия) и Международному отделу Вайомингского университета (США, г. Ларамы, г. Каспер) за возможность апробации и обсуждения результатов данного исследования.

Список литературы

1. *Becker H. S.* Notes on the concept of commitment // *American J. of Sociology.* 1960. Vol. 66, № 1. P. 32–40.
2. *Бондырева С. К., Колесов Д. В.* Миграция (сущность и явление). М. ; Воронеж, 2004. 296 с.
3. *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.
4. *Lifton R. J.* Understanding the traumatized self // *Human adaptation to extreme stress.* N.Y. ; L., 1988. P. 7–31.
5. *Фролова С. В.* Смыслообразующие факторы эмиграционных намерений студентов // *Психол. журн.* 2006. Т. 27, № 3. С. 58–67.
6. *Buchan N. R., Brewer M. B., Grimalda G., Wilson R. K., Fatas E., Foddy M.* Global social identity and global cooperation // *Psychological science.* 2011. Vol. 22, № 6. P. 821–828.
7. *Фролова С. В.* Модель факторов приверженности личности социальной общности // *Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика.* 2013. Т. 13, вып. 4. С. 80–86.
8. *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.
9. *Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.* Социально-психологическое пространство личности. М., 2012. 496 с.
10. *Бассин Ф. В.* «Значащие» переживания и проблема собственно-психологической закономерности // *Вопр. психологии.* 1972. № 3. С. 105–124.
11. *Гостев А. А.* Психология вторичного образа. М., 2007. 512 с.
12. *Бьюкенен П. Дж.* На краю гибели / пер. с англ. М. Башкатова. М., 2008. 349 с.

Image Determination of Devotion to Their Countries Expressed by Representatives of Russia and Kazakhstan

S. V. Frolova

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

The author of the article offers her understanding of psychological devotion to a country as a cognitive and emotional dynamic whole-some entity. The key idea of the genesis of psychological devotion to a country lies in the meaningful experience of the images connected with it. To evaluate risks of segregation from one's country, the author developed an image and association method. Results of the empirical study conducted by Russian and Kazakhstan researchers revealed that ethnocultural integration of the mental image sphere of people devoted to the country was equally high. Potential emigrants of both countries are characterized by equally low ethnocultural integration of the sphere of mental images. Approach offered by the author can be used for evaluation of risks of migratory behavior and further development of social and psychological programs of migratory tendencies management.

Key words: person's devotion to the country, the emigration intentions, images of meaningful experience, ethnocultural integration of the sphere of mental images.

References

1. *Becker H. S.* Notes on the concept of commitment. *American Journ. of Sociology.* 1960, vol. 66, no. 1, pp. 32–40.
2. *Bondyрева S. K., Kolesov D. V.* Migratciia (sushchnost i iavlenie) (Migration (essence and the phenomenon). Moscow; Voronezh, 2004. 296 p.
3. *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.
4. *Lifton R. J.* Understanding the traumatized self. *Human adaptation to extreme stress.* New York; London, 1988, pp. 7–31.
5. *Frolova S. V.* Smysloobrazuyushchie factory emigratsionnyh namerenii studentov (Sense-forming factors of emigratory intentions of students). *Psikhologicheskii zhurnal* (Psychological journal), 2006, vol. 27, no. 3, pp. 58–67.
6. *Buchan N. R., Brewer M. B., Grimalda G., Wilson R. K., Fatas E., Foddy M.* Global social identity and global cooperation. *Psychological science*, 2011, vol. 22, no. 6, pp. 821–828.



7. Frolova S. V. Model faktorov priverzhennosti lichnosti sotsialnoy obshchnosti (The model of individual commitment factors to social community). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2013, vol. 13, iss. 4, pp. 80–86.
8. Lomov B. F. *Sistemnost v psikhologii: isbr. psikholog. trudy* (Systemness in psychology: the elected psychological works). Pod red. V. A. Barabanshchikova, D. N. Zavalishinoy, V. A. Ponomarenko. Moscow; Voronezh, 2003. 424 p.
9. Zhuravlev A. L., Kupreichenko A. B. *Sotsialno-psikhologicheskoe prostranstvo litnosti* (Social-psychological space of person). Moscow, 2012. 496 p.
10. Bassin F. V. «Znachashchie» perezhivaniya i problema sobstvenno-psikhologicheskoy zakonomernosti («Meaning» experiences and a problem of own-psychological lawness). *Voprosy Psikhologii* (Voprosy Psychology), Moscow, 1972, no. 3, pp. 105–124.
11. Gostev A. A. *Psikhologiya vtorichnogo obraza* (Psychology of secondary image), Moscow, 2007. 512 p.
12. Buchanan P. J. *State of emergency. The third world invasion and conquest of America Edge of destruction*. New York, 2006. 320 p.



ПЕДАГОГИКА

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ

Евдокимова Елена Гершечевна –
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики,
Саратовский государственный университет
E-mail: a1-ero@yandex.ru

В статье рассматриваются актуальные для образования вопросы, связанные с его личностным аспектом, смыслообразованием. В практике образования актуализация смысловой сферы учащихся реализуется через установление ими связи между целью учебной деятельности, а также содержанием образования, способами действия и мотивами. Известно, что наделение личностным смыслом совершается через такие операции, как оценивание, означивание, осмысливание, рефлексия. На основе обобщения имеющихся представлений об условиях динамики смысловой сферы автором предложены задания для актуализации и диагностики смыслообразования учащихся, они не только позволяют привлечь внимание к смысловому наполнению текстов, но также обеспечивают возможность воплотить в форме учебных заданий собственные инициативы, замыслы, представления. Включение в сценарий учебного и воспитательного занятия заданий, направленных на осмысление учащимися учебного материала, открывает перед педагогом дополнительные ресурсы как для организации лично значимого обучения, так и для собственного профессионального развития.

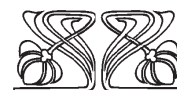
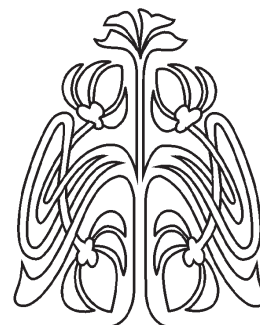
Ключевые слова: смыслообразование, условия актуализации смыслообразования, диагностика смыслообразования.

Новые стандарты ФГОС ориентируют педагогов на развитие учебных универсальных действий (УУД) учащихся, среди которых можно выделить группу личностных (самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическое оценивание). Несмотря на то, что в реальной жизни личность неразделима, все ее структурные элементы неразрывны, аналитически выделим те, что относятся к смыслообразованию.

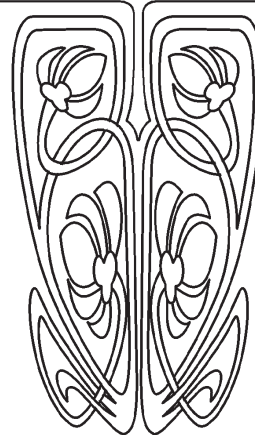
В настоящее время педагогической науке и практике динамики смысловой сферы, к которой относятся процессы смыслообразования, придается большое значение. Многие исследователи отдают предпочтение образовательным целям, ориентированным на духовное развитие и ценностно-смысловое развитие учащихся (А. Г. Асмолов, С. Л. Братченко, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн и др.) [1].

По мнению А. Г. Асмолова, сейчас наблюдается смена существующих педагогических технологий смысловой педагогикой, которая ставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов соотношения культурных и личностных смыслов [2].

В целом можно сказать, что процессы, связанные со смысловой сферой учащихся, происходят при соотношении ими собственных интересов и желаний с целями, содержанием, способами выполнения



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**



поставленных задач, полученными результатами, что способствует динамике их смысловой сферы. Субъективный опыт учащихся, замкнувшись на объективных значениях (или объективированных смыслах), характеризуется смысловым приращением, динамика которого и может быть названа смыслообразованием. Понимание при этом имеет особое значение для упорядочивания смысловой неопределенности, выступающей основанием личностного самоопределения и регулятором личностного роста человека.

Моделью обучения, обеспечивающей смыслообразование, является такая, первоначально которой будет жизненный мир ребенка, включающий уже имеющийся у него смысловой опыт, последовательно обогащающийся не за счет поглощения смыслов культуры, а за счет соотнесения их с собственными смыслами в процессе творческой деятельности учащихся. Эти взгляды разделял и К. Роджерс, говоря о сущности гуманизации образовательного процесса и выведении его на уровень соответствия ценностям демократического общества. Необходимость реализации учебного процесса на личностно-смысловом уровне, ориентация на «пристрастность», интересы и увлечения каждого конкретного ребенка, возможность познать то, что непосредственно раскрывает внешний мир через внутреннюю индивидуальную сущность познающего, это и есть, по К. Роджерсу, «подлинное учение» [3].

На основе анализа исследований в области смысловой педагогики выявим основные условия, которые создают возможность обеспечения смыслообразования учащихся в педагогическом процессе.

В качестве одного из факторов смыслообразования выделяют **контекст**. Существуют разные виды контекста: исторический, культурологический, социальный, личностный, межличностный, педагогический, ситуативный, среда, окружающая человека и определяющая своеобразие поведения и личностных проявлений субъекта деятельности.

Переход на личностно-смысловую парадигму образования создает реальные условия для реализации учебного процесса как группового смыслообразующего контекста. В педагогической психологии термин «контекст» используется довольно широко: понятие «контекст» как соотношение смысла и значения возникает, когда учащиеся обнаруживают связь между субъективными представлениями, касающимися изучаемых явлений, и их социально-культурными аспектами (по Л. С. Выготскому). В процессе взаимодействия каждый из общающихся индивидов выражает в слове и вкладывает в воспринятое

слово свой смысл, но в двух смыслах общающихся есть общая часть – значение этого слова – и только благодаря ему мы понимаем друг друга.

Контекст можно рассматривать как внутренний и внешний. Первый – это система уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта; второй – система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка личности.

Учебный смыслообразующий контекст понимается как система направленной трансляции смысла, с помощью которой учитель инициирует смыслообразование учащихся и, таким образом, развивает их смысловую сферу (стимулируя личностное развитие в целом), выводит знание на уровень жизненных и профессиональных ценностей. Тем самым учитель побуждает ученика создать логическую нить, связывающую новую информацию и исторический контекст, объединить знания общим смыслом.

Возможность принятия решений учащимися для решения задачи урока. Принятие решений человеком всегда сопряжено с его мыслительной деятельностью, а также с представлениями об ответственности за них. Это касается всех сфер принятия решений: познавательной (например, какую аргументацию представить, какой вопрос задать), эмоциональной (как отнестись к происходящему), поведенческой (как отреагировать на происходящее). Учитель, который ориентирует учащихся на многообразие самовыражения на уроке, создает условия для актуализации их смысловой сферы.

Принятие решений тесно связано с пониманием того, что может быть сделано в данной ситуации. В этом случае важную роль играет так называемая *смысловая ориентировка* (П. Я. Гальперин). Важны не сами по себе знания, а ориентировка с их помощью в определенной области, которая задает определенный тип отношения к миру вообще человека, участвующего в истории. Смысловая ориентировка предвещает нахождение и выявление личностно значимых проблем, связывает их решение или значение самой ситуации решения с ценностно-смысловым основанием человека. Осуществление учащимися ценностно-смысловой ориентировки на уроке взаимосвязано с предметно-познавательным освоением учебной дисциплины и составляет внутренний смысл учебной деятельности. При этом в задачу педагога входит не столько налаживание информационного обмена между учениками, сколько создание и поддержание атмосферы



заинтересованного общения. Чрезвычайно важно развивать желание и умение учащихся слушать и слышать другую точку зрения, понимать, что и она имеет право на существование. При этом педагог направляет внимание учащихся на сходные моменты в рассуждениях, помогает осмыслить возникающее чувство общности, «значимого переживания» для группы.

Смысловое разнообразие учебного материала. Учесть смысловые пристрастия всех учащихся, кому предстоит освоение программного материала, едва ли возможно, однако можно предусмотреть их характерные предпочтения на уроке. Если рассматривать содержание, характеризующее разнообразием смыслов и смысловых оттенков, то имеется вероятность того, что субъективный опыт конкретного ребенка «откликнется» на что-нибудь в окружающем его смысловом множестве, соединится и отреагирует на него. Субъективный опыт в виде пред-мнений, переживаний, представлений, таким образом, связывает реальную сегодняшнюю ситуацию и предыдущую историю, способствует поддержанию целостности внутреннего мира человека [4].

Насыщение программного материала смыслами может происходить как путем его наполнения культурными смыслами (обращение к источникам, хроникам, художественным произведениям, летописям и проч., создающим смыслообразующий контекст), так и путем усиления персональной составляющей. Персонализация учебного предмета предполагает включение в процесс обучения наряду с учебными текстами, литературными источниками, справочными материалами также тех текстов, которые предложены учащимися, созвучны их размышлениям, переживаниям: в данном случае педагог предоставляет возможность смыслообразования, а контекст привносится или создается учащимися в процессе обсуждения.

Решение «задачи на смысл»: смысловой «след» предшествующего опыта принятия ценностей из потенциальной формы переходит в актуальную, осознаваемую и вербализованную. На уроках учитель предлагает задания, при выполнении которых учащиеся могут опираться на предыдущий опыт анализа событий, построения схем, сопоставления фактов.

Поддержка инициатив учащихся. Зачастую «задача на смысл» реализуется таким образом, что учащиеся начинают выходить за пределы заданной учебной ситуации, проявляя инициативу, выдвигая гипотезы, приводя собственные примеры, предлагая действия, согласующиеся по смыслу с имеющимся в учебной ситуации. Учитель актуализирует процесс

смыслообразования учащихся, направляя их внимание на выстраивание связи между культурными смыслами предмета и личностными. Эта связь возникает благодаря их инициативе, направленной на расширение обсуждения, или разнообразным формам активности учеников.

Фасилитация в работе педагога, обеспечивающая смысловое взаимодействие. В данном случае содержание учебного процесса начинает восприниматься учащимися как личностная ценность, имеющая личностный смысл, и может быть рассмотрена как смысловая коммуникация, как «преодоление глухоты к чужой экзистенции» (К. Ясперс).

Педагог чутко реагирует на стремление учащихся найти связь изучаемых явлений между собой и с собственными представлениями. В данном случае важна не столько информационная сторона взаимодействия (*что именно* следует сказать педагогу в ответ на выступление или действия учеников), сколько ее эмоциональная составляющая (*как сказать*, как обеспечить обратную связь).

Описаны следующие особенности деятельности учителя-фасилитатора:

- 1) с самого начала учитель должен продемонстрировать ученикам полное к ним доверие;
- 2) помогать ученикам в формулировании и уточнении цели и задач конкретной деятельности, стоящих как перед группой, так и перед каждым из них;
- 3) принимать внутреннюю мотивацию ученика к учению;
- 4) быть для учащихся источником разнообразного опыта, к которому любой ученик всегда может обратиться за помощью;
- 5) чувствовать эмоциональный настрой группы и принимать его;
- 6) быть активным участником группового взаимодействия, открыто выражать свои чувства, развивать эмпатию;
- 7) хорошо знать самого себя [4].

Кроме того, для педагога-фасилитатора значимыми представляются рекомендации по работе с вопросами учащихся:

а) наберитесь терпения, чтобы понять вопрос. Поглощенные своими планами, мы имеем обыкновение не слушать собеседника, поскольку пока он говорит, мы обдумываем, что скажем дальше (зачастую учителя отвечают на вопросы, которые им никто не задавал);

б) вопрос задавать сложнее, чем отвечать; вопрос заслуживает большего, чем ответ. Вопрос ребенка имеет большую ценность для взрослого, чем нахождение правильного ответа. Часто мы считаем, что вопрос заслуживает только точного



ответа. В основе такого убеждения лежит представление о том, что отвечающий абсолютно точно понял того, кто задал ему вопрос. Так бывает не всегда, и ответ оказывается уже вопроса. Поспешный ответ ограничивает, обедняет обучение: суживает ту его область, которая была очерчена вопросом;

г) готовность немедленно ответить усиливает опору на внешний опыт и отучает смотреть внутрь. Ответы, приходящие слишком кстати, могут стать непреодолимой преградой на пути к прогрессу тех, кто учится;

д) вопрос задают не всегда, чтобы получить ответ: вопросы, заданные ребенком, не всегда предполагают, что взрослый ответит на них. Ребенок может привлечь вопросом внимание взрослого к своим интересам или стремится получить подтверждение собственных мыслей. «Понимание, уважение и поощрение детских вопросов пробуждает в ребенке интерес к миру» [5].

Выбор. Учащиеся на уроках могут не только совершать моральный выбор (альтернативный поступок, ход событий и проч.) в предложенной учителем ситуации, но и задуматься о том, каков мог быть их путь в данной ситуации, что им ближе. Для этого можно предложить задания, обращенные к внутренним ценностям учащихся. Обращаясь к своим ценностным основаниям, человек получает возможность выбора: занять ли позицию *участия* или пассивного *присвоения* получаемой информации. «Человек выбирает не один из двух предметов или даже мотивов. Он выбирает себя. Выбор изменяет его личность. Парадоксально выражаясь, не столько личность делает выбор, сколько выбор делает личность, формирует ее» [6, с. 298].

Диалог: позволяет учащимся в процессе обсуждения выявить собственные представления об изучаемом материале и его значения, обнаружить общее с другими людьми.

На основе вышперечисленных условий нами разработаны задания, обеспечивающие процесс смыслообразования у учащихся на уроках и во внеклассной работе:

учитель направляет учащихся на определение собственного отношения к фактам, событиям;

предоставляется возможность выбора информации и способа действия из предложенных и на основе собственного поиска;

анализ информации как один из этапов работы;

обращение к контексту;

наличие амбивалентности ценностей, например, поступок можно рассмотреть и как добрый, и как злой, задать вопрос педагогу;

развитие эмпатийности (через отношение к поступкам героев и обоснование данного отношения);

использование приема продолжения: например, продолжение прерванного сообщения педагога или предложение учащимися собственных способов действия либо предвосхищение результата; определение отношения к содержанию и к своим действиям, к участию в занятии;

составление приглашения участвовать в подобной деятельности далекому другу, не имеющему представления о ней, с целью его заинтересовать;

развитие рефлексии: а) процесса работы, б) способов действия, в) содержания материала, г) его собственных продвижений: что у тебя изменилось (мнение, отношение, перспективы жизни); создание своего образа данной деятельности.

Выполнение учащимися данных заданий положено нами в основу диагностики смыслообразования у учащихся. Важным моментом в процессе работы учителя по актуализации смыслообразования является диагностика динамики смысловой сферы, которая рассматривается в двух аспектах: как выполнение учащимися соответствующего задания, анализ ответов или действий учащихся, касающийся согласования культурного и личностного смыслов.

На основании разработанных заданий мы выделили ряд показателей актуализации смыслообразования учащихся:

использована возможность выбора информации при чтении и анализе текста. В том случае, если выбор сделан и он согласуется с заложенным смыслом, задание оценивается одним баллом; затем подсчитывается, сколько учеников получили эту оценку;

учащиеся смогли выстроить смысловую канву высказывания, продолжить текст; оценивается, сколько учеников справились с этой задачей;

проявление инициатив: учитель отмечает, насколько инициативна данная группа учащихся, сколько из них предложили собственные действия, связанные по смыслу с событиями урока или внеклассного занятия;

выявляется наличие встречных вопросов учащихся: какой материал побудил учеников задать опережающий вопрос, стремятся ли они прояснить собственную гипотезу, предъявляя ее для сопоставления с другими и уточняя; фиксируется наличие и число подобных встречных вопросов;

обращение учащихся к одному из видов контекста: фиксируется, сколько учащихся самостоятельно стремятся привести пример из



личностного, культурного или другого контекста, на каком материале, какой именно пример, например: «вот у меня... я знаю... я читал...» (личный), «вот в романе Достоевского написано... в других странах...» (культурный, исторический, социальный); за каждое высказывание выставляется один балл; баллы подсчитываются.

В итоге педагог подсчитывает общее число баллов: происходит количественная обработка показателей динамики смысловой сферы учащихся. Данные показатели можно фиксировать на протяжении определенной темы или сопоставить с показателями учащихся других групп, где подобные задания не применялись.

Качественный анализ динамики смысловой сферы учащихся может быть проведен в виде анализа содержания самих высказываний или сравнительного анализа содержания высказываний в разных классах или у разных учащихся. Педагог использует полученные результаты для уточнения и корректировки задач, связанных с формированием личностных УУД учащихся.

Применение предложенных заданий и диагностических процедур способствует развитию всех участников педагогического взаимодействия – как учащихся, так и педагогов. Появляется возможность наблюдать развитие личностных действий смыслообразования: например, эти задания в работе учителя истории позволили не только привлечь внимание молодых людей к смысловому наполнению текстов, но также обеспечили им возможность воплотить собственные инициативы, замыслы, представления, связать далекие от них времена и нравы с историей собственной жизни.

Список литературы

1. Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988. 301 с.
2. Асмолов А. Г. Концепция смысловых образований личности обращения. URL: <http://asmolovpsy.ru/ru/ideas/120> (дата обращения: 13.06.2010).
3. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем. URL: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/ch12_2.html (дата обращения: 12.03.2007).
4. Евдокимова Е. Г. Герменевтика педагогического взаимодействия : учеб.-метод. пособие. Саратов, 2010. 56 с.
5. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. Минск, 1992. 128 с.
6. Васильюк Ф. Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леон-

тьева, В. Г. Щур. М., 1997. Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2008/n5/Filonik.shtml> (дата обращения: 5.04.2008).

Pedagogical Context of Meaning-Making

E. G. Evdokimova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410002, Russia
E-mail: a1-ero@yandex.ru

The article considers relevant to education issues related to personal aspect meaning-making. In the practice of education, updating semantic sphere of students is realized through the establishment of pupils' connection between the purpose of training activities and educational content, methods and motives. It is known, that giving personal sense is done through operations such as assessment, valuation, thinking, reflection. On the basis of generalization of existing notions about the conditions of the dynamics of the semantic sphere, the authors proposed tasks for updating and diagnostics of the sense creation of students. Tasks not only help to draw attention to the semantic content of the texts, but also provide the opportunity to put in the form of educational tasks own initiative, ideas, views. The inclusion in the script educational classes of tasks, aimed at understanding the students of educational material opens before the teacher of additional resources for the organization of personal and meaningful learning, and for their own professional development.

Key words: meaning-making, conditions for meaning-making actualization, diagnostic of meaning-making.

References

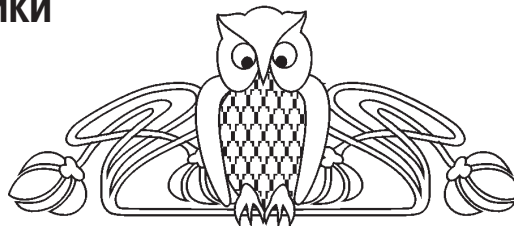
1. Bratus B. C. *Anomalies lichnosti* (Abnormal persons). Moscow, 1988. 301 p.
2. Asmolov A. G. *Kontseptsiya smuslovykh obrasovaniy lichnosti* (The concept of the semantic personal development). Available at: <http://asmolovpsy.ru/ru/ideas/120> (accessed 13 June 2010).
3. Rodgers K. *Voprosi, kotorye ya by sebe zadal, esli by byl u chitelem* (Questions I'd asked myself if there was a teacher). Available at: http://www.ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/ch12_2.html (accessed 12 March 2007).
4. Evdokimova E. G. *Germevenitika pedagogicheskogo vsaimodeystviya* (Hermeneutics pedagogical interaction). Uch.-met. posobie. Saratov, 2010. 56 p.
5. Shostrom E. *Anti-Karnegi, ili Chelovek-manipulyator* (Anti-Karnegi or Man-manipulator). Minsk, 1992. 128 p.
6. Vasilyuk F. E. *Psychotechnika vybora* (Psychotechnics choice). Psuchologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoy psichologii (Psychology with a human face: humanistic perspective in the post-Soviet psychology). Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/> (accessed 5 April 2008).



УДК 378:811.111

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДИДАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гусейнов Али Зульфигарович –
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики,
Саратовский государственный университет
E-mail: guseynovaz@mail.ru



В статье раскрываются современные проблемы педагогического образования, дается сущностная характеристика дидактических особенностей реализации новой образовательной парадигмы в контексте деятельностного и компетентностного подходов, что позволяет различить аксиологические и когнитивные аспекты данного процесса. В свою очередь, методологический анализ позволяет целостно взглянуть на личность студента, ориентироваться на его потребности, дифференцировать уровень построения образовательного процесса в зоне его ближайшего развития, что, несомненно, приведет к совершенствованию универсальных способностей личности, прежде всего мыслительных, творческих, коммуникативных, рефлексивных как фундамента профессионализма. Исследование фундаментальных позиций педагогического образования помогает дидактически верно определить аксиологические и когнитивные цели образования, результаты профессиональной деятельности и наметить соответствующие критерии, которые должны быть положены в основу комплексного мониторинга современного педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, дидактика высшей школы, парадигма образования, деятельностный и компетентностный подходы.

Перемены, происходящие в настоящее время в системе педагогического образования, предопределяют создание адекватных этим процессам дидактических условий и тем самым обуславливают необходимость осмысленного реформирования, творческого проектирования и внедрения новых моделей, основанных на деятельностном и компетентностном подходах. Для этого необходимо определить фундаментальные основы дидактического процесса, современные цели и задачи педагогического образования. Важнейшим на этом пути является внедрение новых принципов организации учебного процесса, образовательных технологий, обеспечивающих эффективную реализацию инновационных моделей образования. С другой стороны, решение проблем педагогического образования невозможно без повышения интеллектуальной культуры педагога, без активного преодоления устоявшихся стереотипов, консервативных установок в педагогической науке и практике.

Сегодня появились объективные предпосылки и возможность решить многие сущностные

проблемы, определить стратегические ориентиры, чтобы кардинально улучшить качество подготовки педагогов. Со стороны руководителей образования, тех, кто готовит госстандарты, составляет образовательные программы, пишет учебники, есть понимание ситуации и понимание того, что не все утрачено. Многие традиции, огромный гуманистический потенциал педагогического образования жив, его можно активизировать, умножить и выйти из кризиса, чтобы этот кризис не стал кризисом разрушения, а стал кризисом обновления и созидания [1]. Прежде всего, необходимо осознать цели современного педагогического образования, главной из которых является подготовка квалифицированного, творчески мыслящего педагога соответствующего уровня и профиля, с высоким уровнем культуры и активной гражданской позицией, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Методологическая сущность педагогического образования состоит в том, чтобы, опираясь на потребности, интересы, ориентации будущих педагогов, на их представления о педагогике, педагогической деятельности, на представление о себе как развивающейся личности, самоопределяющемся профессионале, на опыт изучения дисциплин психолого-педагогического и общекультурного блоков, развить готовность будущего педагога к осуществлению профессиональной педагогической деятельности в сфере образования, сформировать общекультурные и профессиональные компетенции в области образования, социальной сферы и культуры для успешного решения профессиональных задач. Успешное достижение поставленной цели возможно при: опоре на деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы, предполагающие целостный взгляд на студента как на личность; ориентации на по-



требности, личный опыт и уровень построения образовательного процесса в зоне ближайшего развития обучающегося; совершенствовании универсальных способностей личности, прежде всего, мыслительных, творческих, коммуникативных, рефлексивных как фундамента профессионализма; цикличности организации обучения, включающей проблемность и анализ ситуации, постановку проблемы, ее решение, рефлексии способов решения и самоизменений.

Очень важно осознать опорные точки роста, сильные стороны отечественного педагогического образования, наш потенциал, гуманистические традиции, внимание к студенту, умение работать с ним. Необходимо наметить программу конструктивных преобразований и определить практические действия, чтобы ликвидировать разрыв между стратегией педагогического образования и тактикой, которая не реализует эти стратегические установки. Очень важно спроектировать модель будущего профессионального образования, чтобы представить, куда мы идем, и прогнозировать результаты, которые мы должны получить для того, чтобы успешно решить поставленные задачи. Уровневая система позволяет реализовать цели образования, так как она отличается целостностью и иерархичностью, представляет собой комплекс взаимосвязанных приемов, методов и форм обучения; в ней находятся в оптимальном соотношении аудиторские и внеаудиторские формы организации учебного процесса; система строится с учетом последовательной конкретизации задач обучения и формирования у студентов навыков учебной и научной деятельности [2].

Движущие силы процесса обучения – противоречия между выдвигаемым ходом изучения того или иного учебного предмета более сложными дидактико-методическими задачами и достигнутым обучаемыми уровнем знаний, умений и навыков, уровнем их научного, профессионального и системного мышления. Имеет глубокий смысл и перспективы постоянная коррекция методической стратегии преподавателя в связи с совершенствованием навыков учебной деятельности студентов и последовательным усложнением задач изучения учебной дисциплины. Преподавателю необходимо постоянно диагностировать уровень обученности студентов, т. е. внимательно присматриваться к тому, какие качественные преобразования происходят в их учебной деятельности, работе ума за семестр, год, от года к году. Это позволит ему своевременно корректировать учебный процесс, делать его более динамичным и живым. Основное методическое средство корректировки учебного процес-

са – систематическое и планомерное (от занятия к занятию, от этапа к этапу, на одном и том же занятии) повышение уровня самостоятельной работы студентов, предоставление им большей самостоятельности при организации обучения.

Обновление учебного процесса опирается на дидактические основы развивающего обучения, на его принципы. Ведущий из них – обучение на высоком уровне интеллектуальной трудности. Студенты работают на занятиях активно и с интересом, если задания превышают так называемую «среднюю норму». Причем затруднения испытываются в процессе познания сущности явлений, связей, зависимостей между ними. В таком случае у обучаемых возникают интеллектуальные чувства (радость, удивление, сомнение и т.д.), способствующие формированию положительного отношения к учению и, в конечном счете, более глубокому усвоению знаний, формированию умений и навыков профессиональной деятельности. Важно дидактически сбалансировать традиционное и инновационное, инициативу «сверху» и «снизу», не забывая, что педагогическая деятельность многогранная, творческая. Для методологического анализа необходимо понять, каковы личностные, социальные, экономические, профессиональные критерии педагогического образования. При решении стратегических задач педагогического образования особое значение имеют культурологические результаты. Педагог – носитель культуры, субъект прогрессивного развития, сеятель разумного, доброго, вечного. Его созидательную роль в обществе трудно переоценить. Осознание фундаментальных позиций педагогического образования помогает дидактически верно определить аксиологические и когнитивные цели образования, результаты профессиональной деятельности и наметить соответствующие критерии, которые должны быть положены в основу комплексного мониторинга современного педагогического образования.

Согласно компетентностному подходу, являющемуся методологической основой стандарта высшего педагогического образования третьего поколения, результат образования определяют определенные компетенции, которыми должны овладеть выпускники к моменту окончания вуза. При этом под компетентностным подходом понимают совокупность общих принципов определения целей образования, отбора его содержания, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. А. В. Хуторской определяет следующие отличительные особенности компетентностного подхода: 1) ориентированность на практическую составляющую содержания образования, обе-



спечающую успешную жизнедеятельность (компетенции); 2) основная формула – «знаю, как»; 3) продуктивный характер образовательного процесса; 4) ведущая роль практики и самостоятельной работы в учебном процессе; 5) комплексная оценка учебных достижений (портфолио – продукты творческого обучения) [3].

Как известно, одна из важнейших целей образования – это передача последующим поколениям бесценного опыта, а не только знаний. Этот опыт воплощен в предметах материальной и духовной культуры и особенно в способах выполнения действий с ними. Способы действий должны быть освоены студентами в процессе обучения, и в этом заключается его цель. Реализация этих способов и есть деятельность. Разработанный А. Н. Леонтьевым [4], С. Л. Рубинштейном, П. Я. Гальпериным и др. деятельностный подход должен стать дидактическим основанием педагогического образования не на словах, а на деле (пока он остается скорее академической, чем прикладной теорией). Он основан на принципиальном положении, что психика человека неразрывно связана с его деятельностью и ею же обусловлена. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и это взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих развитие человека.

На теорию деятельности должны опираться разработчики образовательных программ, организаторы учебного процесса, все те, кто хочет успеха, кто по роду своей профессиональной деятельности должен обеспечивать прогрессивное развитие общества. Выпускники высшей школы должны уметь проектировать и организовывать деятельность не только свою, но и других людей, управлять ею. На это ориентированы и новые стандарты высшего педагогического образования (компетентностный, деятельностный подходы). Для реализации данного методологического положения очень важно, чтобы в процессе обучения студенты сами совершали деятельность, при этом педагог должен организовать учебную деятельность таким образом, чтобы студент мог сам «взять» (совершить акт учебной деятельности), т. е. правильно действовать: мыслить, предсказывать результаты деятельности, сопоставлять их с полученными, делать выводы. Одна из задач профессиональной школы – подготовить студентов к осуществлению будущей профессиональной деятельности. Процесс обучения будет деятельностным только в том случае, если его структура и организация будут специально нацелены на решение данной задачи, причем с

учетом всех вытекающих из теории деятельности требований. А знания являются всего лишь средством обучения действиям, на что впервые указал основоположник деятельностного подхода в обучении П. Я. Гальперин [5].

Учебная деятельность в вузе характеризуется как научно-исследовательская, самостоятельная, творческая. Поэтому для реализации деятельностного подхода педагог должен принять следующие дидактические положения: 1) необходимо рассматривать процесс обучения как передачу опыта общественно-исторической практики предыдущих поколений, а передать опыт можно только в деятельности (переход от заниевой парадигмы к деятельностной); 2) при проектировании и организации процесса обучения первичным должна быть заданная характером будущей профессии деятельность; 3) конечной целью педагогического образования должно стать формирование компетенций, обеспечивающих осуществление будущей профессиональной деятельности; 4) содержание педагогического образования должно включать заданную характером будущей профессии систему действий и только те знания, которые обеспечивают их выполнение; 5) знания являются всего лишь средством обучения, а не его целью; 6) механизмом осуществления учебной деятельности является решение теоретических и практических задач, и если студент не решает учебные задачи, то это значит, что процесс обучения не организован; 7) в современном понимании знать – значит с помощью знаний осуществлять учебную деятельность, усваивать знания можно только оперируя ими, а не просто запоминая их; 8) деятельность педагога заключается в проектировании, организации и управлении учебным процессом (ученик не сосуд, который необходимо наполнить знаниями, а факел, который необходимо зажечь); 9) процесс обучения представляет собой совокупность двух взаимосвязанных, но самостоятельных деятельностей – деятельности обучающего (преподавание) и деятельности учащегося (учение), поэтому субъект-субъектные отношения должны стать психолого-педагогическим базисом и важнейшим фактором эффективности дидактического процесса.

Указанные выше положения по своей сути являются методологически сформулированными дидактическими (а не технологическими) принципами обучения, определяющими стратегическую сущность педагогического образования. Анализ реальных проблем и потенциальных перспектив педагогического образования, изучение их методологических и дидактических основ позволяет быть уверенным в эффектив-



ности построения качественных моделей педагогического образования и в готовности успешно решать самые сложные проблемы, возникающие на этом пути.

Список литературы

1. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2005. 208 с.
2. Гусейнов А. З. Педагогический потенциал и перспективы двухуровневой системы образования в вузе // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2012. Т. 12, вып. 4. С. 105–108.
3. Хуторской А. В. Метапредметный подход в обучении. М., 2012. 73 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975. 89 с.
5. Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965. 68с.

Characteristics of the Didactics of Pedagogical Education

A. Z. Guseynov

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410002, Russia
E-mail: guseynovaz@mail.ru

The article discusses modern problems of education, key characteristics of didactic features of realization of the new educational paradigm in the context of activity and competence-based approaches, what allows distinguishing the axiological and cognitive aspects of

this process. Methodological analysis allows to consider students personality, to be familiar with his needs, to differentiate the level of the organization of educational process in the zone of its proximal development, what, undoubtedly, will lead to the improvement of universal abilities of a personality, such as cognitive, creative, communicative and reflexive abilities as the basis of professionalism. The study of fundamental positions of education helps didactically to determine correctly the axiological and cognitive goals of education, the results of the professional activity, and to mark the appropriate criteria which must be accepted as the basis of the complex monitoring of modern education.

Key words: education, didactics of higher school, paradigm of education, activity and competence-based approaches.

References

1. Zagvyazinskiy V. I. *Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya* (Methodology and methods of psychological and pedagogical research). Moscow, 2005. 208 p.
2. Guseynov A. Z. Pedagogicheskiy potentsial i perspektivy dvukhurovnevoy sistemy obrazovaniya v vuze (Pedagogical potential and perspectives of the two level system of education at institutions of higher education). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2012, vol. 12, iss. 4, pp.105–08.
3. Khutorskoy A. V. *Metapredmetnyy podkhod v obuchenii* (Metasubject approach in learning). Moscow, 2012. 73 p.
4. Leontev A. N. *Deyatel'nost, soznanie, lichnost* (Activity, consciousness, personality). Moscow, 1975. 89 p.
5. Galperin P. Ya. *Osnovnye rezultaty issledovaniya po probleme «Formirovanie umstvennykh deystviy i ponyatiy»* (Major results of research on the problem «Formation of cognitive activities and notions»). Moscow, 1965. 68 p.

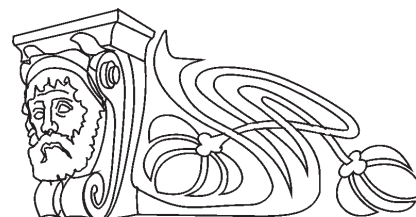
УДК [37.016:502] (470.44)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЭКОЛОГООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА САРАТОВСКОГО РЕГИОНА

Морозова Елена Евгеньевна –

доктор биологических наук, доцент, заведующая кафедрой начального естественно-математического образования, Саратовский государственный университет
E-mail: moroz@san.ru

В Саратовском регионе разработана «Концепция непрерывного экологического образования населения области на 2009–2019 гг.». Поставлена задача – развивать систему общественного содействия решению экологических проблем региона. В 2005–2014 гг. в образовательных учреждениях области реализованы проекты: «Растем вместе», «Школа добрых дел», «Мой зеленый друг», «Мир комнатных растений», «Зеленая аллея памяти», «Птицы в нашем городе», «Сохраним природу родного края», «Сохра-



ним природный парк “Кумысная поляна”, «Зеленая красавица». Отмечена положительная динамика в овладении учащимися способов непрагматического взаимодействия с объектами природы. Выявлены затруднения педагогов при организации диагностических процедур результативности экологической деятельности школьников, отмечено преобладание рациональных форм учебного взаимодействия в ходе развития эмоционально-ценностного отношения к природе, обозначены трудности в организации



партнерства педагогов, учащихся, общественности, что не позволяет в полной мере развивать групповую стратегию взаимодействия для решения региональных экологических проблем. Возникает теоретическая и практическая задача по определению путей совершенствования экологообразовательной деятельности в системе образовательного пространства Саратовского региона.

Ключевые слова: экологообразовательная деятельность, проектные задачи, образовательное пространство.

Сфера экологического образования имеет многостороннее содержание и сложную структуру; она включает в себя процесс образования, различные формы обеспечения этого процесса, а также все образовательные предпосылки гармонизации отношений человека с обществом и природой. В течение нескольких десятилетий в сфере экологического образования школьников на первый план выдвигалось формирование ответственного отношения к природе и становление экологического мышления в рамках информативного образования учащихся. В дальнейшем появилась тенденция рассмотрения экологического образования как одного из важнейших аспектов социализации личности, активного приспособления к среде обитания, принятия и выполнения законов существования человека в природе и обществе.

Сегодня в образовательных системах России актуализируются вопросы развития субъектно-непрагматического отношения личности к природе [1, 2]. Проведен междисциплинарный анализ психологической науки в контексте ее методологических возможностей при решении современных экологических проблем; разработан психодиагностический комплекс измерения субъективного отношения к природе на основе диагностики более пятидесяти параметров; получена динамика возрастных особенностей развития субъективного отношения к природе от дошкольного до юношеского возраста; предлагаются системная модель процесса формирования субъективного отношения к природе и системная модель функционирования развивающей образовательной среды, использование которых в совокупности с ориентацией на экпсихологические принципы и методы формирования субъективного отношения к природе позволяет проектировать эффективные эколого-образовательные комплексы [2].

Ставится задача формирования экологической компетентности школьников: разработана педагогическая концепция её формирования, ориентированная на онтологический подход, при котором система «человек – природа» выступает как целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные

принципы развития и тем самым способный к саморазвитию [3]. В представлении Д. С. Ермакова [3], экологическая компетентность включает осмысленную способность, потенциал и опыт личности в осуществлении экологосообразных видов деятельности; для обоснования экологической компетентности выбран проблемно-ориентированный подход; реализована трехкомпонентная модель формирования такой экологической компетентности, объединяющая мотивационно-ценностный, когнитивный и практико-деятельностный компоненты. Для формирования экологической компетентности разработана технология – обучение решению экологических проблем, направленная на подготовку выпускников к самостоятельному принятию решений в проблемных ситуациях, применение усвоенного учебного материала в повседневной жизни. Содержание обучения решению экологических проблем наряду с познавательными, традиционными для проблемного обучения, дополнено проблемами моделирования и практического преобразования; предложена уровневая дифференциация экологической компетентности по степени её осознанности субъектом и отражения компонентов экологического сознания в субъектном опыте: неосознанная некомпетентность, осознанная некомпетентность, осознанная компетентность, неосознанная компетентность [3].

А. И. Субетто обосновывает развитие духовно-нравственной системы ноосферного человека, ноосферного образования в «образовательном обществе», в котором соблюдается важнейший закон ноосферного устойчивого развития – опережающего развития качеств человека, общественного интеллекта и образовательных систем в обществе [4].

Несмотря на имеющийся опыт совершенствования экологообразовательной деятельности ориентация детей и подростков на прагматическую модель взаимодействия с объектами природы остается преобладающей. Это связано с проблемой рассогласованности системы ценностей и сложностью определения путей и условий, способствующих формированию нужной обществу направленности ценностного и деятельностного отношения личности к объектам окружающего мира.

В современной образовательной практике России активно обсуждаются новые образовательные стандарты. Большинство школ г. Саратова и Саратовской области уже приступили к их реализации. Решаются задачи различного уровня: внедрение индивидуальных образовательных программ и профильного обучения, формирование социальных компетентностей



и универсальных учебных действий, развитие ребенка как субъекта образовательной деятельности. Для решения образовательных задач необходимы профессиональная коммуникация педагогов, анализ их совместной деятельности, обмен опытом работы. В этой ситуации экологообразовательная деятельность может являться системообразующим элементом, способствующим развитию общей идеи образования, осмыслению нового содержания работы, определению стратегии развития, поиска средств обеспечения образовательного движения.

Научной общественностью Саратовского региона разработана «Концепция непрерывного экологического образования населения области на 2009–2019 гг.». Теоретические положения этого документа ориентируют педагогов и общественность на выбор активных форм и методов работы с населением. В связи с этим итоговая оценка эффективности системы непрерывного экологического образования основывается на показателях, связанных с решением конкретных экологических проблем региона. Сегодня экологическое состояние Саратовской области во многом зависит от динамики показателей, связанных с индустриальным развитием региона. Во многих городах области особенно остро встает проблема сокращения площади озелененных и рекреационных территорий (3–17 кв. м зеленых насаждений на человека). Необходимо развитие единой государственной и общественной системы содействия решению экологических проблем области. В образовательном пространстве саратовского социума активно работают около 20 экологических общественных организаций («Союз охраны птиц России», «Фонд помощи животным», «Всероссийское общество охраны природы», «Эколого-медицинское научно-практическое общество» и др.); функционируют государственные учреждения («Областной экологический центр учащихся», «Клуб туристов», «Союз юных экологов» и др.); активизируются группы гражданских инициатив и молодежные добровольческие отряды (скаутский отряд «Роза ветров», «Центр содействия экологическим инициативам» и др.). В центре при реализации задач экологического образования, несомненно, должны находиться образовательные учреждения Саратовской области, связанные с другими государственными и общественными структурами единой системой экологообразовательной деятельности.

В 2005–2014 гг. на базе образовательных учреждений г. Саратова и Саратовской области (в рамках внеурочной деятельности школьников) реализованы социальные проекты: «Растем

вместе», «Школа добрых дел», «Мой зеленый друг», «Мир комнатных растений», «Птицы в нашем городе», «Зеленая аллея памяти»; «Зеленая красавица», «Сохраним природу родного края»; «Сохраним природный парк “Кумысная поляна”» [5–7], которые направлены на коллективное решение региональных экологических проблем. В реализации проектов приняли участие более 5 000 учащихся (1–8-х классов) из 100 образовательных учреждений. В основе построения проектов использована технология решения проектных задач. В ходе решения такой задачи через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система действий, направленных на получение еще никогда не существовавшего в практике ребенка результата (продукта) и происходит качественное самоизменение группы детей [8]. Проектные задачи включают схему построения: 1) постановка задачи; 2) открытие нового способа действия, фиксируемого с помощью модели; 3) контроль овладения новым способом действия в ходе решения частных задач. Значимым становится открытие ребенком нового способа действия, усвоение которого позволит школьнику использовать его в других ситуациях. При решении проектной задачи прослеживается развитие позиции обучающегося, акцентируется его включенность в совместную деятельность, что является важным для нашего исследования.

В ходе решения проектной задачи «Растем вместе» младшие школьники открывают новый способ экологического действия – проектирование образа растений (как источника познания, красоты, здоровья, жизнедеятельности и охраны). Решение проблемных экологических ситуаций совместно со сказочными героями, включение в проектную задачу объектов природы ближайшего окружения актуализируют действие комплекса естественных и социальных релизеров, способствующих развитию эмоциональной сферы ребенка, и активизируют его контакты с растениями. Решение частных экологообразовательных задач («Защитите растения!», «Волшебная планета», «Лесенка») позволило учащимся начальной школы проявить свои оценочные суждения и позицию по отношению к растениям, защитить их в проблемном диалоге со сказочными героями.

Участие младших школьников и подростков в решении проектной задачи «Школа добрых дел» направлено на проектирование такого действия, как образ школы и пришкольной территории как объектов экологического, социального и эстетического значения, что позволило учащимся высказать свое мнение о школьных правилах и традициях, подумать о будущем школы, выявить



свое отношение к образовательной и экологической деятельности; оценить экологическое состояние территории около школы и определить мероприятия по развитию экологообразовательной среды учебного заведения.

Образовательный потенциал проектных задач «Мой зеленый друг» и «Мир комнатных растений» вовлек учащихся в проектирование взаимодействия с комнатными растениями и экологически целесообразное размещение комнатных растений в школе. Включение детей в экспериментирование, диалог с комнатными растениями, изучение условий их жизнедеятельности, творческая деятельность позволили признать субъектность растений, провести многокритериальную оценку их значимости в жизни ребенка, овладеть навыками содержания и ухода за комнатными растениями и осуществить озеленение классной комнаты с учетом их жизненных потребностей.

Проектная задача «Зеленая аллея памяти» направлена на выявление ценности растений в контексте значимых общечеловеческих ценностей и проектирование экологически, символически и эстетически целесообразного размещения растений на пришкольной территории. В ходе реализации проекта коллективы образовательных учреждений создали аллеи и уголки памяти, мини-музеи, культурно-исторические центры. Оказалось сложным в реальной практике обустроить аллею, где выбор объектов был бы осознанным, обусловленным практической, экологической, эстетической, культурологической и символической ценностью растений, учитывались условия их произрастания в конкретной местности.

Проектная задача «Зеленая красавица» связана с проектированием экологически целесообразного новогоднего праздника. Работа учащихся в группах «экологи», «дизайнеры», «режиссеры» в атмосфере праздника позволила осмыслить свое отношение к другим людям, научиться откликаться на переживания природных объектов, соотносить свои потребности с их жизненными проявлениями.

Проектная задача «Птицы в нашем городе» заключается в проектировании и организации мероприятий по охране птиц ближайшего природного окружения. Включение ребенка в оценку среды обитания (пришкольной территории, микрорайона, парка и др.) с учетом жизненных потребностей объектов природы (птиц), анализ своих действий и поступков с точки зрения их экологической целесообразности, оценка своего отношения к природе побуждали школьников к оказанию помощи птицам в сложных экологических ситуациях.

Проектная задача «Сохраним природу родного края» позволила произвести комплексный анализ географического положения, геологического строения, рельефа местности, водных, геологических и биологических ресурсов Саратовской области, выявить основные экологические проблемы региона и оценить свои возможности в их разрешении. Учащиеся открыли новый способ экологического действия – проектирование и организация мероприятий по оказанию помощи объектам природы родного края.

Проектная задача «Сохраним природный парк “Кумысная поляна”» ориентирована на выявление экологического и рекреационного потенциала природного парка как важнейшего элемента экологической инфраструктуры города, обсуждение нежелательного процесса остепнения лесных территорий парка и оценку режима его охраны. Разработана программа по сохранению и восстановлению природного потенциала парка, включающая научно-познавательные, охранительно-восстановительные и культурно-массовые мероприятия.

В ходе решения проектных задач выявлена положительная динамика в овладении учащимися новыми способами экологического действия. В начале образовательного процесса на экологической позиции находились от 7 до 26% учащихся класса, в ходе освоения новых способов действия – 17–45% учащихся. Экологическая позиция учащихся проявилась в обретении новых смыслов, связанных с учебной и экологической деятельностью и новой системой школьных взаимоотношений. Выявлены затруднения педагогов при организации диагностических процедур результативности экологической деятельности школьников, отмечено преобладание рациональных форм учебного взаимодействия в ходе развития эмоционально-ценностного отношения к природе. Определены формы социально-экологического взаимодействия участников проектов: внутренние взаимодействия в рамках одной образовательной организации; неструктурированные взаимодействия в едином образовательном пространстве; системное взаимодействие в едином образовательном пространстве, в рамках которого эффективно решались экологические проблемы: его смогли организовать педагогические коллективы только пяти учебных заведений.

Возникшие трудности в организации работы педагогов, в развитии партнерства педагогов, учащихся, родителей, общественности, спонсоров не позволяют в полной мере развивать групповую стратегию взаимодействия для решения региональных экологических проблем. В связи с этим встает задача – определить дальнейшие



пути совершенствования экологообразовательной деятельности в системе экологообразовательного пространства региона: необходимо проанализировать влияние образовательной среды учебного заведения на социальную активность субъектов экологообразовательной деятельности, определить условия эффективного развития сетевых экологических проектов.

Список литературы

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д, 1996. 480 с.
2. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М., 2000. 456 с.
3. Ермаков Д. С. Формирование экологической компетентности учащихся : теория и практика. М., 2009. 145 с.
4. Субетто А. И. Доктрина духовно-нравственной системы ноосферного человека и ноосферного образования. СПб. ; Кострома, 2008. 100 с.
5. Морозова Е. Е., Горина Л. В. Эколого-гражданский проект «Зеленая аллея памяти» // Начальная школа. М., 2006. № 1. С. 56–61.
6. Морозова Е. Е., Шляхтин Г. В. Совершенствование экологического образования школьников в системе общеобразовательных учреждений Саратовской области // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 4. С. 99–103.
7. Морозова Е. Е., Тимофеева А. Г., Буланая М. В., Ларионов О. И., Федорова О. А. Реализация проекта «Зеленая аллея памяти» // Начальная школа. 2012. № 5. С. 52–57.
8. Воронцов А. Б., Заславский С. В., Егоркина С. В. [и др.]. Проектные задачи в начальной школе : пособие для учителя. М., 2011. 176 с.

Improvement of Environmental Educational Activity within the System of Educational Environment in Saratov Region

E. E. Morozova

Saratov State University
83, Astrakhanskaya str., Saratov, 410002, Russia
E-mail: moroz@san.ru

In Saratov region a Concept of continuous environmental education (2009–2019) for the population of the region were developed. In the years 2005–2014 regional educational institutions carried out such projects as: «Growing Up Together», «School of Good Deeds», «My Green Friend», «The world of house plants», «Green Avenue of Memory», «Birds in Our Town», «Preserve our Region's Nature»,

«Preserve the Nature Park “Kumysnaya Polyana”», «The Green Beauty». We were able to trace positive dynamics in acquisition of methods of nonprognostic interaction with nature objects. The study uncovered educators' difficulties in organizing diagnostic procedures linked to effectiveness of environmental activity of schoolchildren. It also showed prevalence of rational forms of academic interaction in the course of development of emotional and axiological attitude to nature; specified difficulties in organizing partnership between educators, students, and the society, which does not allow to develop group strategy of interaction for solving regional environmental problems to the full extent. Theoretical and practical problem, which is identification of ways for improvement of environmental educational activity within the system of educational environment in Saratov region, arises.

Key words: environmental educational activity, project tasks, educational space.

References

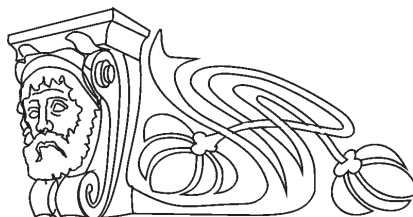
1. Deryabo S. D., Yasvin V. A. *Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya* (Ecological pedagogy and psychology). Rostov-on-Don, 1996. 480 p.
2. Yasvin V. A. *Psikhologiya otnosheniya k prirode* (Psychology of attitude to nature). Moscow, 2000. 456 p.
3. Ermakov D. S. *Formirovanie ekologicheskoy kompetentnosti uchashchikhsya: teoriya i praktika* (Formation of ecological competence of schoolchildren: theory and practice). Moscow, 2009. 145 p.
4. Subetto A. I. *Doktrina dukhovno-nravstvennoy sistemy noosfernogo cheloveka i noosfernogo obrazovaniya* (Doctrine of spiritual and moral system of the noospheric person and noospheric education). St.-Petersburg; Kostroma, 2008. 100 p.
5. Morozova E. E., Gorina L. V. *Ekologo-grazhdanskiy projekt «Zelenaya alleya pamyati»* (Ecological civil project «Green avenue of memory»). *Nachalnaya shkola* (Primary school), 2006, no. 1, pp. 56–61.
6. Morozova E. E., Shlyakhtin G. V. *Sovershenstvovanie ekologicheskogo obrazovaniya shkolnikov v sisteme obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeniy Saratovskoy oblasti* (The perfection of the ecological education of the schoolboys in the system educational establishments of the Saratov region). *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011, vol. 11, iss. 4, pp. 99–103.
7. Morozova E. E., Timofeeva A. G., Bulanaya M. V., Larionov O. I., Fedorova O. A. *Realizatsiya projekta «Zelenaya alleya pamyati»* (Implementation of the project «Green avenue of memory»). *Nachalnaya shkola* (Primary school), 2012, no. 5, pp. 52–57.
8. Voroncov A. B., Zaslavskiy S. V., Egorkina S. V. [et al.]. *Proektnye zadachi v nachalnoy shkole: posobie dlya uchitelya* (Project tasks in an elementary school: a book for teachers). Moscow, 2011. 176 p.



УДК 37.022

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Ядровская Марина Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры информационных технологий, Донской государственный технический университет
E-mail: marinayadrovskaja@rambler.ru



Статья посвящена вопросам непрерывного реформирования высшего технического образования. Для определения направлений реформирования осуществляется построение научно обоснованной модели процесса обучения. При этом процесс обучения анализируется как педагогическая система, строится компетентностная модель инженера, все составляющие педагогической системы рассматриваются с позиции оптимизации образовательного процесса. Проведенное модельное исследование позволяет определить основные факторы оптимизации процесса обучения в техническом вузе. Одним из таких факторов авторы считают использование технологий обучения с элементами моделирования.

Ключевые слова: педагогическая система, компетенции, оптимизация обучения, модель процесса обучения, технологии обучения с элементами моделирования.

Известно, что российское образование находится в состоянии непрерывного реформирования. Как отмечает Л. А. Шипилина, для выхода из кризиса и дальнейшего развития вузам необходимо осуществлять системные, а не

локально-модульные преобразования и «привести в соответствие три блока: 1) целеполагание; 2) модель образовательного процесса; 3) модель системы управления» [1].

Для определения системных преобразований построим и проанализируем модель процесса обучения в техническом вузе, подходя к описанию процесса обучения как педагогической системы. Под моделью процесса обучения будем понимать формализованное описание взаимосвязанных составляющих процесса обучения, построенное на основе анализа литературы и обобщенного педагогического опыта и представленное в виде наглядной схемы и концептуального описания организации и функционирования важнейших звеньев процесса обучения. Для построения обобщенной модели процесса обучения в вузе схематически зафиксируем известные положения (рис. 1).



Рис. 1. Обобщенная модель процесса обучения в вузе

Анализ процесса обучения как педагогической системы, состоящей из пяти компонентов:

1) цель обучения, 2) содержание учебной информации, 3) методы, средства, формы обуче-



ния, средства педагогической коммуникации, 4) преподаватель, 5) обучающийся, позволит детализировать модель процесса обучения, которая поможет сформулировать подходы к реформированию профессионального обучения в техническом вузе.

1. Целеполагание. Профессиональное образование определяется производственными потребностями общества, поэтому при разработке целей обучения в вузе необходимо, во-первых, учитывать наличие системы целей: *общие цели, цели обучающегося, цели обучающего*, во-вторых, исходя из анализа инновационных изменений в производстве, формировать *цель-образ и цель-задание*, в которых цель является будущим желаемым результатом [2, с. 63].

1.1. Корпоративное взаимодействие. Одна из основных проблем подготовки специалистов состоит в том, что высшая школа развивается несколько обособленно от высокотехнологичных отраслей производства [3], что сказывается на качестве подготовки действительно нужных реальному сектору высококлассных специалистов. Очевидна необходимость взаимодействия вузов и предприятий-работодателей для разработки согласованных, обоснованных требований к результатам профессионального обучения, что позволит сформировать *модель специалиста* и скорректировать *содержание обучения*.

1.2. Компетентность инженера. Стандарт высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС-3) построен на основе *компетентностного подхода*, это обуславливает необходимость построения *компетентностной модели инженера*.

В основу структуры *профессиональной компетенции* будущего специалиста машиностроительного предприятия заложена та, которую предложили в компетентностной модели корпоративного обучения персонала ОАО «НПК Уралвагонзавод» [4]. В предлагаемой нами структуре профессиональной компетенции метапрофессиональные и личностные качества обозначим как *ключевые компетенции*, исходя из определения ключевых компетенций как «совокупности базовых знаний, общих (универсальных) умений, личностных качеств, позволяющих достигать положительных результатов в профессиональной и других областях жизнедеятельности» [5], базирующиеся на мотивационной и эмоционально-волевой сферах личности. К *специальным компетенциям*, исходя из основных понятий технологии машиностроения [6], отнесем: организационно-техническую, технико-технологическую, предметно-ориентированную, владение инфор-

мационно-коммуникационными технологиями (ИКТ). Последняя вводится с учетом значимости новых информационных технологий как для современного машиностроительного производства, так и для осуществления специалистами переподготовки и повышения квалификации в электронном формате. Таким образом, можно обозначить цель-образ: *выпускник – личность и специалист*, сформировавший профессиональную компетенцию.

1.3. Контроль за формированием компетенций. Определив структуру профессиональной компетенции инженера, необходимо определить вклад учебных дисциплин в ее формирование, т. е. определить параметры и метрики, позволяющие оценить *академическую компетентность* в рамках профессиональных дисциплин [7], понимаемую нами как умение решать проблемы, рассматриваемые в рамках учебных дисциплин, с использованием специальных компетенций. Для такой оценки подходит комплекс параметров, предложенных С. Д. Старыгиной: уровень развития формализационных способностей; уровень развития конструктивных способностей; уровень развития исполнительских способностей; полнота знаний; целостность знаний. К этим параметрам необходимо добавить еще один – уровень владения ИКТ. На наш взгляд, эти параметры легко оценить как применительно к студентам до и после обучения, так и для заданий учебных дисциплин. Например, можно использовать привычную шкалу оценивания от одного до пяти или часто применяемую – от одного до трех (низкий, средний, высокий уровень). Основные *цель-задания* учебной дисциплины необходимо строить, исходя из этих параметров. Значения параметров помогут проконтролировать сформированность специальных компетенций в конце изучения дисциплины. Результаты контроля должны учитываться при проектировании методической системы и содержания обучения.

Остальные компоненты педагогической системы характеризуем с позиции *оптимизации* процесса обучения. *Оптимизацию* образовательного процесса можно рассматривать как «своеобразный *принцип действия педагога*, определенную методику решения образовательной задачи, специально рассчитанную на достижение максимально возможных для данных условий результатов за определенное время» [8, с. 71].

2. Обучающийся

2.1. Психолого-андрологическая диагностика. Обучающийся является главным субъектом процесса своего обучения, т.е. процесс обуче-



ния и его результаты определяются *личностью* обучающегося: его физиологическими, психологическими, социальными особенностями. Н. В. Терентьева предлагает осуществлять в процессе обучения *психолого-андрогогическую диагностику обучающегося*, которая позволит определить: его потребности; объем и характер его жизненного опыта; физиологические и психологические особенности; когнитивный и учебный стили обучающегося. Учет индивидуальных особенностей обучающихся «будет активно влиять на организацию и осуществление процесса обучения», способствовать формированию «устойчивой мотивации обучения, т. е. стойкого стремления к обучению» [9].

2.2. Модели профессиональной подготовки. Конкурентноспособность требует непрерывной модернизации производства, с которой связана необходимость формирования таких профессиональных черт, как «критичность мышления, способность к обучению, готовность человека к системным изменениям в своей профессиональной области», которые долгое время остаются неизменными по отношению к другим качествам [10], поэтому процесс подготовки специалистов должен осуществляться на основе *модели профессионального развития* и быть направлен на *интеллектуальное развитие* обучающихся, на

формирование у них *системы универсальных учебных действий, методологических знаний, умения учиться*. Таким образом, можно уточнить цель-образ: *выпускник – специалист*, сформировавший профессиональную компетенцию и способности к саморазвитию, самообучению и совершенствованию.

3. Содержание учебной информации. В нашей модели (рис. 2) учебная информация – то содержание учебной дисциплины, которое должно быть усвоено в процессе учебно-педагогического взаимодействия. Подготовка учебной информации включает две основные задачи: отбор научного материала и формирование учебной информации. На наш взгляд, в основания отбора должны быть положены: профессиональная направленность, познавательные интересы, влияние учебного содержания на мотивы обучающихся. Учет этих факторов будет способствовать повышению эффективности учебной деятельности, так как «в плане психологического содержания профессиональная направленность, учебная мотивация, познавательные интересы и т.п. становятся внутренней стороной *активности*» [2, с. 28]. Задача формирования учебного материала заключается в информационном моделировании содержания обучения.

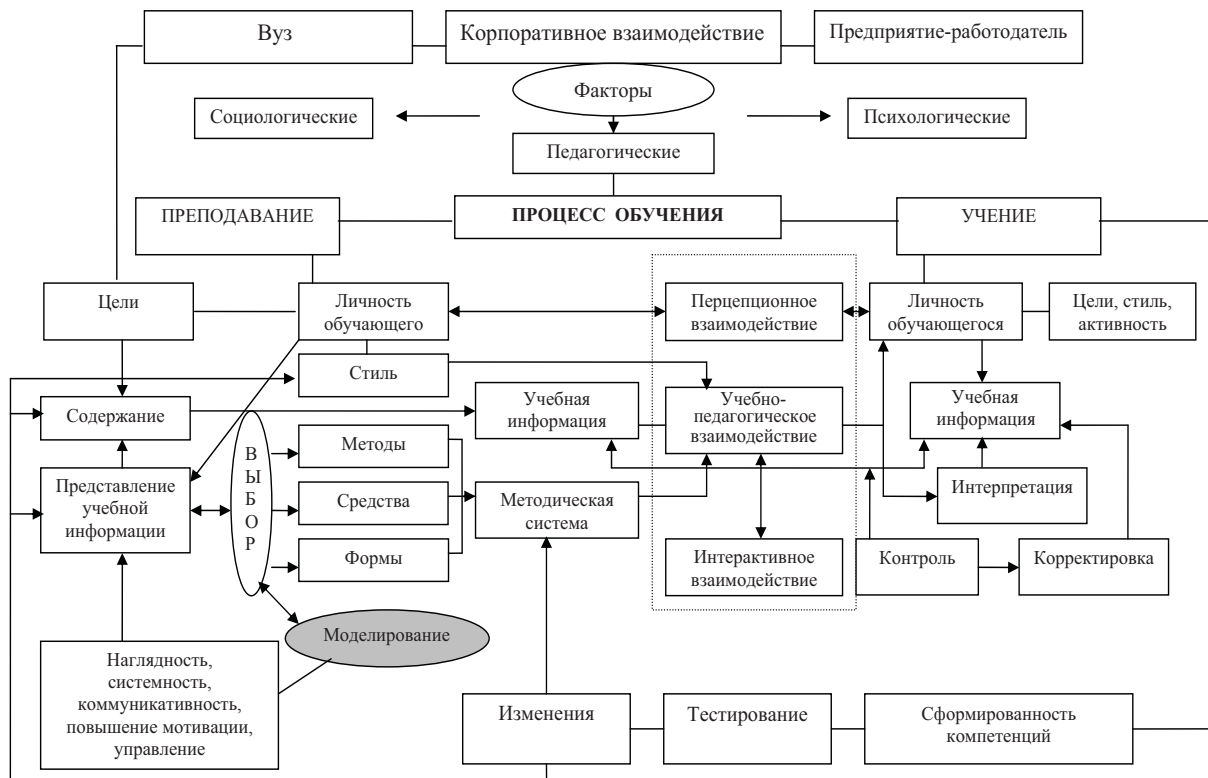


Рис. 2. Модель системы профессионального обучения в техническом вузе



4. Преподаватель. В деятельности преподавателя можно выделить два основных направления – проектирование обучения и организацию обучения.

4.1. Проектирование обучения. В центре педагогического проектирования находятся педагогические модели [11]. Научно обоснованное построение и изучение этих моделей необходимо для планирования процесса обучения.

4.2. Информационное моделирование содержания обучения. Процесс подготовки учебной информации мы называем *моделированием учебного материала*, так как эта подготовка относится к этапу моделирования проективной деятельности педагога; на этом этапе используются основные логические операции, приемы, практические действия моделирования, в результате которого строятся разнообразные информационные модели, представляющие научное знание в учебных дисциплинах.

В результате моделирования учебного материала педагог формирует *информационно-логическую модель учебного материала*, задающую оптимальный способ усвоения данного материала данными обучающимися. Под *информационно-логической моделью учебного материала* мы понимаем систему дидактически обработанной научной информации, составляющей предмет изучения конкретной учебной дисциплины, для соорганизации и представления элементов которой обоснованы структура, связи, форма, стратегия изложения. Задача моделирования учебного материала – помочь усвоить увеличивающийся с каждым годом объем учебного материала посредством выбора форм и средств его представления, активизирующих процесс обучения и способствующих эффективному осуществлению механизмов запоминания, воспроизведения и др.

4.3. Организация обучения. На основе информационно-логической модели учебного материала обучающий может определить *методическое обеспечение*: методы, средства, формы обучения. Как отмечает Н. А. Черникова, «полученная таким путем подсистема методов, форм и средств обучения преобразуется в систему форм организации обучения», элементы которой «в единстве и разумном сочетании друг с другом» «позволят оптимизировать процесс обучения в вузе» [12].

4.4. Повышение квалификации. Внедрение инноваций в различные отрасли деятельности требует от преподавателей знаний этих инноваций и их внедрения в учебный процесс, поэтому необходима непрерывная система

повышения квалификации и переподготовки преподавателей.

5. Средства педагогической коммуникации. В процессе традиционного обучения преобладает вербальный способ передачи информации (монолог, диалог, дискуссия, учебный текст), в котором основными средствами коммуникации являются язык и речь. Результаты процесса педагогической коммуникации в этом случае можно связать с использованием выразительных средств языка и наглядных средств обучения, с наличием навыков работы с теми средствами выражения содержания, которые предлагает лектор, с психологическими способами влияния лектора на аудиторию в процессе коммуникации. При передаче учебной информации посредством текстов значение имеет *информативность текста*, под которой понимают «не общую его информационную насыщенность, а лишь ту ее часть, которая становится достоянием реципиента». Повысить информативность текста позволяют «общность кода, языка и системы знаний, которыми пользуются коммуникатор и реципиент» [2, с. 95], а также правильный подбор средств и форм представления учебного материала.

В настоящее время для оптимизации обучения нельзя не использовать технологии электронного и дистанционного обучения, применение которых обусловлено увеличением доли самостоятельной работы в освоении содержания дисциплин. Технологии электронного и дистанционного обучения позволяют создать *единую информационно-образовательную среду* для студентов, преподавателей, сотрудников, работодателей, которую можно использовать, в первую очередь, для профессионального обучения. Эта среда позволит субъектам обучения осуществлять учебно-педагогическое взаимодействие, контроль усвоения знаний, проектирование интеграции учебных дисциплин на основе мультимедиа, моделинга, интерактивного взаимодействия.

6. Основные подходы к обучению. Для оптимизации обучения и реализации в обучении *модели профессионального развития*, на наш взгляд, необходимо использовать *личностный, деятельностный, модульный, контекстный и модельный подходы*.

При *личностном подходе* речь идет о формировании *образовательного маршрута*, который строит обучающий с учётом интересов обучающегося и требований профессиональных образовательных стандартов. *Модульный подход* к формированию учебного контента позволяет



реализовывать индивидуальные образовательные маршруты в учебном процессе. *Деятельностный подход* в обучении предполагает, что приобретение знаний будет осуществляться в процессе выполнения различных видов деятельности, связанных с этими знаниями. Организация профессионально направленного изучения общеобразовательных дисциплин составляет *контекстный подход* в обучении, позволяющий использовать в учебно-педагогическом взаимодействии *активную информацию*. Одна из сторон активной информации состоит в возможности оперативно работать с ней и извлекать строго применительно к решению профессиональной задачи, что облегчает ее запоминание и актуализацию.

Модельный подход мы связываем с проектированием профессионального обучения, моделированием содержания обучения, систематическим использованием моделей для представления учебного содержания при явном указании на модели, этапы их построения и исследования, с применением учебных действий моделирования в учебной деятельности, обучением моделированию в контексте решения профессионально ориентированных учебных задач, с использованием технологий обучения с элементами моделирования [13], с применением моделирования в качестве метода обучения [14]. Отметим «тесную связь между использованием моделей при изложении учебного материала и проявлением ее в практической деятельности студентов», на которую указывал Р. В. Габдреев [8, с. 49].

Применение моделей и моделирования в обучении положительно влияет на такие когнитивные процессы, как память, внимание, восприятие, действие, воображение, способствует развитию мышления и интеллекта обучающихся, повышает их активность и мотивацию, вооружает методологией познания, т.е. формирует метамышление, а значит позволяет приобрести способности к непрерывному и осознанному развитию, приобретению знаний и совершенствованию.

В заключение можно сказать, что целостное представление процесса обучения как системы (см. рис. 2) позволяет еще раз подчеркнуть тот факт, что процесс обучения есть сложная система, от каждого элемента которой зависит качество профессионального образования.

Список литературы

1. Шитилина Л. А. Проблемы развития высшего профессионального образования в современных условиях : управленческо-методологический аспект // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 2 (29). С. 64–68.
2. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. 2-е изд. СПб., 2000. 349 с.
3. Батрак В. И. Проблемы и пути решения задач подготовки инженерных кадров для машиностроения. URL: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf9/133.doc (дата обращения: 20.04.2013).
4. Васильев С. В. Компетентностная модель корпоративного обучения персонала ОАО «НПК Уралвагонзавод» // Вопросы управления. 2008. Вып. № 3 (4). URL: <http://vestnik.uara.ru/ru-ru/issue/2008/03/17/> (дата обращения: 16.05.2013).
5. Двуличанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование. 2011. № 4. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (дата обращения: 13.07.2013).
6. Вендина О. В. Проектирование содержания учебной дисциплины на компетентностной основе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2011. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-proektirovanie-soderzhaniya-uchebnoy-distipliny-na-kompetentnostnoy-osnove> (дата обращения: 7.04.2013).
7. Старыгина С. Д. Проектирование профессиональных дисциплин по направлению «Информационные системы» на основе компетентностного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2008. URL: <http://www.dissercat.com/content/proektirovanie-professionalnykh-distiplin-po-napravleniyu-informatsionnye-sistemy-na-osnove> (дата обращения: 7.04.2013).
8. Габдреев Р. В. Моделирование в познавательной деятельности студентов. Казань, 1983. 104 с.
9. Терентьева Н. В. Психолого-андрогическая диагностика обучающихся в вузе. URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2898 (дата обращения: 14.07.2013).
10. Тряпицына А. П. Ценностно-смысловые ориентиры отбора содержания дисциплины «Педагогика» // Письма в Эмиссия / Оффлайн. 2009. ART 1339. URL: <http://www.emissia.org/offline/news/2009.htm> (дата обращения: 15.02.2013).
11. Ядровская М. В. Модели в педагогике // Вестн. Том. гос. ун-та. 2013. № 366. С. 139–143.
12. Черникова Н. А. Система форм организации обучения в контексте методической системы обучения математике // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та. Теория и методика обучения. 2006. Вып. 2. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgrpu-47.pdf> (дата обращения: 15.02.2013).
13. Ядровская М. В. Моделирование и педагогические технологии : точки соприкосновения // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Некрасова. Сер. Педагогика. Психология. 2010. Т. 16, № 2. С. 289–293.



14. Ядровская М. В. Моделирование как метод обучения информационным технологиям // Вестн. Донск. гос. техн. ун-та. 2012. № 4 (65). С. 121–128.

Modeling of Vocational Training in a Technical College

M. V. Yadrovskaya

Don State Technical University
1, Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344010, Russia
E-mail: marinayadrovskaya@rambler.ru

This article is devoted to the continuous reform of higher technical education. To determine the directions of the reform carried out the construction of evidence-based model of the learning process. The process of learning is analyzed as a pedagogical system, competence model of engineer is built, all the components of educational system are considered from the perspective of optimizing the educational process. Conducted a modeling research allows to determine main factors of optimizing the learning process in a technical college. Authors think that one of these factors is using of learning technologies with the elements of modeling.

Key words: educational system, competences, optimization of training, model of the learning process, learning technology with elements of modeling.

References

1. Shipilina L. A. Problemy razvitiya vysshego professionalnogo obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh: upravlenchesko-metodologicheskii aspekt (Problems of development of higher education in modern conditions: managerial and methodological aspect). *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh* (Psychopedagogy in law enforcement), 2007, no. 2 (29), pp. 64–68.
2. Yakunin V. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posobie* (Educational psychology: tutorial). St.-Peterburg, 2000. 349 p.
3. Batrak V. I. *Problemy i puti resheniya zadach podgotovki inzhenernykh kadrov dlya mashinostroeniya* (Problems and ways of solving problems of engineering training for engineering). Available at: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf9/133.doc (accessed 20 April 2013).
4. Vasilev S. V. Kompetentnostnaya model korporativnogo obucheniya personala OAO «NPK Uralvagonzavod» (Competence model of corporate training OAO «NPK Uralvagonzavod»). *Voprosy upravleniya* (Issues of Management), 2008, no. 3 (4). Available at: <http://vestnik.uapa.ru/ru-ru/issue/2008/03/17/> (accessed 16 May 2013).
5. Dvulichanskaya N. N. Interaktivnye metody obucheniya kak sredstvo formirovaniya klyuchevykh kompetentsiy (Interactive teaching methods as means of formation of key competencies). *Nauka i obrazovanie* (Science and Education), 2011, no. 4. Available at: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (accessed 13 July 2013).
6. Vendina O. V. *Proektirovanie soderzhaniya uchebnoy distsipliny na kompetentnostnoy osnove: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* (Designing the content of the discipline on the basis of competence: Synopsis of the dissertation of Ph.D). Stavropol, 2011. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-proektirovanie-soderzhaniya-uchebnoy-distsipliny-na-kompetentnostnoy-osnove> (accessed 7 April 2013).
7. Starygina S. D. *Proektirovanie professionalnykh distsiplin po napravleniyu «Informatsionnye sistemy» na osnove kompetentnostnogo podkhoda: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* (Designing professional disciplines in «Information Systems» competency-based approach: Synopsis of the dissertation of Ph.D). Kazan, 2008. Available at: <http://www.dissercat.com/content/proektirovanie-professionalnykh-distsiplin-po-napravleniyu-informatsionnye-sistemy-na-osnove> (accessed 7 April 2013).
8. Gabdreev R. V. *Modelirovanie v poznavatelnoy deyatelnosti studentov* (Modeling in cognitive activity of students). Kazan, 1983. 104 p.
9. Terenteva N. V. *Psikhologo-androgogicheskaya diagnostika obuchayushchikhsya v vuze* (Psycho-androgogical diagnostics of students). Available at: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2898 (accessed 14 July 2013).
10. Tryapitsyna A. P. Tsennostno-smyslovye orientiry otbora soderzhaniya distsipliny «Pedagogika» (Value-semantic content selection guidelines discipline «Pedagogy»). *Emissiya. Pisma v offlayn* (The Emission. Offline letters), 2009. ART 1339. Available at: <http://www.emissia.org/offline/news/2009.htm> (accessed 15 February 2013).
11. Yadrovskaya M. V. *Modeli v pedagogike* (Models in pedagogy). *Vestn. Tom. gos. un-ta* (Tomsk State University Journal), 2013, no. 366, pp. 139–143.
12. Chernikova N. A. Sistema form organizatsii obucheniya v kontekste metodicheskoy sistemy obucheniya matematike (System forms of organization learning in the context of methodical system of teaching mathematics). *Vestn. Omsk. gos. ped. un-ta. Teoriya i metodika obucheniya, vyp. 2* (Herald of Omsk State Pedagogical University. Theory and method of teaching, 2006, iss. 2). Available at: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-47.pdf> (accessed 15 February 2013).
13. Yadrovskaya M. V. Modelirovanie i pedagogicheskie tekhnologii: tochki soprikosnoveniya (Modeling and teaching technologies: points of contact). *Vestn. Kostrom. gos. un-ta. Ser. Pedagogika. Psikhologiya* (Vestnik of Nekrasov Kostroma State University. Ser. Pedagogy. Psychology), 2010, vol. 16, no. 2, pp. 289–293.
14. Yadrovskaya M. V. Modelirovanie kak metod obucheniya informatsionnym tekhnologiyam (Modeling as a method of teaching information technology). *Vestn. Don. gos. tekhn. un-ta* (Vestnik of Don State Technical University), 2012, no. 4 (65), pp. 121–128.

ХРОНИКА НАУЧНОЙ ЖИЗНИ

V МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ЛЮДИ И РИСКИ»

**The V International Scientific and Practical Conference
«Organizational Psychology: People and Risks»**

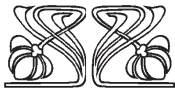
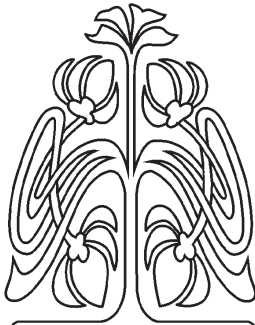
С 29 по 31 мая 2014 года на факультете психологии Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского прошла V Международная научно-практическая конференция «Организационная психология: люди и риски». Отличительной чертой прошедшей конференции стало расширение состава участников из стран дальнего зарубежья: в этот раз в ней приняли участие представители Колорадского и Вайомингского университетов (США), делегация университета Гази (Турция), представители Стокгольмского университета (Швеция), представитель университета Анже (Франция), представитель университета Макао (Китай). Увеличился и состав участников из российских университетов: нашими гостями стали ученые МГУ им. Ломоносова и Высшей школы экономики, делегации СПбГПУ им. Герцена, Южного федерального университета, Северо-Кавказского федерального университета, Волгоградского государственного университета.

Активное участие в конференции приняли представители многих саратовских университетов и институтов. Партнерство с факультетами СГУ (экономическим, философским и факультетом психолого-педагогического и специального образования) создало особую атмосферу внутриуниверситетской интеллектуальной синергии и общеуниверситетского гостеприимства по отношению к гостям, приехавшим из разных городов и стран.

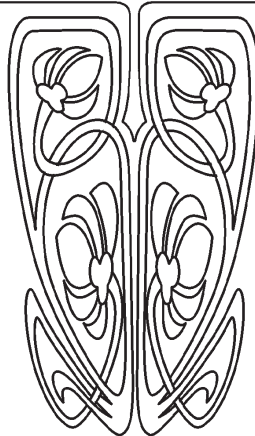
Впервые в рамках конференции «Организационная психология: люди и риски» столь широко были представлены междисциплинарные исследования и выполненные в близких к организационно-психологической проблематике областях – экономической, философской, педагогической, а также в областях физики и физиологии.

В работе десяти тематических секций конференции приняли очное участие почти 200 человек, 108 исследователей сделали устные доклады; зарубежные и российские гости провели пять мастер-классов, вызвавших большой интерес как у студентов, так и у сложившихся ученых.

В рамках конференции прошел круглый стол по проблемам подготовки психологов в университетах Российской Федерации, Швеции, Турции, США, Франции; были обсуждены как общие для всех университетов-участников конференции задачи и проблемы, так и особенности, обусловленные различием в законодательствах стран и их культурным своеобразием.



ПРИЛОЖЕНИЯ





Пленарное заседание

Большой интерес участников конференции вызвали презентации первого номера электронного журнала на английском языке с международной редколлегией «International Annual

Edition of Applied Psychology: Theory, Research, and Practice» (interpsy.sgu.ru) и новой сетевой магистерской программы по когнитивной психологии.



Круглый стол по проблемам подготовки психологов в университетах Российской Федерации, Швеции, Турции, США, Франции



Гости конференции смогли побывать на экскурсиях на предприятиях организаций-членов Ассоциации работодателей выпускников факультета психологии СГУ и познакомиться с рабочими местами психологов («Торговый Центр – Поволжье», ныне корпорация ТДС и мясокомбинат «Дубки»). Большую помощь в организации конференции оказали депутат областной думы, генеральный директор корпорации ТДС З. М. Самсонова и исполнительный директор этой корпорации М. В. Самсонов.

Участники конференции единодушно отметили ее высокий уровень и хорошую организацию, что оказалось возможным также благодаря боль-

шой работе, проделанной Управлением международного сотрудничества и интернационализации СГУ (начальник Д. Н. Конаков), университетскими СМИ (К. А. Розанов, И. В. Прозорова), поддержке проректоров А. В. Стальмахова и Е. Г. Елиной, ректора СГУ А. Н. Чумаченко, президента СГУ Л. Ю. Коссовича.

Программный и организационный комитеты конференции предложили провести следующую конференцию 29–30 мая 2015 года.

*Л. Н. Аксеновская,
декан факультета психологии СГУ,
доктор психологических наук*