ISSN 0236-2910

ВЕСТНИК
МОРДОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 2. 2007 г.



СЕРИЯ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Основан в январе 1990 г.

Выходит один раз в квартал

№ 2
2007
Серия
"Гуманитарные науки"

ВЕСТНИК МОРДОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Учредитель Мордовский университет

ФИЛОСОФИЯ

Белкин А. И. Творчество Фридриха Ницше в оценке русских религиозных мыслителей 5

Касимов Р. Н. Война как фактор появления суеверного мифологического мышления 11

Кривенцова С. Ю. Общественно-политические взгляды Г. Манна в 1930-е гг. (на материале дилогии о Генрихе IV) 14

Николаева Е. А., Калачина Л. В. Проблема лица и маски в философии Серебряного века 19

Пьянзин Э. П. Современная американская философия: особенности, философские направления, проблемы 22

Соболев С. И. Субъектно-деятельностный подход к проблеме ментальности 27

Сомкин А. А. Проблема соотношения «индивидуальной» и «социальной» этики (по концепции американского философа Арчи Дж. Баама) 29

Черемушкина Е. Ф. Идеологические и культурные предпосылки возникновения британских «Культурных исследований» 32

Чирина А. А. Архаизация массового сознания в условиях трансформирующегося социума 37

ГУМАНИТАРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Андронов В. П. Психология духовности человека 42

Андронов В. П., Ионова М. С. Проблема планирования и прогнозирования на современном этапе развития психологии 49

Гаранина Ж. Г. Гуманистические ценности в структуре психологической культуры специалиста 52

Гордеева Н. А. Квалиметрический подход в творческом саморазвитии научно-исследовательской деятельности студентов 55

Ключко О. И. Гендерные аспекты психологического изучения современной молодежи 59

Кутеева В. П. Психологические условия формирования жизненной стратегии будущего специалиста 63

Лобанова Н. Е. Сформированность сукцессивного анализа и синтеза у дошкольников, посещающих и не посещающих дошкольное образовательное учреждение 67

Мизонова О. В. Развитие личности в процессе обучения специалистов-психологов 72

Никишов С. Н. Память в представлениях мыслителей Древней Греции 73

Песоцкая Е. Н. К проблеме теоретико-методологических оснований теории социальной активности личности 75

Полутина Н. С. Психология компьютерной игры 83

Полякова О. О. Три типа понимания субъектом моральных дилемм 86

Романов К. М., Андронов О. В. Исследование психологических понятий в структуре мышления студентов университета 89

Романов К. М., Романова О. Н. Исследование психологической культуры по материалам русских народных сказок 93

Слугин В. В. Психологические аспекты профессиональной деятельности преподавателя вуза 98

Степанов Д. Феномен самопонимания. Проблемы исследования 105

Тараскина И. В. Проблема мышления в контексте гуманистической психологии 111

Тарасова Л. Н. Три плана анализа субъектности 112

Тарасова Л. Н., Ковалев С. Ю. Теории времени в психологии 116

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА, СИСТЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ И БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТЬ

Савинов Л. И. Социология родительства 119

Камышова Е. В. Дифференцированный подход в социальной работе с неполными семьями: теоретические и практические аспекты 127

Баляев С. И. Проблемы социально-психологической адаптации вынужденных мигрантов: опыт эмпирического исследования в Республике Мордовия 132

Коломасова Е. Н., Логинова Н. Н. Демографическое развитие Республики Мордовия 142

Абузярова Д. А. Социальная защита инвалидов войны в 1941 — 1945 гг. 146

Безрукова Т. В. Социология детства в романах Ф. М. Достоевского 151

Кудаева Е. Г. Принципы работы учреждений социального обслуживания инвалидов 155

Кузьменко Т. В. Снижение рождаемости в России как социальная проблема 159

Малышева Т. А. Гендерная дифференциация в современной российской семье (социальный аспект) 162

Новикова Е. Н. Брачно-семейные установки студенческой молодежи: перспективы развития института семьи 164
Полетаева М. С. Социальная защита семьи в свете библейского учения 168
Шапкарин Д. И. Социальная реклама как направление PR-деятельности некоммерческих организаций 175
Афанасьев В. С. Альтруистическое и эгоистическое поведение в рамках исследования семьи: направления в применении категорий 177

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА

Андронова Т. Д. Рефлексивные технологии развития готовности студентов университета к решению профессиональных педагогических задач 182
Батяева Т. А. Дидактические условия применения эвристических приемов в вузе 186
Деваева В. И., Фролов Д. Е. Быт современного школьника и его тендерные аспекты (по материалам пилотного социологического исследования в Саранске) 191
Ерофеева Е. В. Развитие ценностного сознания будущего учителя 195
Жираткова Ж. В. Студенческая молодежь в социальной структуре российского общества 197
Завражин С. А., Дубовик И. М. К вопросу о профилактике разрушительной активности подростков средствами музыки 202
Канаева Л. П. Национальная школа в поликультурном обществе 205
Канаева Л. П., Касаткина Н. П. О влиянии некоторых факторов на доступность университетского образования 209
Курносикова Е. А. Рефлексия как фундаментальный компонент в педагогическом процессе 216
Лашмайкина Л. И. Деятельностный подход как методология исследования процесса учения в гуманитарном образовании 223
Митин С. В. Система высшего образования в странах Центральной и Восточной Европы 227
Прасалова Н. Ю., Абрамова Л. В. Новые формы изучения религиозного искусства в вузе 231

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Бурнаев А. Г. Пластика танца как фундамент смыслового поля поэтики стиха 234
Ломшин М. И. Творческая индивидуальность писателя А. Д. Куторкина и развитие эпических жанров мордовской литературы 236
Гурьянов И. А. «Масторава» — эпос мордовского народа 242
Циликина Т. Н. Лексико-семантический анализ перевода некоторых абстрактных евангелических лексем на мокшанский язык 245
Абрамова Л. В. Функциональные характеристики иконы 248
Конкина Л. С., Капралова Е. Г. Творчество К. М. Фофанова в оценках современников 254

ХРОНИКА. РЕЦЕНЗИИ. ОБЗОРЫ

Конкина Л. С. Новинки педагогической и учебной литературы 256

Рункова А. «Санкт-Петербург — Москва — Саранск — территория неоавангарда». За пределами точки на плоскости... 257

Конкина Л. С., Капралова Е. Г. Пензенская лермонтовиана 259

Главный редактор **Н. П. Макаркин**

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Черкасов В. Д. (зам. гл. ред.), *Шанкарин К. И.* (зам. гл. ред.), *Арсентьев Н. М., Бусарова Р. Н., Воскресенский Е. В., Ерофеев В. Т., Мишонин Ю. А., Мокшин Н. Ф., Мосин М. В., Ревин В. В., Романов М. Д., Савкин Н. С., Сенин П. В., Сухарев А. И., Фомин Н. Е.*
Ответственный редактор: Афанасьев В. С.

Журнал зарегистрирован Исполкомом Ленинского районного (городского) Совета народных депутатов МАССР 13.11.90. Регистрационный номер 1

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевистская, 68
тел.: 8 (8342) 242518; тел./факс.: 8 (8342) 242507.
e-mail: vestnik@vestnik.mrsu.ru web: http://vestnik.mrsu.ru

Редакторы: *Т. Б. Гутова, Ж. В. Митькова, Е. В. Панина*
Корректоры: *Ж. В. Митькова, Е. В. Панина*
Компьютерная верстка: *В. С. Афанасьев*

Подписано в печать 23.08.07.
Формат 70 x 100 $^{1}/_{16}$. Усл. печ. л. 20,96.
Тираж 200 экз. Заказ № 1469. Цена свободная.

Типография Издательства Мордовского университета
430000, г. Саранск, ул. Советская, 24

© Дизайн обложки. Антон Сокольников, дизайн-студия Longsight

ТВОРЧЕСТВО ФРИДРИХА НИЦШЕ В ОЦЕНКЕ РУССКИХ РЕЛИГИОЗНЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ

А. И. Белкин, кандидат исторических наук

Говорить и писать о Ницше трудно, читать его отстраненно невозможно. Ницше затягивает. С ним можно не соглашаться, даже не принимать его. Но отвергая что-либо в Ницше, нельзя отринуть самое существенное в его жизни и творчестве — чистоту, бескомпромиссность, искренность, желание идти до конца, до предела. Путь Ницше — это путь к пределу, и не случайно, что, работая на пределе человеческих сил и возможностей, он дошел до этой опасной черты: десять лет безумия в конце жизни.

Пожалуй, никому не удалось взбудоражить русскую философию так, как это сделал Ф. Ницше. Споры о нем велись преимущественно в религиозной области. Однако затем постепенно внутри религиозно ориентированной дискуссии стало формироваться и оригинальное собственное научное гуманитарное направление, методика которого генетически увязывалась в том числе и с идеями Ницше.

Представленный в данной статье обзор оценок Ницше русскими философами носит, конечно, субъективный и, в некотором смысле, искусственный характер, поскольку составлен без соблюдения хронологических и контекстуальных границ. Тем не менее эти оценки, на наш взгляд, довольно полно отражают отношение русских философов к Ницше и показывают влияние его идей на развитие отечественной философии.

Начнем с Андрея Белого. Касаясь творчества Ницше, он говорил, что бессмысленно, характеризуя его идеи, повторять общие места об индивидуализме, аморализме, моализме, а также оживлять в памяти прочие «измы». Обычно, считал Андрей Белый, Ницше не слушают, «читая, не читают». А между тем, пытаясь понять Ницше, надо признать, что весь он — противоречие. Поэтому надо вскрыть основу этих противоречий. Сам Андрей Белый признавал, что это сделать довольно трудно.

К рассмотрению и анализу этих противоречий более глубоко подошел другой русский философ, Алексей Федорович Лосев. По его мнению, наступившая в XIX в. эпоха расцвета классической филологии была по преимуществу эпохой, отстранявшей себя от всякого обобщенного взгляда на античность. Под влиянием ограниченных и узких философских теорий ученые хотели всецело погрузиться в собирание и коллекционирование фактов. Ницше, будучи сам академическим филологом, прорвал наконец плотину и дал удивительную концепцию античности, оплодотворившую детальные филологические изыскания. Университетская наука не замедлила открыть огонь по гениальной интуиции Ницше.

Свое замечательное учение Ницше выразил в книге «Рождение трагедии из духа музыки». Здесь он видит два основных начала, формирующих эллинский дух, — *аполлинизм* и *дионисийство*. Аполлон — бог всех сил, творящих образами. Аполлинизм — это полное чувство меры, самоограничение, свобода от диких порывов, мудрый покой бога-творца образов. Как

© А. И. Белкин, 2007

один из видов этого чувства меры Аполлону свойствен «принцип индивидуализации». Религия Диониса противоположна аполлинизму. Вместо успокоительной стройности и мерности аполлинийских созерцаний здесь мы находим сомнение в них. «Чудовищный ужас, который охватывает человека, когда он усомнится в формах познаваемых явлений, — писал Ницше, — характерен для дионисических состояний. Но вслед за этим дионисизм теряет и то отъединение, которое существует между человеком и окружающим его миром. Человек тут переживает восторг и блаженство самозабвения и выхода из размеренного и узаконенного мира, когда наступает нарушение "принципа индивидуализации" ...Просыпаются те дионисические чувствования, в подъеме которых субъективное исчезает до полного самозабвения... Бывают люди, которые от недостаточной опытности или вследствие своей тупости с насмешкой или сожалением отворачиваются, в сознании своего собственного здоровья, от подобных явлений, считая их "народными болезнями"; /но/ ...они и не подозревают, какая трупья бледность лежит на этом пресловутом здоровье, как призрачно оно выглядит, когда мимо него вихрем проносится пламенная жизнь дионисических безумцев. Теперь раб — свободный человек, теперь разбиты все неподвижные и враждебные границы, установленные между людьми нуждой, произволом и дерзкой модой. В песне и пляске являет себя человек сочленом высокой общины; он разучился ходить и говорить и готов в пляске взлететь в воздушные выси... в человеке звучит нечто надприродное: он чувствует себя богом... Человек уже больше не художник, он сам стал художественным произведением» [5, с. 54 — 56].

Греческий дух есть эти две стихии, их борьба и их соединение. Гомер — преобладание Аполлона. С Архилоха начинается более самостоятельная дионисийская стихия; тут основа органического сращения начал аполлинийского и дионисийского. Наивысший же синтез дионисийства и аполлинизма содержится в аттической трагедии. Трагедия возникает как аполлинийское зацветание дионисийского экстаза и музыки. Дионис не может существовать без Аполлона. «На основании всего нами познанного, — пишет Ницше, — мы должны представлять себе греческую трагедию как дионисийский хор, который... разряжается аполлоновским миром образов» [5, с. 97].

Однако, считал А. Ф. Лосев, есть одна сторона в концепции Ницше, которая делает ее слишком современной нам и слишком модернизирующей древность. Аполлон и Дионис у Ницше несут на себе печать новоевропейского мироощущения, от которой их, правда, легко можно освободить. Их природа существенно романтическая. Тут слишком много первоэнергии, воли, слишком много блужданий, исканий, безысходной тоски, напряжения, неопределенности. Античность же спокойнее, беспрерывнее, сосредоточеннее, телеснее, ограниченнее. Надо понять Диониса и Аполлона «классически», а не романтически — и тогда завоевание Ницше станет на совершенно твердую почву. «Останется, — пишет А. Ф. Лосев, — вся характеристика Аполлона и Диониса, но сразу переменится культурно-исторический коэффициент» [3].

Продолжая рассматривать античную тему в творчестве Ф. Ницше, русский поэт и теоретик символизма Вячеслав Иванов отмечал, что эллинская душа нашла самое себя только с обретением Диониса. Дионисийство одно дало эллинству то, что впервые сделало его эллинством — маску. Прежде маски возлагались на лица усопших и оберегали их облик в царстве теней. Дионис живых научил надевать маски и терять свой облик. Тогда мир был понят как драма превращений. Именно в понимании мира как «драмы превращений» заложены основы той идеологии, из которой впоследствии вырастает христианское вероучение. Тогда политеизм в принципе уже был преодолен: божество осознано как многоликое единство. Непосредственно доступна и близка нам мистика дионисова богопочитания. Она вмещает Диониса-жертву, Диониса воскресшего, Диониса-утешителя.

Ницше возвратил миру Диониса и отшатнулся от него. Ницше почти не разглядел в нем бога, претерпевающего страдание. И только в пору уже наступающего своего душевного омрачения, как пишет Вяч. Иванов, Ницше прозрел в Дионисе бога страдающего вне и вопреки всей связи своего законченного и проповеданного учения. В одном письме он называет себя «распятым Дионисом». Это запоздалое и нечаянное признание родства между дионисийством и христианством.

Ницше думал, что религия возникла из неправой объективации всего лучшего и сильнейшего, что почуял и сознал в себе человек. «Неправой объективацией», или «неправым безумствованием» он считал состояние, когда душа не истекает наружу, не творит, но не может и выдержать заключенной, запертой в ней силы. Она разбивается; конечное безумствование — ее единственная участь. Это принципиальное отрицание религиозного творчества замкнуло его душу в себе самой и разрушило ее. Напрасно он прибегал к последней, казавшейся ему возможной объективации своего «Я» в Сверхчеловеке: его Сверхчеловек — только сверхсубъект. В учении о «Сверхчеловеке», преподанном из уст «дионисийского» Заратустры, роковая двойственность в отношении Ницше к Дионису созревает до кризиса и разрушается определенным поворотом к антидионисийскому полюсу, завершающемся конечной выработкой учения о «воле к могуществу». Ничто не может быть более противным дионисийскому духу, как выведение порыва к сверхчеловеческому из воли к могуществу: дионисийское могущество чудесно и безлично — могущество, по Ницше, механистически-вещественно и эгоистически-насильственно. «Трагическая вина Ницше в том, — считает Вячеслав Иванов, — что он не уверовал в бога, которого сам открыл миру. Он понял дионисийское начало как эстетическое и жизнь — как «эстетический феномен». Но то начало прежде всего — начало религиозное». И, перенося свои рассуждения о Ницше на Россию, Вяч. Иванов добавляет, что в России Дионис как болезненное неправое безумие опасен: ему легко явиться у нас гибельною силою, неистовством только разрушительным [2].

Владимир Соловьев в последнее десятилетие XIX в. отмечал, что в теперешних идейных увлечениях не одна, а три очередные модные идеи: экономический материализм, отвлеченный моралнзм и демонизм «сверхчеловека». Из этих трех идей, связанных тремя крупными именами (К. Маркс, Л. Толстой и Ф. Ницше), первая обращена на текущее и насущное, вторая захватывает отчасти и завтрашний день, а третья связана с тем, что наступит послезавтра и далее. «Я, — пишет В. С. Соловьев, — считаю ее самой интересной из трех» [6, с. 611].

Всякое заблуждение содержит в себе несомненную истину и есть лишь более или менее глубокое искажение этой истины. Ею оно держится, ею привлекательно, ею опасно и через нее же только может быть окончательно опровергнуто. В этой связи В. С. Соловьев отмечает, что ставит своей целью не разбирать ницшеанство с философской или исторической точки зрения, а лишь применить к нему первое условие истинной критики: показать главный принцип разбираемого умственного явления — насколько это возможно — с хорошей стороны.

Дурная сторона ницшеанства бросается в глаза: презрение к слабому и больному человечеству, языческий взгляд на силу и красоту, присвоение себе заранее какого-то исключительного сверхчеловеческого значения... Но в чем же та истина, которою оно сильно и привлекательно для живой души?

Все дело в том, как мы понимаем слово «сверхчеловек». Делаем ли мы акцент на ограниченное и пустое притязание или на глубокое самосознание, открытое для лучших возможностей и предваряющее бесконечную будущность? Для человека естественно желание быть лучше и больше, чем он есть в действительности, для него естественно тяготение к идеалу сверхчеловека. Внутренний рост человека в своем действительном начале не создается историей, и для него не требуется никакой новой сверхчеловеческой формы организма, потому что форма человеческая может беспредельно совершенствоваться и внутренне и наружно, оставаясь при этом тою же: она способна по своему первообразу стать орудием и носителем всего, к чему только можно стремиться, способна стать формою совершенного всеединства или божества. И В. С. Соловьев указывает на один сверхчеловеческий путь, «которым шли, идут и будут идти многие на благо всех» — это путь Христа [6, с. 618].

И если старая традиционная форма сверхчеловеческой идеи заслонила для множества людей сущность самой идеи и привела к ее забвению — к забвению человеком его истинного, высокого назначения, к примирению его с участью прочих тварей, то не следует ли радоваться уже и простому факту, что это малодушное примирение с действительностью приходит к концу, что раздаются, хотя бы и голословные пока, заявления: «Я сверхчеловек», «Мы сверхчеловеки». Такие заявления, сначала возбуждающие досаду, в сущности должны радовать уже

потому, что они открывают возможность интересного разговора, чего никак нельзя сказать о некоторых иных точках зрения.

Николай Александрович Бердяев, характеризуя идеи Ф. Ницше, обращает внимание на то, что неполнота христианского религиозного сознания привела к страданиям нового человека, новым страданиям, неведомым старине. Таким новым страдальческим опытом была жизнь богоискателей, жизнь Ницше, жизнь лучших из революционеров и лучших из декадентов. Кризис гуманистической антропологии завершился в Ницше — величайшем явлении новой истории. Ницше — искупительная жертва за грехи новых времен, жертва гуманистического сознания. После Ницше гуманизм уже невозможен, навеки преодолен. «Заратустра» — величайшая человеческая книга без благодати. То, что выше «Заратустры», было по благодати свыше. «Заратустра» — творение покинутого, предоставленного себе человека. И никогда человек, предоставленный собственным силам, не поднимался выше. Через Ницше новое человечество переходит от безбрежного гуманизма к гуманизму божественному. Ненависть Заратустры к человеку, изобретшему счастье, есть священная ненависть к унизительной лжи гуманизма. Заратустра проповедует творчество, а не счастье, он зовет к подъему на горы, а не к блаженству на равнине. Он проклял добрых и справедливых за то, что они ненавидят творящих. «Муку Ницше мы должны разделить. — пишет Н. А. Бердяев, — она насквозь религиозна» [1]. Ницше — предтеча новой религиозной антропологии.

Другой русский религиозный философ, Семен Людвигович Франк, писал о том, что в лице Ницше человеческая мысль пришла к отчетливому сознанию несовместимости обмирщенного понятия человека с гуманистическим культом человека. И в этом, по мнению С. Л. Франка, заключается величайшая заслуга Ницше. Несмотря на весь его антирелигиозный пафос, отказ Ницше от поклонения человеку в его эмпирическом, природном — или, как он сам выражался, «человеческом, слишком человеческом» — существе обнаруживает некоторое поллинно религиозное устремление его духа. В его формуле — «человек есть нечто, что должно быть преодолено», подведен итог внутреннему крушению «профанного», по выражению С. Л. Франка, гуманизма и произнесен ему смертный приговор. В этой жуткой формуле содержится смутное прозрение, что человек в его чисто природном существе есть уклонение от некой высшей идеи человека.

Но эта забытая спасительная истина только смутно представляется Ницше и подвергается в его мысли страшному и жуткому искажению. Так как Ницше остался в плену у антирелигиозной тенденции «профанного» гуманизма, идея сверхчеловека не могла быть обоснована иначе, чем биологически. Правильная, по существу, тенденция напомнить человеку о его высшем происхождении и назначении противоестественно оборачивается прославлением человека как животного высшей породы. В мире идей совершается роковое страшное событие: преодоление профанного гуманизма оказывается провозглашением бестиализма.

Оценивая в целом творчество Ф. Ницше, С. Л. Франк называет его мировоззрение «странной и жуткой смесью гениальных духовных прозрений и бредовых моральных заблуждений». Еще совсем недавно это мировоззрение могло казаться каким-то экзотическим цветком уединенной аристократической мысли; и быстро вошедшее в моду ницшеанство, казалось, должно было остаться сравнительно невинной для жизни умственной забавой снобистических кругов. В настоящее же время, отмечает С. Л. Франк, все перепуталось: социал-демократы разговаривают о Боге, занимаются эстетикой, братаются с «мистическими анархистами», теряют веру в материализм и примиряют Маркса с Махом и Ницше [7, с. 108]. Теперь, после того как вульгаризованное ницшеанство легло в основу сначала доктрины германского милитаризма, а затем в противоестественном сочетании с демагогией и культом «массы» выродилось в теорию и практику национал-социализма, — теперь культ беспощадной жестокости, ужасы тотальитарной войны, истребления «низших» рас в газовых камерах показали, к чему реально приводит разложение гуманизма и его переход в бестиализм.

Развивая эту мысль С. Л. Франка, Михаил Михайлович Бахтин писал: «То, что фашисты сделали своим философом Ницше, — это, конечно, чепуха, это недоразумение, основанное только на крайнем извращении Ницше» [2].

«Сверхчеловек» у Ницше — не антропологический тип, а художественный образ. Сам он неоднократно пытается возражать Дарвину и тем не менее пользуется Дарвином. Но, по выражению Андрея Белого, пользуется «...случайно подобранной на пути хворостиной, чтобы нанести удар подвернувшемуся под ноги схоластику». Сомнительно видеть сверхчеловека в некоем биологическом образовании, еще сомнительнее — как коллективный образ человечества. Скорее это принцип, слово или норма развития, разрисованная яркими атрибутами личности.

Инстинкту самосохранения Ницше подчиняет логическое мышление; он — философ алогизма. Но он понял невозможность проповеди алогизма в терминах теоретической философии. Вот почему не доказательство, а внушение кладет он в основу своего метода. Вот почему на творчестве, а не на теории основывает он свою систему. Ницше — художник, а его метод изложения, как считал Андрей Белый, имеет форму «телеологического символизма».

Своеобразно подходит к пониманию творчества Ницше Борис Пастернак. «Человек, — пишет он, — реален и истинен, когда он занят делом, когда он ремесленник, крестьянин, или великий, незабываемо великий художник, или же ученый, творчески постигающий истину» [2]. Кое-кто из лидеров социал-демократии, с одной стороны, и Ницше — с другой стремились стать поэтами и композиторами и потерпели неудачу. Тогда они в ярости и отрицании начали потрясать мировые устои. В них нашла крайнее выражение нетворческая часть образованного европейского общества. И отрицание христианства Ницше взято из Евангелия. «Разве он не видит, — вопрошает Б. Пастернак, — из чего творит своего сверхчеловека?» [2]. Таким слепым может быть только полный дилетант, дилетант во всем.

Эту же параллель с Евангелием продолжает и Андрей Белый: «Откройте любое место из «Заратустры»: оно будет ни с чем не сравнимо, но что-то в Евангелии ему откликнется» [2]. Только Христос и Ницше знали всю мощь и величие человека. Оба соединили кровь с огнем, тяжесть с легкостью, игго с полетом. Бог умер для Ницше, старый Бог с длинной седой бородой не существует. Старый Бог превратился для Ницше в того ребенка, которого собирается родить его душа. «Вы — боги», — объявляет им Ницше и сходит с ума. «Я — бог», — восклицает Кириллов у Достоевского и стреляется.

Лев Шестов, анализируя творчество Ницше, отмечает, что «Рождение трагедии из духа музыки» написано человеком, который много слышал и читал и который думал, что этого достаточно, чтобы все знать. Потом Ницше убедился, что не только на небе, но и на земле есть многое, о чем молчат даже самые умные и ученые книги. Когда Ницше выступил с формулой «по ту сторону добра и зла», в первую минуту мир содрогнулся от ужаса. Ницше разбивает, разрывает, испепеляет и обращает в ничто именно то, чем люди наиболее всего дорожили. Для Ницше молитва, равно как и Тот, к кому обращают молитвы, перестали существовать. Как молиться, когда никто тебя не слышит, как взывать к Богу, когда «знание» принесло нам «всеобщую и необходимую истину». «Что, — говорил Ницше, — Бога убили?» Добро, братская любовь — мы знаем теперь из опыта Ницше — не есть Бог. Ницше открыл путь. Нужно искать того, что выше сострадания и выше добра. Нужно искать Бога.

«Признавал ли хоть один философ Бога?» — задает Л. Шестов вопрос. И сам же отвечает: «Повторяю и настаиваю: все философы равно спокойно жертвуют и живым человеком, и живым Богом в убеждении, что если есть наука, то больше ничего и не нужно» [4, с. 368].

Единственным исключением был Ницше. Когда он убедился, что нет Бога, им овладело такое безумное отчаяние, что, несмотря на его исключительное литературное дарование, ему до конца жизни так и не удалось адекватно рассказать, что сделали люди, убившие Бога. Но Ницше не услышали. По-прежнему все думают, что вовсе и не важно, есть ли Бог или нет Его. Достаточно, что Его до сих пор называют, но можно было бы без этого обойтись, можно было бы заменить его такими словами, как *natura*, *substantia* и т. д.

Может быть, если бы Ницше воспитывался на Гегеле, он бы до конца своей жизни не заметил, что гегелевский Бог есть только замаскированное безбожие. Ницше было дано почувствовать, какое преступление совершили люди, обоготворив и создав культ общего понятия (или «идеального»). «Мы только поне-

многу начинаем чувствовать, — отмечал Л. Шестов, — в какую бездну мы провалились. И по мере того, как обнаруживается действительность, растет ужас по поводу совершенного и совершающегося. Ницше сам говорит, что люди до сих пор не дали себе отчета в том, что сделали.

Изучение идей Ницше в начале XX в. вовсе не исчерпывалось, как мы указали ранее, религиозной дискуссией. Из нее постепенно высветилось и собственно научное гуманитарное течение — феноменологическая филология, генетически связанная с идеями Ницше (но, конечно, не только с ними). Ее представители стали изучать язык в органическом единстве с архетипическими формами сознания. Здесь многообразно (и совсем иным образом, чем, например, в структурализме) применялся бинарный принцип, заложенный в усмотренном Ницше противостоянии Аполлона и Диониса. На конкретно-историческом литературном материале здесь выявлялись и анализировались «нестандартные» принципы объединения бинарных оппозиционных начал в сложноорганизованные и концептуально новые для гуманитарного мышления единства, такие как «мифологическое высказывание» Вяч. Иванова, целостные языковые проявления логики противоречия А. Ф. Лосева, карнавальная «серьезно-смеховая» концепция двухголосого слова М. М. Бахтина.

Как и в религиозной сфере, инициатором этого связанного с идеями Ницше, но вполне оригинального научно-философского течения стал Вячеслав Иванов, написавший в начале 1920-х гг. академическую и аналитическую (в отличие от прежних, метафорических по стилю, статей о Ницше) монографию «Дионис и прадионисийство». Здесь он прямо указывает на то, что именно могучий импульс Ницше обратил его к изучению религии Диониса.

В конце XX в. Россия заново открыла Ницше, как и его родина Германия, как вся Европа. Можно даже говорить о своеобразном ренессансе-реабилитации Ницше. Ницше популярен, чего, кстати, нельзя было сказать в то время, когда он был жив. Европейская элита просто его не замечала. Достаточно привести один факт: изданная на средства автора книга «Так говорил Заратустра» тиражом несколько десятков экземпляров не нашла при жизни немецкого мыслителя своего читателя. Несколько экземпляров, которые Ницше отослал тем, кого он считал достойными ее, вряд ли были прочитаны, а если и были, то вряд ли поняты. Речь, напомню, идет о той книге, которая в XX в. многократно переиздавалась как в самой Германии, так и во всех европейских странах, которую, может быть преувеличенно, именовали «Библией нашего времени».

Тень, которую бросил на Ницше фашизм (Фридриха Ницше называли чуть ли не «официальным» идеологом нацизма), оказалась гораздо живучее Третьего Рейха. Лишь через несколько десятилетий стало ясно, что не все так просто во взаимосвязи фашизма и ницшеанства. Любой текст, любое произведение беззащитно в руках потомков. Все дело в том, в какие руки попадает книга. Любой текст беззащитен перед читателем: каждый берет из него свое. Подобное произошло с ницшеанским наследием. Фашизм нашел в нем то, что хотел, то, что видел, то, что ему было нужно.

Но подлинный пафос Ницше в другом. Певец сверхчеловека Заратустра учил не насилию, но самопреодолению. Путь к сверхчеловеку — это не путь самоутверждения за счет слабых, но путь борьбы с единственным и достойным соперником — самим собой.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бердяев Н. А.** Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. М., 1989.
2. **Гоготишвили Л.** «Больше поле битвы, чем человек» / Л. Гоготишвили // НГ-религии. 2000. 23 авг.
3. **Лосев А. Ф.** Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. М., 1991.
4. На переломе. Философские дискуссии 20-х годов. М., 1990.
5. **Ницше Ф.** Рождение трагедии из духа музыки / Ф. Ницше. СПб., 2000.
6. **Соловьев В. С.** Сочинения: в 2 т. Т. 2 / В. С. Соловьев. М., 1989.
7. **Франк С. Л.** Сочинения / С. Л. Франк. М., 1990.

Поступила 25.04.07.

ВОЙНА КАК ФАКТОР ПОЯВЛЕНИЯ СУЕВЕРНОГО МИФОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Р. Н. Касимов, кандидат исторических наук

Парадокс взаимной интерпретации «символов и метафор жизни посредством символов и метафор смерти» привлекает внимание многих ученых, но до сих пор дискуссия продолжается [6]. В повседневной жизни каждый человек постоянно использует символический язык, и это не специальная или случайная область, а ежедневная практика, когда роль символов и знаков состоит в выражении определенной мысли или идеи. Всякое знакомое или незнакомое состояние вызывает в человеке появление определенной мысленной схемы, знака, адекватного уже испытанному впечатлению. Съедая лимон или кислое яблоко, мы переживаем специфический вкусовой опыт, обозначая его мимикой и эмоциями. Испытывая беспричинный страх, чувство волнения и тревоги, мы ассоциируем их, соответственно, с определенными образами потусторонних неведомых сил, о которых слышали в детстве. В этом случае образ становится тождественным явлению, которое он олицетворяет. Собственно говоря, он и есть это явление. Мифы народов, их былички и сказания — это образный язык основы, первопричины; язык комплексов, архетипов, которыми пользуется человек с момента появления общества [1].

Для того чтобы гарантировать собственную безопасность и комфортное существование, человек был вынужден постоянно уделять особое внимание знакам, которые указывали бы на наличие в окружающей среде опасных объектов или на присутствие живых существ. Это актуально для нас и сейчас. Человек, попадая в незнакомый лес, вынужден быть внимательным и осторожным, постоянно осматриваться, прислушиваться. Даже в современной повседневной жизни необходимо постоянно наблюдать, например, за пищей, изменчивостью климата, за уличным движением, множеством случайных встреч, степень последствий которых наш разум способен оценить далеко не всегда.

В религиозно-мифологической системе, как известно, существует два основных уровня:

1. Высший уровень — охватывает совокупность потусторонних сил, получивших статус божественных. Они бывают персонифицированными или неперсонифицированными, в большей или меньшей степени составляющими иерархически организованные пантеоны. Общим свойством таких персонажей является их пространственная и временная удаленность от реального человеческого мира.

2. Низший уровень — охватывает те низшие системы, где находятся образы, не имеющие божественного статуса и фигурирующие в повседневной действительности, пребывающие в непосредственном контакте с человеком. В основе низшей мифологии лежит одушевление всего окружающего мира, объектов культуры (дом, двор, баня), природы (лес, болото, река), состояний человека (сон, болезнь, смерть).

С точки зрения современного «цивилизованного» человека мифы и былички — это что-то вроде бабушкиных сказок или собраний заблуждений прежних поколений, не имеющих никакого отношения к реальности и тем более к современности. В науке принято считать, что традиционное мировоззрение с его стройной религиозно-мифологической системой, преданиями и быличками уступило место строгому научному подходу на рубеже XIX — начала XX в. Действительно, на стыке веков научно-технический прогресс сделал большой шаг вперед: появились сложные механизмы, новые отрасли науки, усложнились человеческие представления о мире и обществе. Большинство исследователей считают, что традиционное общество было уничтожено в конце 20-х годов прошлого столетия, а вместе с ним канули в лету предания и рассказы о домовых, водяных, леших, истории об удивительном. Но это не совсем так. С разрушением крестьянской общины в советской России продолжали сохраняться традиционные обряды, ритуалы и верования. Они с новой силой проявляли себя в военное время, в годы тяжелых испытаний для страны. Война — это стрессовая си-

© Р. Н. Касимов, 2007

туация, экстремальный способ решения проблем. И если для политических деятелей это лишь возможность изменить ситуацию на политической арене в свою пользу, то для отдельно взятого человека, воина, его родных и близких — это прежде всего тяжелое испытание, связанное с психологическими и физическими увечьями, с болью, страхом и томительным ожиданием. В народной памяти до сих пор хранится множество легенд и преданий о событиях Гражданской войны, о боли и утратах Великой Отечественной войны.

Тяжелые стрессовые ситуации порождают ответную реакцию человека на происходящие события в новых фольклорных сюжетах с использованием известных образов, перенесенных в другие декорации и время. Особенно популярны сюжеты, связанные с покойниками, домовыми и колдунами, что неудивительно. Всплеск «суеверного мифологического сознания» характерен прежде всего для кризисных периодов жизни общества и человека [2]. Он свидетельствует о шатком, неустойчивом состоянии индивида в мире, где он вдруг начинает ощущать себя окруженным неведомыми и зачастую враждебными, пугающими силами и существами. Напряжение военных лет, гибель близких родственников, сильные эмоциональные переживания людей проявлялись посредством мифологизации окружающей действительности.

В многонациональной России на протяжении длительного времени традиционные мифологические, суеверные представления последовательно изживались. Большую роль в этом сыграли монотеистические религии, прежде всего христианство, объявившее войну язычеству. В социалистическую эпоху эту роль взяло на себя государство, объявив веру «опиумом для народа». Однако этих усилий оказалось недостаточно. Данные нам от природы врожденные человеческие характеристики, такие как страх и любопытство, берут верх над любой догматикой и идеологией. Любое новое ощущение, позитивное или негативное, вызывает появление определенной мысли, идеи, адекватной ранее испытанному похожему ощущению. Именно по этой причине духи-хозяева, колдуны и маги существовали и наряду с православием, и в атеистическом социалистическом государстве. И в наше время у костра в мрачном сыром и холодном лесу или в пустой большой квартире нам чудятся звуки и странные шорохи, мелькающие тени, и в воображении всплывают смутные образы детских «страшилок».

События военного лихолетья народное воображение склонно воспринимать через знакомые образы старинных сказок. Наиболее яркими из них являются Смерть, Черт, Солдат, Домовой, Колдун. Война ассоциируется в сознании человека со смертью, болезнями, голодом, холодом и увечьями. Война — это символ, олицетворяющий смерть. Не случайно в мифологии русского народа «вооруженная в ратные доспехи Смерть вступает в Битву с человеком, борется с ним, сваливает его с ног и подчиняет своей власти. Усопшие следуют за ней как пленники за своим победителем — опутанные крепкими веревками и цепями» [3]. Отсюда и вполне понятный образный ряд: Война — Смерть — Мрак — Холод. Смерть — суровая реальность, и серьезное отношение к ней не позволяет игнорировать ее трагизм. Реальная ограниченность человеческого существования во времени, осознание смертности способны претвориться в позицию ответственности за свою жизнь, осмысленного отношения к своему времени. Понимание смерти как необходимого момента жизни и ее развития означает стремление индивида к совершенствованию и сохранению человеческих ценностей.

В современном мифотворчестве любого народа, будь то русские, татары или удмурты, мы найдем массу повторяющихся сюжетов, начинающихся с условных фраз: «во время войны это было...»; «сразу после войны это было...»; «один мужик ушел в армию, на войну...». Несмотря на религиозные различия, на культурные особенности разных этносов, есть объединяющий всех фактор — это тяготы войны, несущей массовые страдания. Трудности военного времени, потеря родных и близких, беды и лишения вернули в область непознанного, потустороннего людей, чье мышление уже не было религиозно-мифологическим в традиционном понимании этого термина. В быличках, связанных с темой войны, военных лет, ухода в армию, трансформируются традиционные образы Солдата и Смерти как явления. В рекрутском обряде многих народов моменты отправления в армию как «ухода из жизни», символического «умирания» человека представлены очень ярко. В дорогу читают молитву, прося

спокойной службы уходящему в армию. Молодой человек переодевается, выходит за дверь, не оборачиваясь, так, чтобы никто не смог выйти ранее него. Условно говоря, он «уходит из этой жизни». Присутствующие смотрят на него как на человека, изменившего прежний статус. В мифологии русского народа Черт и Солдат — зачастую идентичные образы. Во многих сказках Черт облачен именно в солдатский мундир [4]. Дихотомик «Свой — Чужой» кодируются в традиционном мировоззрении через бинарную оппозицию «Дом — Не-дом» [5]. Отсюда и высокая степень ритуализации действий, совершаемых перед выходом из дома, перед уходом в армию.

Так или иначе, уход мужчины из дома предполагал потерю кормильца, хранителя очага. В отсутствие последних женщина, сама не желая этого, брала некоторые общественные фукции на себя. Она в большинстве случаев и является автором быличек, в которых хозяйка обращается к потусторонним силам, чтобы узнать о судьбе мужа, находящегося на фронте; прибегает к магическим ритуалам, чтобы защитить дом и детей от чужих людей. Знакомыми ей с детства традиционными способами — гаданием, обращением к бабушкам-знахаркам — она пыталась успокоить себя в отсутствие других источников достоверной информации. Это своеобразная защита внутреннего мира в условиях неопределенности, неизвестности, томительного ожидания. Немаловажную роль в появлении быличек на «военную тему» оказывали старики. В рассказах такого рода используются архаические символы: Домовой как предвестник судьбы, Черт и Смерть как символы горя и страданий; образ Дерева, связанный с жизнью человека, Солдата, находящегося в дороге.

Таким образом, военная пора создала особые условия для оживления и развития отдельных фольклорных жанров (быличек, рассказов об удивительном, песен).

Несмотря на то, что мысль и сознание определенных групп людей определяют ход развития общества в целом, традиционное религиозно-мифологическое мировоззрение утверждает, что за человеческим сознанием и волей существует потусторонний разум, иная сила, которая и получила имя Судьбы, Рока, Доли.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бедуэс Л.** Знаки, символы и мифы / Л. Бедуэс; пер. с фр. А. Калантарова. М., 2004.

2. **Власова М. Н.** О незнаемом / М. Н. Власова // Русские суеверия: энциклопедический словарь. СПб., 1998. С. 560 — 608.

3. **Грушко Е. А.** Словарь славянской мифологии / Е. А. Грушко, Ю. М. Медведев. Н. Новгород, 1993.

4. **Левкиевская Е.** Мифы русского народа / Е. Левкиевская. М., 2005.

5. **Орлов П. А.** Вещный мир удмуртов (к семантике материальной культуры): автореф. дисс. ... канд. ист. наук / П. А. Орлов. Ижевск, 1999. С. 12 — 13.

6. **Элиаде М.** Оккультизм, колдовство и моды в культуре / М. Элиаде; пер. с англ. Киев, М., 2002.

Поступила 25.01.07.

ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Г. МАННА В 1930-е гг. (на материале дилогии о Генрихе IV)

С. Ю. Кривенцова

Генрих Манн — художник острой социально-политической проблематики. Некоторые явления немецкой действительности, имевшие решающее значение для судеб народа, были им первым подмечены, многое он предвидел раньше других, и это нашло талантливое воплощение в его произведениях. Еще в 1915 г. А. В. Луначарский назвал его «одним из наиболее независимых писателей Германии, одним из людей, мужественно продолжающих... непреклонную и неумолимую войну против язв своей страны» [6].

Актуальность исследования общественно-политических взглядов Г. Манна обусловлена насущной потребностью охарактеризовать его концепцию механизмов зарождения и развития фашистской идеологии в недрах немецкого общества, что чрезвычайно важно для современной духовной ситуации постмодернизма, доминантой которого является возведенный в абсолют принцип тотального релятивизма, усиливающий потенциальную возможность манипулирования массовым сознанием.

Пик исследовательского интереса к творчеству Г. Манна в отечественной историографии приходится на 1950 — 1970-е гг. Господствовавшая в тот период социалистическая идеология оказала существенное влияние на анализ его писательской позиции. В трудах Г. Н. Знаменской, Г. Е. Машиной, А. Г. Ивановой, К. М. Нартова выявлены лишь отдельные аспекты творческой индивидуальности немецкого реалиста. Они показали условия и трудности его жизни в эмиграции после прихода к власти в Германии национал-социалистов, а также его деятельность в антифашистских союзах и объединениях [3]. В изысканиях Н. Н. Сереброва, Т. Л. Мотылевой, С. В. Тураева, Н. С. Лейтес анализируются лишь ранние произведения Г. Манна [5]. О. В. Егоров, А. В. Кобзарева, Т. Л. Хмельницкая, В. П. Филиппов в своих очерках огромное внимание уделяют жизненному пути писателя и раскрывают историю замысла его произведений [2].

В зарубежной историографии анализом творчества Г. Манна занимались Г. Иеринг, В. Зейер, М. Шредер. В своих трудах эти исследователи подробно освещают отражение немецким реалистом влияния государственной системы на воспитание молодого поколения накануне захвата Гитлером власти в Германии, а также его позицию на проблемы происхождения фашизма и поисков борьбы против него [9]. В работах А. Штеффинера, К. Шретера Х. Зинсхаймера, К. Лемке рассмотрены целостно ключевые аспекты творчества немецкого реалиста. В своих изысканиях они огромное внимание уделили маннов ской концепции общественной и духовной жизни Германии первой половины XX в. [10].

Таким образом, несмотря на большое количество работ, ни в отечественной, ни в зарубежной историографии нет специального исследования по изучаемой проблеме. Из поля зрения исследователей выпали такие вопросы, как осмысление Г. Манном философско-нравственной сущности истории, места в ней человека, воздействие его исторических романов на формирование антифашистской идеологии. В настоящей статье мы попытаемся исследовать общественно-политические взгляды Г. Манна в 1930-е гг. с точки зрения отражения в них антифашистской идеологии. Для анализа нами выбрана его историческая дилогия о Генрихе IV.

Заметное место в немецкой антифашистской литературе 1930-х гг. занимает жанр исторического романа. Возвращение к прошлому писатели тесно связывали с настоящим и будущим, с перспективами развития нации в целом, с ходом объективного исторического процесса. В таком романе возродилась просветительская традиция широкого эпического мышления, способность видеть мир, ощущать просторы истории, к которым можно обращаться и в которых можно было найти ответы на вызовы современности. В те годы была особая потребность в эпичности, так как эпич-

© С. Ю. Кривенцова, 2007

ность снимает абсолютность явления. Необходимо было снять представление об абсолютности гитлеровского режима, подчеркнуть его временность, показать, что он только жалкая часть огромного и многогранного целого — мира, истории.

Степень наглядности аналогий с современностью была одним из критериев оценки исторических романов в литературно-критических выступлениях немецкой антифашистской эмиграции. Так, Л. Фейхтвангер заявил, что история в таком романе только маска: «...костюмы, историческое оделение всегда были для меня только средством стилизации, средством создать простейшим способом подобие действительности» [7]. А. Деблин тоже писал об условном использовании исторического материала в историческом романе [8]. Были и другие концепции. Так, Андор Габор выступил в защиту конкретного историзма в историческом романе [1].

В 1930-е гг. Г. Манн пишет дилогию о Генрихе IV, куда вошли романы «Молодые годы короля Генриха IV» (1935) и «Зрелые годы короля Генриха IV» (1938). Позднее автор отмечал: «Мысль написать исторические произведения о Франции эпохи Возрождения возникла у меня еще в 1925 г. во время посещения развалин древнего королевского замка в Наварре. Однако замысел романа мог осуществиться в полной мере лишь спустя 10 лет, в обстановке бурных и грозных событий фашистской диктатуры в Германии» [14]. Т. Манн характеризовал дилогию как синтез и резюме жизни и личности Г. Манна [13]. Ф. Вайскопф писал о ней: «Все краски богатой палитры Генриха Манна сияют в этом произведении, все выдающиеся свойства его предшествующих книг объединились в нем» [15].

Конкретное изображение прошлого во всей его противоречивости и пестроте выступает в этих романах как форма осмысления философско-нравственной сущности истории и меры ответственности человека перед ней. Здесь писатель изображает и солнечный юг Франции — королевство Жанны Наваррской, матери Генриха IV, и сумрачный двор Екатерины Медичи, и гугенотов, единомышленников Жанны, и католиков, сторонников Екатерины, феодальные распри, борьбу за престол, кровавую резню Варфоломеевской ночи, картины боев, сцены дворцовых переворотов, эпизоды пиршеств Генриха, его любовные приключения, сцены его встреч с народом, поэтами и учеными-гуманистами. В видимом хаосе, в сложности, в множественности движущихся, развивающихся, борющихся друг с другом людей и явлений автор стремится обнаружить внутренний порядок; он ищет закономерности развития, обоснование идеи прогрессивной исторической перспективы.

В дилогии о Генрихе IV исторический конфликт эпохи — борьба за преодоление феодальной раздробленности и создание централизованного государства — поставлен Г. Манном в свете философии истории, понимаемой им как борьба жизни со смертью, человечности с варварством, разума с неразумием. Такое осмысление, ослабляя показ социального содержания, противоречит Франции XVI — XVII вв., делает их сопоставимыми с историческими судьбами Германии XX столетия, с варварством фашизма и гуманностью антифашистской борьбы. Как отмечает А. Федоров, нацизм для Г. Манна «не только современность, но и нечто, мелькавшее во всех веках, интоксикация здорового человеческого рода, глубоко чуждая его основе» [4]. На наш взгляд, романы на тему о героической борьбе гуманизма с реакцией, утверждающие о конечном торжестве прогресса, в годы господства национал-социализма прозвучали как призыв к борьбе с современной реакцией — фашизмом.

Тема борьбы прогресса с реакцией в дилогии показана на противопоставлении двух враждебных сил — гуманистов во главе с Генрихом и их врагов (вначале это двор королевы Екатерины и Лига, потом — иезуитское окружение Марии Медичи). Говоря о «темных силах», противодействующих поступательному ходу истории, будь то мрачная отравительница Екатерина Медичи или неистовствующая Лига, писатель стремится подчеркнуть аналогичность событий прошлого и современности. На наш взгляд, в этом сила и слабость романа: сила — в актуальности звучания исторического материала, слабость — в попытке возведения «темных сил» в некий неискоренимый принцип «зла», вечно противодействующий «добру». Тем самым автор посредством обращения к историческим аналогиям дает абстрактно-этическое понимание сути современных ему событий. Для Г. Манна положе-

ние в гитлеровской Германии — ситуация временного торжества сил зла в масштабах государства.

В главе «Пляска смерти» романист проводит параллель между событиями прошлого и настоящего. Само название этой главы тождественно заглавию книги И. Р. Бехера «Пляска смерти над Германией», что еще более усиливает впечатление актуальности изображаемых событий. Оба писателя используют здесь один и тот же образ «пляски смерти», символизирующий кровавое неистовство фашизма.

В главе «Конец» Генрих IV из окна дворца смотрит на площадь, где убивают множество людей. Здесь он расстается с романтическими иллюзиями юности, с наивной доверчивостью и непосредственностью, учится осмотрительности, выдержке, умению аналитически мыслить. Наблюдения и соображения Генриха полны прямых ассоциаций с Германией эпохи фашизма: «Убийцы трудились с великим усердием, работали на совесть, с особым тщанием и обстоятельностью. Вон пес лижет рану своей заколотой кинжалом госпожи. Растроганный убийца невольно гладит его, прежде чем перейти к новой жертве. Ведь и у этих людей есть сердце. Они убивают не для себя, а для других, по чужому приказу, ради чьих-то целей, а потому их и не мучат угрызения совести. При всем их неистовстве очень похоже, что и неистовы они по приказу, они работают четко, на совесть... Как легко толкнуть их на дурное и гибельное. И будет гораздо труднее добиться от них чего-либо доброго. При соответствующих обстоятельствах и почтенные горожане, и простонародье — все ведут себя как последняя мразь. Эти люди не протестанты, не католики, не испанцы или французы. Это особая порода людей, им присуща угрюмая жажда насилия, дух тяжести, а быть неудержимыми они способны, только когда предаются жестокости или нечистым наслаждениям» [11, с. 401 — 402]. Этими словами писатель подчеркивает, что рядом с мотивом стихии злых сил идет другой, казалось бы, противоречащий первому, — мотив заранее организованной стихии. Главному герою ясно: злая стихия не возникает сама, ее провоцируют, организуют те, кому это нужно. Здесь прямая ассоциация прошлого с современностью выступает как форма осмысления философско-нравственной сущности истории и меры ответственности человека перед ней.

Лига — главный враг Генриха IV и Франции. Поднявшаяся на средства испанских Габсбургов, она намерена выдать Францию ее исконному противнику — Филиппу II. Ее возглавляют Гизы и их единомышленники — «коричневые рясы» (аналогия с нацистскими «коричневорубашечниками»). Гизы и «коричневые рясы» толкают страну назад, к средневековому варварству, подобно современным фашистам: «...в королевстве, действительно, происходило такое, словно опять на заре более светлых столетий, возвратилась во всех своих очертаниях чудовищность минувших времен: пляска смерти, чума, тысячелетнее царство — с белыми закатившимися глазами, ослепленными самовнушением» [11, с. 405]. Именно этим мрачным реакционным силам в дилогии противопоставлен Генрих IV и его единомышленники, отстаивающие новые принципы человечности и разума.

В дилогии о Генрихе IV Г. Манн постоянно подчеркивает: «Кто думает, тот должен и действовать» [12, с. 604]. Он отмечает, что «несчастье может даровать неожиданные пути к познанию жизни, а из поражения может быть извлечена грядущая победа, что добро надо отстаивать не только словом, но и мечом. Опыт учит, что решать должен только разум, что жизнь имеет цену, лишь пока она разумна» [12, с. 290]. Писатель выделяет эти строки через прямую и внутреннюю речь Генриха Наваррского, суждения других героев-гуманистов, а также в морализе, которыми он завершает каждую часть первого и весь второй том дилогии.

Генрих в романах не столько реальный политический деятель с действительно присущими ему по историческим свидетельствам чертами, сколько образ, воплощающий манновскую концепцию человека, его идеал гуманиста-борца. Герой Г. Манна возлагает на свои плечи непомерную для одного человека задачу: он берет на себя ответственность за судьбы истории и пытается повернуть ее в русло разума и гуманности. В произведениях остро ставится вопрос о взаимоотношениях личности и хода исторического развития.

Генрих IV во главе гугенотов сражается против приверженцев Лиги, за новую гуманистическую Францию, «за мир на веки вечные, за свободу наций, за счастье человечества, за разум» [12, с. 16]. Дружба с философом Монтенем и поэтом Агриппой д'Обинье скрепляет

его союз с гуманизмом. В изображении писателя главный герой выступает носителем идеалов разума, веротерпимости и человеколюбия.

Автор говорит, что вопросы религии меньше всего занимают Генриха, а своим истинным исповеданием тот считает гуманизм: «...иначе говоря, веру, что земное назначение человека — быть разумным и храбрым, свободным, мудрым и счастливым. Кто следует своему долгу, тот одной веры со мной; я же держусь веры тех, кто храбр и кто добр» [11, с. 442]. Эти слова свидетельствуют о том, что гуманистическое *credo* писателя еще отличается абстрактностью и политической неопределенностью. Понятия «свобода», «счастье», «добро» выступают в дилогии как идеалистические, абстрактные категории, не связанные с конкретной исторической действительностью и социальной борьбой.

Романист показывает Генриха IV великим государственным деятелем. Эпоха поставила перед Генрихом Наваррским великую и сложную задачу объединить Францию, создать могучее, единое национальное государство, заложив основы материального благосостояния и культурного просвещения нации. Уже осуществив часть этих внутригосударственных задач, Генрих мечтает о создании союза свободных народов «в целях вечного мира». Это и есть его «Великий план», результат многолетней борьбы и труда, так и оставшийся неосуществленным. Этому «Великому плану» Г. Манн уделяет в дилогии значительное место. В годы, предшествовавшие созданию романов о Генрихе IV, писатель неоднократно высказывался за создание дружественного союза европейских наций. Эта идея нашла отражение и его публицистическом сборнике «Ненависть» (1933). Именно поэтому «Великий план» Генриха IV в его идеализированном виде так горячо занимает писателя в исторической дилогии, развивающей идеи ранней публицистики.

Автор показывает главного героя как в ореоле государственного величия, так и во всем обаянии его жизнерадостной, непосредственной натуры, жадно влекущейся к земной жизни и счастью. Искренность, простота и мудрость привлекают к нему любовь всего народа. «Государь! Вы наш король. Когда Вам будет грозить беда, позовите нас!», — так говорят Генриху крестьяне, одобряя его мирную политику [12, с. 160].

Генрих IV, простой, добрый и мудрый «король бедняков», в значительной степени идеализирован автором. Исторический правитель Генрих IV, стяжавший себе известность политикой компромиссов, был далеко не тем бескорыстным и искренним другом народа, каким он выступает в дилогии Г. Манна. Создавая его образ, писатель преследовал определенную тенденцию: воинствующий гуманист, борец за мир и справедливость, завоевавший любовь народа, Генрих IV и его гуманистическое окружение в романах противостоит современным фашистам, лихорадочно готовящихся к новой мировой войне. Генрих IV в произведениях Г. Манна — не столько исторический образ, сколько воплощение мечты автора о народном вожде — мудром руководителе и друге.

В изображении романиста главный герой, наделенный силой, постоянно зовет к борьбе и победе. По мнению автора, энергия, непримиримость Генриха Наваррского, его оптимистическая вера в свое счастье, свою победу должны были укреплять силы антифашизма, вдохновлять демократические круги на борьбу с гитлеризмом. Однако, на наш взгляд, слабой стороной дилогии было то, что автор в поисках положительного героя-борца обратился к далекому прошлому, пройдя мимо примеров самоотверженной борьбы современных героев с национал-социализмом.

Еще одним недостатком исторических романов является то, что Генрих IV в изображении Г. Манна настолько колоссальная фигура, что на долю другим героям остается очень мало самостоятельного действия. Все значение и величие дела воссоединения Франции для писателя в произведениях сосредоточено только в одном Генрихе IV. «...Вместе с ним тотчас погибло бы и дело», — убежденно говорит автор, такой постановкой вопроса явно преувеличивая роль личности в истории и недооценивая роль народных масс в историческом процессе [11, с. 126].

Г. Манн утверждает, что «народ вполне проникает в существо вещей — одинаково, когда *участвует* в зверствах и всеобщем дурмане и когда *совершает* величие и добро» [12, с. 59] (курсив мой — *С. К.*) Здесь заключена глубокая ошибочность представления писателя о роли народа в истории: народ, в изображении Г. Манна, *страшен* в своей буйной, стихийно-разрушительной активности (Варфо

ломеевская ночь); в «Великом плане» Генриха IV народные массы выполняют лишь пассивную роль *наблюдателей и комментаторов* событий. В романах изображены ремесленники, крестьяне и т. д., но автор отводит им чисто служебную роль: поступки и многочисленные высказывания этих людей служат лишь тому, чтобы еще полнее и ярче оттенить личность короля-гуманиста. Народ играет в дилогии роль фона, на котором развертывается блистательная деятельность Генриха IV.

Нарушение историзма в произведениях проявляется и в слишком прямолинейной трактовке писателем борющихся социальных сил в религиозных войнах XVI в. Гугеноты в первом романе очень часто отождествляются Г. Манном с демократической частью французского общества того времени (это «воинство бедных», «воинство преследуемых за правду»), и автор не скрывает своих симпатий к ним, в то время как слово «католик» нередко равнозначно «реакционеру», врагу гуманизма и прогресса. На самом деле это было далеко не так: религиозная борьба во Франции XVI в. носила гораздо более сложный характер в силу сложной переплетенности участвовавших в ней социальных сил.

Стремясь предельно актуализировать исторические события, Г. Манн устанавливает прямую связь и зависимость между прошлым и настоящим. Глубокой верой автора в силу и жизненность принципов гуманизма продиктованы слова Генриха Наваррского: «Да, нам придет конец. Но след нашего сознания перейдет в другие умы, потом еще в другие. Спустя столетия явится порода людей, которая будет думать и действовать как мы. Мы не умрем со своим веком» [12, с. 466]. Обращаясь к прошлому, Г. Манн призывает к борьбе с новым варварством — фашизмом: «Взгляните, в каком состоянии находится королевство: страна в запустении; она становится трясиной лжи и крови, и никакое истинное, здоровое поколение не смогло бы вырасти на такой почве, если бы мы, гуманисты, не сидели в седле и не дрались. Это всегда будет нашей заботой. Положитесь на нас, мы не оставим седла и не устанем драться!» [12, с. 481]. Эти слова звучат как клятва писателя в верности и преданности в борьбе с нацизмом.

С точки зрения Г. Манна, национал-социализм — это прежде всего варварство, поднявшееся против разума и цивилизации. В своей дилогии о Генрихе IV, обращаясь к далекому прошлому, писатель обличил фашизм во всех его проявлениях, изобразил эволюцию общественного сознания, обретение народом исторического опыта в ходе борьбы с нацистской реакцией, убедительно показал взаимозависимость между ходом истории и логикой социального поведения людей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Габор А.** Теория и практика Л. Фейхтвангера / А. Габор. М., 1961.

2. **Егоров О. В.** «Прием в свете» Генриха Манна / О. В. Егоров. М., 1958; **Кобзарева А. В.** Сатирические романы Г. Манна / А. В. Кобзарева. М., 1970; **Филиппов В. П.** О жанре романов Г. Манна / В. П. Филиппов. М., 1965; **Хмельницкая Т. Л.** Антифашистский исторический роман на Западе / Т. Л. Хмельницкая. М., 1959.

3. **Знаменская Г. Н.** Генрих Манн / Г. Н. Знаменская. М., 1971; **Иванова А. Г.** Генрих Манн — сатирик / А. Г. Иванова. М., 1954; **Манина Г. Е.** Публицистика Генриха Манна 1930 — 1940-х гг. / Г. Е. Манина; **Нартов К. М.** Генрих Манн / К. М. Нартов. М., 1958.

4. История немецкой литературы в 5 т. Т. 4 / под ред. Н. И. Балашова. М., 1962.

5. **Лейтес Н. С.** Генрих Манн / Н. С. Лейтес. М., 1979; **Мотылева Т. Л.** Генрих Манн — антифашист / Т. Л. Мотылева. М., 1956; **Серебров Н. Н.** Генрих Манн / Н. Н. Серебров. М., 1967; **Тураев С. В.** Генрих Манн / С. В. Тураев. М., 1956

6. **Луначарский А. В.** Литературное наследство / А. В. Луначарский. М., 1970.

7. **Фейхтвангер Л.** О смысле и бессмыслице исторического романа / Л. Фейхтвангер // Собр. соч. в 12 т. Т. 12. М., 1968.

8. **Doblin A.** Aufsatze zur Literatur / A. Doblin. Breisgau, 1964.

9. **Jhering H.** Heinrich Mann / H. Jhering. Berlin, 1978; Seyer W. Heinrich Mann / W. Seyer. Wien, 1950; Schroder M. Heinrich Mann. Bildnis eines Meisters / M. Schroder. Wien, 1978.

10. **Lemke K.** Heinrich Mann. Zu seinen 75. Geburtstag / K. Lemke. Berlin, 1976; Sinsheimer H. Heinrich

Manns Werk / H. Sinsheimer. Munchen, 1971; **Schroter K.** Heinrich Mann in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten / K. Schroter. Reinbeck, 1967; **Steffiner A.** Heinrich Mann. — Kunder des neuen Humanismus / A. Steffiner. Berlin, 1963.

11. **Mann H.** Die Jugend des Konigs Henri Quatre / H. Mann. Munchen, 1965.

12. **Mann H.** Die Vollendung des Konigs Henri Quatre / H. Mann. Munchen, 1965.

13. **Mann Thomas — Mann Heinrich.** Briefwechsel. 1900 — 1949 / T. Mann — H. Mann. Berlin und Weimar, 1965.

14. **Schroter K.** Heinrich Mann in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten / K. Schroter. Reinbeck, 1967.

15. **Weiskopf F. C.** Uber Literatur und Sprache / F. Weiskopf. Berlin, 1960.

Поступила 26.06.07.

ПРОБЛЕМА ЛИЦА И МАСКИ В ФИЛОСОФИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Е. А. Николаева, доктор культурологии,
Л. В. Калачина

Серебряный век в России — особая эпоха в развитии интеллектуального климата и духовной жизни, отмеченная непрерывным и напряженным поиском смысла человеческого бытия, преодолением жизненных противоречий, вызванных сложными событиями, происходившими во всех сферах общества.

Не случайно, по мнению философа Р. И. Александровой (1931 — 2003), «для отечественных мыслителей этой эпохи ключевым понятием становится "личность"» [1]. При этом, как отмечают исследователи Серебряного века (Н. А. Богомолов, Р. Д. Тименчик, З. Г. Минц, В. Крейд, Г. Ю. Стернин и др.), личность, оказавшись по воле судьбы погруженной в дисгармоничную атмосферу, была сложна, необычна и отличалась определенным артистизмом, стремлением создать миф о самой себе, который стал своеобразным «гардеробом», позволявшим примерять на свое истинное лицо необычные маски и с их помощью конструировать собственную модель бытового и творческого поведения. Однако это требовало определенных усилий вне зависимости от того, намеренно или неосознанно маска надевалась на себя человеком (или маска надевалась на него другими людьми) в процессе мифологизации его личности. Следует оговориться, что в данном контексте миф понимается нами как форма и принцип жизнестроительства.

Проблема лица и маски стала предметом философского осмысления интеллектуальной элиты Серебряного века.

Понимание сложности и противоречивости жизни как импульс к сокрытию лица под маской получило теоретическое обоснование в статьях поэта и мыслителя М. А. Волошина (1877 — 1932), где маска рассматривалась им как доказательство цивилизованности человека, условие его существования в социуме. «Маска составляет необходимое условие лица. Маска — это как бы духовная одежда лица. Лицо не может встать из глубины духа, пока оно не обладает средствами самозащиты. <...> Только то лицо — действительно лицо, которое может одним внутренним движением воли себя закрыть и себя выявить» [8, с. 403]. Маска — это «право неприкосновенности своего интимного чувства, скрытого за общепринятой формулой». В условиях городской жизни, по мнению поэта, людям с повышенной чувствительностью маска необходима, так как она — «священное завоевание индивидуальности духа» [7, с. 94]. «Примерять» маски может то лицо, которое живет сложной духовной жизнью, в связи с чем оно должно научиться лгать. Интересно, что наличие / отсутствие

© Е. А. Николаева, Л. В. Калачина, 2007

маски для Волошина — признак своего рода общенациональный. Так, России как стране «божественной и варварской молодости» поэт противопоставлял Францию, знаком цивилизованности которой выступает наличие «гибкой маски» [8, с. 131]. «Россия — это страна, в которой еще очень мало развита культура масок» [8, с. 403].

Заметим, что понимание маски М. А. Волошиным в определенной степени сопряжено с ее философской интерпретацией Ф. Ницше (1844 — 1900), чьи идеи оказались весьма «уживчивы» в философской и культурной среде Серебряного века. Яркое подтверждение этого — скандально известная мифическая личность-маска Черубины де Габриак, которая появилась во многом благодаря Волошину. Добавим, что на самого немецкого философа, предпочитавшего облекать свои мысли в художественные образы, символические по смыслу и мифологические по происхождению, символистским сознанием была надета маска мудреца, которого осеняет теургический ореол.

У поэта символистского круга и философа В. И. Иванова (1866 — 1949) был собственный взгляд на проблему маски как одной из ипостасей автора. В статье «О поэзии Иннокентия Анненского» (1910) он отмечал, что лирика Анненского, поначалу обращающая «всю энергию... на собственное, хотя и обобщенное я поэта, потом... объективируется путем перевоплощения поэта в наблюдаемые им души ему подобных, но отделенных от него гранью индивидуальности и различием личин мирового маскарада людей и вещей» [10]. В статье «Новые маски» (1904 — 1905) Иванов констатировал, что символистская мистика не совместима с психологией, но немыслима без маски. Маска — начало преображения, знак уподобления Богу. В дионисийском обряде «радость и горе были уже аффектами не лица, а маски». В старом театре маска дифференцировалась и омертвела, сгустилась в характер, в новом ей предстояло «опрозрачниться». Вновь, как в древности, все «вызываемые поэтом лица» должны были стать «масками единого всечеловеческого Я». За «вещей маской» мыслитель прозревал «лицо Ужаса». Один взгляд такой маски — «опоение» дионисийским «хмелеем вечной Жертвы» [11].

Маска — чрезвычайно важный аспект для понимания мироощущения поэта-символиста А. Белого (настоящие имя и фамилия Борис Бугаев) (1880 — 1934). Несколько отступая от последовательности повествования, отметим, что Белый, однако, не был признан как философ — его философские мысли воспринимались современниками в лучшем случае как блажь блестящего поэта. История русского символизма, по Белому, начинается с появления в обществе «замаскированных». В статье «Маски» (1904), посвященной В. Иванову и инспирированной его мыслями, «маска» осмысляется им как примета «подпольных людей», «видящих», «познавших глубину нескаванного». При этом «маска» на «видящих» лишена своеобразия. Это — античная «трагическая маска», которая скрывает «забытые ужасы», вновь приблизившиеся к «поверхности сознания» [3]. Но в то же время маска у Белого — это и знак внутренней раздвоенности заговорщиков: «...у каждого была особая своя маска; я, сын декана, считался прилежным студентом, которому положила судьба все пути к профессуре; М. С. Соловьев признавался почтенным законодателем хорошего тона..., Вл. Соловьев... считался ребенком, которого назначение — поддержать традиции соловьевского дома и стать знаменитостью» [2, с. 33].

Белый порой сам испытывал физическую потребность в маске: «Я нашел среди старых вещей маскарадную черную маску: надел на себя и неделю сидел с утра до ночи в маске: лицо мое дня не могло выносить» [2, с. 243].

Обращаясь к проблеме лица и маски в философской мысли Серебряного века, нельзя не сказать о творчестве еще одного оригинального и глубокого мыслителя — Н. А. Бердяева (1874 — 1948), по мысли которого личность — некий микрокосмос, она постоянно развивается, в каждый момент творит себя. Однако, как замечает философ, личность может иметь черты сходства с другими личностями. Но это подобие не затрагивает того «существа» личности, которое делает ее именно этой личностью [5]. Человек в восприятии мыслителя — явление загадочное и двойственное: он принадлежит одновременно миру природному и миру иррациональному, является точкой пересечения двух миров и отражает в себе мир высший и мир низший. Кроме того, в человеке происходит постоянная борьба Добра и Зла. Как образ и подобие Бога человек является личностью, но в то же время че-

ловек является существом природным, ограниченным [4].

Маску, правда, уже актерскую, через призму этики рассматривал философ С. Н. Булгаков (1871 — 1944): «Медиумичность, провокация, зеркальность является самой основой сценического искусства... в одной человеческой коже вмещается несколько тел, на одно лицо можно накладывать много различных гримов, но в этом и его ограниченность. Соответственно своей природе, актер может быть медиумом одинаково и добра, и зла, хотя в служении красоте и он имеет во всяком случае оздоровляющее начало, перед которым никнет сила зла» [6]. Любопытно отметить мысли философа о Софии — Премудрости Божией, хотя ее понятие у Булгакова трудно поддается определению, так как оно очень многозначно. Несмотря на это, мыслитель неоднократно заявлял, что София «обладает личностью и ликом... она отличается от ипостасей Святой Троицы, есть особая, иного порядка, четвертая ипостась» [9].

Таким образом, проблема человеческого лица и маски оказалась одной из наиболее интересных теоретических проблем философской мысли Серебряного века. В разных философских концепциях того времени маска выступала как уникальная по своим формам сфера человеческого бытия, признавалась как явление, через динамику и логику существования которого объемно могли проявляться социальные отношения и культурная динамика, традиции, нормы, ценности человека.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Александрова Р. И.** Серебряный век и творчество М. М. Бахтина / Р. И. Александрова // Вестн. Мордов. ун-та. 1997. № 2/3.

2. **Белый А.** Собрание сочинений. Воспоминания о Блоке / А. Белый. М., 1995.

3. **Белый А.** Театр и современная драма / А. Белый // Белый А. Символизм как миропонимание. М., 1994. С. 153 — 167.

4. **Бердяев Н. А.** Мое философское миросозерцание / Н. А. Бердяев // Философ. науки. 1990. № 6. С. 85 — 91.

5. **Бердяев Н. А.** О человеке, его свободе и духовности / Н. А. Бердяев // Избр. труды. М., 1999.

6. **Булгаков С. Н.** Русская трагедия / С. Н. Булгаков // Булгаков С. Н. Сочинения: в 2 т. Т. 2. М., 1993.

7. **Волошин М. А.** Автобиографическая проза. Дневники / М. А. Волошин. М., 1991.

8. **Волошин М. А.** Лики творчества / М. А. Волошин. Л., 1988.

9. **Гайденко П. П.** Антиномическая диалектика С. Н. Булгакова / П. П. Гайденко // Марксистско-ленинская диалектика: в 8 кн. Кн. 4. М., 1988.

10. **Иванов В.** Родное и вселенское / В. Иванов. М., 1994.

11. **Иванов В.** Эллинская религия страдающего бога / В. Иванов // Новый путь. 1904. № 2. С. 85 — 91.

Поступила 25.04.97.

СОВРЕМЕННАЯ АМЕРИКАНСКАЯ ФИЛОСОФИЯ: ОСОБЕННОСТИ, ФИЛОСОФСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ

Э. П. Пьянзин, кандидат философских наук

Не найдется, пожалуй, ни одного образованного человека, который в настоящее время не интересовался бы экономической, политической и культурной жизнью США — самой сильной страны в мире. США — страна высокоразвитой промышленной техники, впервые в мире в массовом масштабе модернизировавшая все отрасли хозяйства, внедрившая новейшие достижения техники в повседневную жизнь. Заслуживает особого внимания степень развития науки в США.

Прежде всего надо сказать об Американском философском обществе (American Philosophical Society), первом научном обществе США. Сам факт его существования говорит о том, что философия в Америке пользуется большим влиянием. Оно основано в Филадельфии в 1743 г. Бенджамином Франклином, ставшим его первым президентом. На посту президента общества Франклина сменил Томас Джефферсон. С первых же лет существования одной из основных целей общества являлось налаживание контактов американских ученых с зарубежными коллегами. Членами общества избирались и избираются крупные американские и иностранные ученые в знак признания их выдающегося вклада в мировую науку. Началом научных контактов между Американским философским обществом и Российской академией наук следует считать избрание русского академика Т. И. фон Клингштадта первым российским членом общества (1773) и Б. Франклина — первым американским членом Российской академии наук (1789). В том же году по инициативе Б. Франклина последовало избрание президента Академии княгини Е. Р. Дашковой членом общества. Через два года последовало избрание членом Американского философского общества российского ученого, автора труда «Словарь всех языков и наречий, по азбучному порядку расположенный» П. С. Палласа. В декабре 1817 г. вице-президент общества филолог Дю Понсо писал своему российскому коллеге Ф. П. Адеунгу: «Недавнее общее умиротворение предоставило миру возможность заняться без помех науками и ремеслами, которые объединяют человечество; широкие взгляды Вашего августейшего государя и огромный прогресс, который Ваша страна сделала во всех областях науки, — все это указывает, что иностранная держава может стать для нас источником, из которого наш труд получит значительную помощь. разрешите поэтому нам через Ваше посредство начать объединять два полушария, общими усилиями способствовать развитию науки, необходимость чего равным образом ощущается образованными людьми Вашей страны и нашими собственными учеными» [4, с. 47]. А через месяц и Ф. П. Адеунг был избран российским членом Американского философского общества. До начала 1870-х гг. к ним прибавились еще 23 российских ученых, включая И. Ф. Крузенштерна (1824) и В. Я. Струве (1853). Научные заслуги Д. И. Менделеева в области химии, в частности открытие им периодической таблицы элементов (1869), были отмечены его принятием в члены общества. Прямым следствием налаживавшихся научных связей между Петербургской академией наук и Американским философским обществом стало создание в библиотеке общества ценного собрания русских научных изданий, начало которому было положено трудами П. С. Палласа, Ф. П. Адеунга, И. Ф. Крузенштерна и других. Уже в 1822 г. фонд библиотеки насчитывал 62 тома трудов российских ученых.

Американское философское общество, насчитывающее 600 членов, существует и поныне как элитарная ассоциация ученых, располагающая богатой библиотекой и архивом, а также материальными средствами, переданными в дар или завещанными ей на развитие науки. Располагая 25 фондами на общую сумму 16 млн дол., она ежегодно расходует на гранты и стипендии ученым 300 тыс. дол.

Об американской философии необходимо писать как о философии, которая восходит к

© Э. П. Пьянзин, 2007

европейским и особенно к британским источникам. В каком-то смысле она есть западная мысль с определенными особенностями. Многочисленные заимствования (британские, французские, германские, русские) органично вплелись в американский контекст. Пуританская идея проросла из идей Ж. Кальвина. Революционное мышление Т. Джефферсона было следствием его дружбы с французскими мыслителями. Трансцендентялисты многое взяли у немецких мистиков и восточных мыслителей. В эпоху А. Гитлера и И. В. Сталина США стали прибежищем для европейских ученых, оказавших существенное плодотворное влияние на страну. Американская мысль особенно много почерпнула из двух сфер венской интеллектуальной жизни — фрейдизма в области психологии и философии неопозитивизма. Рудольф Карнап, Карл Густав Гемпель, Альфред Тарский, Ханс Рейхенбах возглавили кафедры философии в американских университетах. Появление аналитического движения в США имело два взаимосвязанных следствия. Во-первых, философия была изолирована от мира гуманитарного знания. Во-вторых, появился интерес к другим дисциплинам. Такие новые сферы академического исследования, как культурологическая критика и гендерные исследования (теория гомосексуализма и лесбиянства) стали главными хранилищами европейской мысли в США. Но несмотря на это, бесспорным остается тот факт, что иностранные заимствования растворились в основном потоке американской мысли. Более того, в процессе их адаптации американцы сообщили этим заимствованным течениям больше, чем взяли от них. В качестве примера можно привести философа Дональда Дэвидсона. Его приглашают выступать по всему миру. Философам других стран интересно знать, о чем думает американский коллега. Они задают ему вопросы, среди которых вопросы о слабости воли, метафоре, структуре рациональности.

Вплоть до третьего десятилетия XIX в. в США не было профессиональных философов. К тому же ранние американские философы не имели ясных представлений о предмете философии. Они применяли термин «философия» для обозначения различных видов духовно-практической деятельности. В философию включались такие науки, как логика, грамматика, риторика, математика, физика и теология. Позднее под философией стали понимать прежде всего моральную философию. В XIX в. для США было характерно определенное смешение предметов философии и психологии. Это нашло отражение даже в творчестве У. Джемса и Дж. Ройса. Миссию развития этой области знания выполняли представители самых различных социальных и профессиональных кругов: протестантские проповедники, политические деятели, литераторы, экономисты, естествоиспытатели, социальные реформаторы.

Одна из главных причин такого положения заключалась в том, что американские правящие круги негативно относились к любому художественному творчеству. Этому способствовало и то, что многие авторитетные политические деятели Америки считали философское творчество ненужной для страны роскошью.

Первое написанное и опубликованное в США философское сочинение — «Элементы философии» (1752) Сэмюэля Джонсона. Оно было посвящено ирландскому епископу Беркли и его обоснованию божественного присутствия и аргументам, защищающим от скептицизма и материализма. Автор вслед за Беркли утверждал, что дух является единственной субстанцией, что действительность существует только в представлении воспринимающего субъекта и что природа есть последовательное сцепление идей, которые бог поместил в наше сознание.

Первая в США диссертация на степень доктора философии была защищена в 1861 г. в Йельском университете города Нью-Хавен. В 1979 г. ученых с этой степенью в стране было более трехсот тридцати тысяч. Все они защитили диссертации, но разного уровня. Процедура защиты была довольно простой. Образуется коллегия рецензентов из двух-трех специалистов. Они читали диссертацию и представляли письменные отзывы. Их мнение являлось, в сущности, решающим [2, с. 210].

Степень доктора в российском эквиваленте — кандидат наук. Это верхняя ступень высшего образования США. Докторскую степень присуждают не только по итогам защиты диссертации, но и по прослушивании курса и результатам сданных экзаменов. После двух-трех лет обучения можно рассчитывать на степень доктора философии (Doctor of Philosophy — Ph. D.). Ежегодно в университе-

тах США докторскую степень получают около 46 тыс. студентов [1, с. 5].

И сегодня американская философия по-прежнему пронизана страшным на первый взгляд парадоксом. Суть его в том, что философию в США и слишком почитают, и слишком мало ценят. В обыденной жизни философа изображают как скучного, непрактичного человека, а также как опасного соблазнителя умов. По своей сути философ сначала думает, а потом действует. Это резко противоречит американской тенденции — сначала действовать, а потом думать. В многочисленных работах по истории философии этот парадокс также выводится из своеобразного соотношения науки, философии и религии, сводящегося к подчинению философии религии.

При характеристике американской мысли не надо забывать и о другом парадоксе. Любое обобщение, касающееся американской мысли, может быть опровергнуто контробобщением. Например, упоминают о недостатке мыслителей-мистиков. Да, их действительно мало, но они были. Достаточно свободно чувствуют себя в стихии символизма Э. По, Н. Готорн, Г. Мелвилл, Г. Джеймс, У. Фолкнер. Если замечают, что американская мысль очень рационалистична, в ответ можно справедливо сказать, что одна из особенностей американской традиции — осуждение «голого» рационализма. Так поступали все американские философы. Если одни ученые будут отрицать трагическую глубину американской мысли, то их опровергнут другие, приводя в пример Н. Готорна, Г. Мелвилла, М. Твена, А. Линкольна. Если скажут, что американское мышление реалистично, то в ответ необходимо напомнить о большом количестве трактатов о втором пришествии, а также классиков литературной утопии, таких как Беллами и У. Д. Хоуэллс. Наконец, если заявят, что американская мысль является плюралистической и всегда враждебна любой схеме жесткого детерминизма, найдутся люди, которые обратят внимание на детерминизм Фредерика Джексона Тернера или Генри и Брукса Адамсов.

Необходимо отметить и третий парадокс. В США существует большая разница между философскими доктринами, которые разрабатываются большинством профессиональных философов, и рабочей философией США как страны, следующей по определенному пути в мире. Речь идет не о различных ответах на одни и те же вопросы, а о различии самих рассматриваемых вопросов. Ни главные лица страны, ни население не получают философию от профессиональных философов. Практически все эти философы являются преподавателями колледжей и университетов. Здесь нет институтов философии в российском смысле слова и нет организационных форм, обеспечивающих занятие исключительно исследовательской работой или философской дентельностью, не связанных с преподаванием. Философские факультеты колледжей и университетов обычно немелики и им не придают большого значения. Фактически широкая публика не имеет четкого представления о том, чем должен заниматься философ. Но это не значит, что у населения нет философии. Американцы индивидуально и коллективно имеют философию, только большинство из них не называют ее философией и не черпают ее из академических школ. Особенности мышления и чувствования американцев нашли отражение в так называемом американском образе жизни.

Парадоксы американской философии наложили соответствующий отпечаток и на формы философствования, общепринятые в американском обществе. Среди них получили широкое распространение на разных этапах американской мысли проповеди, исторические хроники, библейские комментарии, рефераты, эпистолярный жанр, эссе, лекции, дневники, авторские сборники и альманахи [3, с. 15]. На ранних этапах становления американской философии (XVII — первая половина XVIII в.) преобладала форма проповеди, имевшей философское содержание. Получили распространение и исторические хроники. В качестве источников исследования американской философии можно использовать и библейские комментарии. В них проводится теологический и отчасти философский анализ ветхозаветных и новозаветных текстов. Постепенно стали распространяться и такие формы философской деятельности, как небольшие сочинения (рефераты), предназначенные для чтения и последующего обсуждения в кругу приглашенных. Далее последовали такие формы философствования, как государственно-политические документы, политические памфлеты, злободневные статьи, написанные специально для текущей периодики. В виде богатейшего источника на-

ших знаний о развитии американской философии предстает перед современным исследователем эпистолярный жанр. Весьма активный обмен мнениями и идеями показывает не только уровень американской философской культуры, но и пути, по которым шло ее формирование. Девятнадцатый век выдвинул на первый план в американской философии эссе и лекцию как главные формы изложения философских взглядов. Довольно часто эссе объединялись в авторские сборники или альманахи. В них созданию участвовали различные авторы-философы. Среди форм философствования большое значение играют и дневники. С их помощью выражалось общее философское умонастроение.

Современная философская мысль в США представляет собой крайне пестрое явление начиная с марксистской философии и заканчивая различными теологическими концепциями. Наиболее характерным выражением американского менталитета стала философия прагматизма. Зародившись на рубеже XIX — XX вв. в трудах Чарлза Пирса и Уильяма Джемса, продолженный Джоном Дьюи и Джорджем Мидом прагматизм утверждал, что не «истинное полезно», а, напротив, «истинно то, что полезно». Прагматический подход основательно укоренился и в американской философии образования. Упор в нем делается на достаточно узкую специализацию. Во второй трети XX в. заметное влияние приобрела в США и за их пределами школа критического реализма, которую в Америке представляли Дж. Сантаяна и Рий Вуд Селларс. Еще одним направлением соединения философии и психологии, типично американским, стал бихевиоризм, созданный Дж. Уотсоном. Имея в своей основе позитивизм и прагматизм, он в определенном смысле отождествлял сознание и поведение как корреляцию стимула и реакции. По существу все познание сводится им к образованию условных реакций.

В наибольшей степени авторитету американской философии уже в 1960 — 1980-х гг. способствовали исследования в области истории и философии науки, которые проводили Томас Кун, Стивен Тулмин, Пол Фейерабенд, Маркс Вартофски, Джозеф Агасси. Эти философы, рассматривая развитие науки в русле постпозитивизма, описывали его с реалистических прагматических позиций. Отказавшись от позитивистских попыток свести развитие науки к неким схемам, они видели в ней живой, развивающийся организм.

Исследования этих философов в США породили два взаимосвязанных следствия. Во-первых, произошла профессионализация философии. Во-вторых, значительно повысился философский уровень гуманитарных наук. Это способствовало расцвету новых дисциплин с высоким уровнем теоретичности. Антигуманитарная направленность аналитической философии привела к тому, что диалог с неаналитической мыслью по большей частью лег на плечи литераторов. Специально для этой цели они создали обширные программы и центры междисциплинарных исследований. Среди многих других можно указать Центр исследований двадцатого века в университете штата Висконсин, Центр по истории сознания в Калифорнийском университете в Санта Крус, Центр критического анализа современной культуры в университете Ратгерс.

Огромным авторитетом в мире пользуются «Бостонские исследования по истории и философии науки». В Бостоне как одном из центров мировой философии прошел последний в XX в. XX Всемирный философский конгресс (1998).

В своих усилиях нарисовать «карту» современной американской философии я стремился выделить наиболее характерных представителей различных областей современной философии. При этом я понимаю, что многие авторитетные американские философы остались в стороне. Мне представляется, следующие философы являются наиболее характерными представителями современной американской мысли: Дональд Дэвидсон, политический философ Роберт Нозик, многосторонний мыслитель Артур С. Данто, сфера интересов которого простирается от эстетики до философии истории. К ним примыкают Уиллард Ван Орман Куайн, Хилари Патнэм, Ричард Рорти, Стэнли Кейвл, Аласдэйр МакИнтайр, Томас С. Кун. Можно упомянуть и Нельсона Гудмена, который содействовал становлению в США нового способа философского мышления, Сола Крипке и Джерри Фодора, радикально преобразовавших философию языка, Ноама Хомского как родоначальника генеративизма.

Аналитическая и лингвистическая составляющие американской философии сформировали особую философскую технику, обеспечи-

вающую относительную логическую строгость рассуждения. Благодаря этому был создан образ американской философии как высокой школы общетеоретического мышления. Ее ключевыми словами являются «эмпиризм», «анализ», «язык», «менталитет», «техничность».

По мнению американских философов, набор важнейших идей для современной философии относительно устойчив. Это идеи реализма, критицизма и дискурса. Среди основных философских тем современности фиксируются свобода, Бог или наука, человек, а иногда и самые общие проблемы, например отношение человека к миру. Круг ответов, относящихся к проблематике философии науки и теории познания, достаточно устойчив. Так, признается утратившей всякий смысл проблема демаркации. Принимается понятие прогресса применительно к науке и культуре и отвергается принцип радикального социологического редукционизма (Блур, Кнорр-Цетина). Принимается идея о специальном эпистемологическом статусе науки и отвергается различие между философским и научным понятием истины в пользу науки. Сциентизм лучше антисциентизма, поэтому и наука важнее для философии.

Итак, сегодня безвозвратно канули в прошлое времена, когда американская мысль считалась весьма бедной на основании того, что в относительно молодом американском обществе якобы нет древних традиций. Сегодня аргументированно доказано, что американская философия, как и американская культура в целом, столь же исторична, как и у народов Европы. С самого начала американское государство возникло в виде дальнейшего развития соответствующих европейских традиций. В качестве ведущих традиций выступают британские. Признается также существенная роль русской, французской и немецкой философии. К тому же на протяжении всей истории США философия других стран постоянно питала древо американской философии. В США последних десятилетий интенсивно используется национальное философское наследие. Это проявляется в постоянной его переработке, переосмыслении. О масштабах данного процесса свидетельствуют даже официальные документы. Например, в президентских посланиях содержится много ссылок на американских мыслителей разных веков. Только сейчас в США стали понимать, сколь сложным и интересным был путь развития американской философской культуры, породившей плеяду незаурядных мыслителей, которые сочетали энциклопедическую образованность с трезвым и практичным взглядом на реальность.

В настоящее время главными философскими течениями в США являются прагматизм, аналитическая философия, субъективный идеализм (в разных формах), религиозная философия (в формах протестантизма, кальвинизма, персонализма и т. д.), реализм, гуманизм. Ведущее место, безусловно, отдается прагматизму как «национальной» американской философии, борющейся за демократию, либерализм и гуманизм. Проповедуются социальный оптимизм и буржуазное предпринимательство. Значительно возросло влияние аналитической философии, которая развивается сегодня в следующих направлениях: эпистемология, философия науки, философия языка, философия сознания, философия действия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Вольский И.** Структура высшего образования США / И. Вольский // Обучение и карьера. 2005. № 25. С. 4 — 5.

2. **Золотов Ю. А.** Семь американских тетрадей / Ю. А. Золотов. М., 1989.

3. **Покровский Н. Е.** Разная американская философия. Пуританизм / Н. Е. Покровский. М., 1989.

4. Энциклопедия российско-американских отношений XVIII — XX века / авт.-сост. Э. А. Иванян. М., 2001.

Поступила: 13.06.06

СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ МЕНТАЛЬНОСТИ*

С. И. Соболев

«Ментальность, — пишет Т. В. Иванова, — термин, стремительно ворвавшийся в лексикон многих гуманитарных наук. В терминах социальной психологии это выражение группового сознания в историческом времени и географическом пространстве. Ментальность раскрывается через категории системности, субъектности и деятельности, выступая сложной системой, вбирающей в себя многие элементы и определяя логику их взаимоотношения» [3, с. 168]. Ментальность всегда порождает рядом «родительный падеж» в виде ответа на вопрос: ментальность кого? — Субъекта. Абстрактной простой ментальности не существует, как не существует ментальности вне сознания, психики, истории и географической территории. Субъекта субъектом делает деятельность, в процессе которой и вырабатываются «общие правила» совместного бытия и единая логика взаимодействия культуры и психологии.

Для раскрытия понятия ментальности Т. В. Иванова предлагает использовать субъектно-деятельностный подход, основы которого заложены Б. Ф. Ломовым, С. Л. Рубинштейном, А. В. Брушлинским. Для данного подхода субъект в его самом широком смысле понимания представляет собой человечество в целом, государство, нацию, этнос, общество. Субъект всегда есть элемент системы, которая сама может выступать в роли целостного субъекта. Вследствие того, что категории ментальности без соответствующих теоретических дополнений имеет обезличенный характер, субъектно-деятельностный подход определяет ее сущность через категорию субъекта. Тогда из неопределенного термина «ментальность» она раскрывается как «ментальность субъекта». К. А. Абульханова выделяет субъект деятельности, субъекта жизненного пути, субъекта общения. Соответствующий уровень субъектности (цивилизация, нация, индивидуальное сознание) будет определять уровень обобщения, на котором используется понятие ментальности, при этом каждый уровень имеет свою специфику и отличительные черты.

Если под субъектом понимается все человечество, то ментальность человечества — это цивилизация, если же субъект — народ, то «ментальность народа» — это культура. Ментальность «исторической эпохи» (субъект — историческая общность людей) выступает как «обыденное сознание»; ментальность человека (собственно субъекта) — ментальный мир человека [3]. Иерархия субъектов исходит из структуры человеческого общества.

Субъектно-деятельностный подход к проблеме ментальности заключается в наложении схемы иерархически соподчиненных друг с другом субъектов на системное понятие ментальности, что позволяет подчеркнуть ее структуру, логичность, многоуровневость. Социально-психологическое понятие ментальности с позиции субъектно-деятельностного подхода может быть уточнено следующим образом: ментальность представляет собой многоуровневую систему для обозначения своеобразия проявления группового сознания в историческом времени и географическом пространстве относительно определенного уровня субъектности.

В культуре, выступающей как ментальность определенного уровня субъектного обобщения, можно выделить составляющие, характеризующие ее как проявления ментальности: культурные ценности как проявления группового сознания, историческое время — культура неотделима от истории и географическое пространство культуры. Культура — высшая стадия развития ментальности. Так как понятие культуры индивидуализировано для каждого уровня субъектности, поэтому говорят, что каждая культура складывается из культурных традиций и культуры каждого человека.

Культура на уровне индивидуального сознания проявляется в ее влиянии на становление и развитие субъекта, личности в опреде-

* *Работа осуществлена при финансовой поддержке гранта РГНФ 07-06-23605 а / В*

© С. И. Соболев, 2007

ленных культурных и исторических условиях. Обоснованием данного положения могут служить выделяемые исследователями культурные вариации самого понятия личности, рассматриваемые, в частности, в оппозиции «Запад — Восток».

Для «западной» модели личности, в основе которой лежит канон человека Нового времени, характерно представление о том, что «личность формируется, проявляется и познает себя, прежде всего, через свои деяния, в ходе которых она преобразует материальный мир и самое себя. Восточная модель личности, напротив, не придает значение предметной деятельности, утверждая, что творческая активность развертывается лишь во внутреннем духовном пространстве и познается не аналитически, а в акте мгновенного озарения. Если для "западной" культуры характерно представление о человеке как об автономном субъекте, поощрение предпочтений личных целей, то для восточной культуры, напротив, характерны утверждение примата группы над индивидом, поощрение предпочтения групповых целей» [2, с. 66]. Обнаруживается влияние культуры и на когнитивные процессы, что отражено в различиях самокатегоризации индивидуалистической (западной) и коллективистической (восточной) культур. Так, в представлениях о себе в культуре индивидуализма преобладают персонологические высказывания, отражающие личностный полюс идентичности, а в самоописании членов коллективистической культуры — высказывания, связанные с социальными ролями и взаимозависимостями, характерными для социального полюса идентичности.

Таким образом, основанием «образа мира», «картины мира», его ядерным уровнем символической (знаковой) репрезентации служит формирование психики человека на основе системы общественно выработанных значений, закрепленных в языке, предметах культуры, нормах и эталонах деятельности. Система этих значений и образует отраженное пространство деятельностей человека в реальном мире, которые строятся по законам этого мира, а не произвольно конструируются субъектом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Андреева Г. М.** Образ мира в структуре социального познания / Г. М. Андреева // Мир психологии. 2003. № 4. С. 31 — 40.

2. **Белинская Е. П.** Социальная психология личности: учеб. пособие для вузов / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. М., 2001.

3. **Иванова Т. В.** Ментальность, культура, искусство / Т. В. Иванова // Общественные науки и современность. 2002. № 6. С. 168 — 177.

4. **Леонов Н. И.** Онтологический подход в социальной психологии / Н. И. Леонов // Ярославский психологический вестник. Вып. 13. Москва; Ярославль, 2004. С. 30 — 32.

5. **Леонтьев А. А.** Значение и смысл / А. А. Леонтьев // Мир психологии. 2001. № 2. С. 13 — 20.

6. **Леонтьев А. Н.** Образ мира / А. Н. Леонтьев // Мир психологии. 2003. № 4. С. 10 — 18.

Поступила 2.04.07.

ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ «ИНДИВИДУАЛЬНОЙ» И «СОЦИАЛЬНОЙ» ЭТИКИ (по концепции американского философа Арчи Дж. Баама)

А. А. Сомкин, кандидат философских наук

Термин «этика» восходит к древнегреческому ethos («этос») и первоначально обозначал привычное место совместного проживания. В последующем оно стало по преимуществу обозначать устойчивую природу какого-либо явления, обычай, нрав, характер. Так, в одном из фрагментов сочинений Гераклита говорится, что этос человека есть его божество. Такое изменение смысла поучительно: оно выражает связь между кругом общения человека и его характером.

Поэтому вопрос о соотношении социального и индивидуального в нравственном развитии личности является проблематичным в философии уже много веков.

Одни утверждают, что термин «этика» применяется только *по отношению к социуму* (Аристотель, Гоббс, Милль, Бентам и др.). Они видят в ней главным образом способ упорядочения отношений людей в обществе.

Другие, напротив, указывают на то, что этика *сугубо индивидуальна* (Эпикур, Сократ, Платон, Спиноза и др.). В их понимании мораль связывается преимущественно с самосовершенствованием человека.

Третьи придерживаются мнения о том, что *нравственность охватывает обе сферы жизни* и что преодоление существующей дилеммы должно осуществляться именно в этом направлении. Как отмечает В. П. Киселев, «данная проблема включает в себя анализ взаимодействия, с одной стороны, всей совокупности влияний на индивида, исходящих от социальной макро- и микросреды, и с другой — его собственного сознания и воли (его "Я")» [2, с. 281].

Следует сказать, что и последние в своих рассуждениях отталкивались либо от личности, либо от общества. Так, Шефтсбери, Юм и другие английские сентименталисты XVIII в. исходили из убеждения, что человеку от природы присущи общественные чувства благожелательности, симпатии, которые побуждают его к солидарности, альтруизму в отношениях с другими людьми. К. Маркс, напротив, считал, что только преобразование общественных отношений является основой нравственного возвышения личности.

Последний подход (синтетический) наиболее перспективен. Только исходя из *единства человека и социума* можно понять истинную суть морали. Подобную точку зрения (о единстве двух сфер человеческой жизни) отстаивает в своих трудах также известный американский философ конца XX в. А. Баам. Основываясь на фундаментальных принципах «органичности» и «полисубстанциальной сущности» личности и общества, он гармонично объединяет альтернативные концепции, не противопоставляя их.

Те, кто считает, что «этика» только социальна, опираются на тот факт, что само слово, образованное от латинского «ethicus» или греческого «ethicos», переводится как «обычай». «Да, — пишет А. Баам, — "этика" связана с обычаями, нормами, моралью, условностями, институтами, законами и т. д. Она имеет дело с тем, как люди относятся друг к другу, а не с тем, как они поступают, когда одни» [5, с. 8].

Термины и понятия, обозначающие главные проблемы этики, такие как нормы, стандарты, кодексы, справедливость, права, долг и ответственность, характеризуют взаимоотношения между индивидами. «Так, например, долг состоит в том, как мы должны поступать по отношению к другим; права, наоборот, заключаются в том, как другим следует относится к нам. Оценки "хорошо" и "плохо" возникают только тогда, когда наше поведение имеет положительные или отрицательные последствия для окружающих. То, чем мы занимаемся в своей личной жизни, не касается никого, кроме нас, и об этом можно сказать, что оно "внеморально" или "внеэтично", т. е. находится за пределами этики» [5, с. 8].

© А. А. Сомкин, 2007

Подобная абсолютизация роли внешних факторов лежит в основе учения французских материалистов XVIII в., согласно которому личность — всего лишь *пассивный продукт обстоятельств* («среды»), а также в основании бихевиористской теории, изображающей поведение человека как ряд непосредственных *реакций на внешние стимулы*. Своеобразным проявлением подобной абсолютизации может служить формула: «Нет плохих учеников (воспитанников) — есть плохие учителя (воспитатели)» [2, с. 281], хотя она и не лишена определенной доли разумности, практически-педагогического смысла.

Вторая точка зрения, рассматривающая «этику» преимущественно как индивидуальную, приводит в доказательство другие доводы, которые являются едва ли не самыми главными в понимании сущности нравственной философии. Она сосредоточена на проблеме *личностного выбора*, осуществляющегося персонально.

Только преднамеренные и добровольные поступки, считает А. Баам, моральны. Намерение же относится к сфере личного, а не социального. *Свобода выбора* включает в себя *свободу воли*, а воля индивидуальна. Слова Иисуса Христа о том, что «как человек думает в сердце своем, таков он и есть», подчеркивают глубоко внутренний характер подлинной добродетели (в отличие от внешней, социальной или даже показной).

Еще ближе к сущности этики стоит индивидуальный феномен «*совесть*». «Совесть может заставить личность пойти против общественных норм, восстать против социальной тирании, проявляющейся в форме власти правительства, институтов законов и кодексов. В то время как те, кто полагает, что мораль заключается в общепринятых нормах поведения, должны осуждать любое их неприятие как аморальное, совестливый раб бунтует, потому что он верит, что его главный долг — быть *"честным перед самим собой"*» [5, с. 9] (курсив наш — *А. С.*).

Многие ученые-этики, которые по-разному определяют первичную сущность и местоположение *долженствования*[1] в иерархии социальных ценностей, тем не менее соглашаются в том, что его природа индивидуальна, а не социальна. Например, рационализм, представленный Декартом, отстаивает утверждение о «внутреннем свете разума», присутствующем в каждом из нас, а не в толпе. Романтизм, включающий и экзистенциализм, настаивает на том, что людям нужно следовать своим собственным душевным порывам. Это должно препятствовать «механизации» жизни путем отрицания отмирающих обычаев и устоев.

Философия йоги и буддизма включая дзен-буддизм представляет достижение *главной жизненной цели* и, отсюда, — основного долженствования человека исключительно делом помощи самому себе. Все социальные связи как нежелательные и отвлекающие недопустимы. Таоизм Лао Цзы идеализирует *отказ от всего социального* как главную обязанность любого индивида и т. д. [5, с. 8 — 9].

Столь одностороннее преувеличение роли внутренних факторов в духовно-нравственном развитии личности, т. е. ее собственной способности к самоизменению, привело в свое время стоиков (Сенека, Эпиктет) и авторов христианской социально-этической концепции к мысли о необходимости *самоизоляции* от греховного внешнего мира и сосредоточении на *личном самосовершенствовании*. Ограниченность учения Льва Толстого о нравственном самовоспитании также проистекает из чрезмерного подчеркивания роли самого объекта в своем развитии. «Думать, что внешними условиями можно изменить свою жизнь, все равно, что думать... что севши на палку и взяв ее за концы я могу поднять себя...» [2, с. 281 — 282].

Тем не менее, пишет А. Баам, можно сделать вывод о том, что «добродетель», «характер» и «мудрость» (соотносимые с вышеназванными категориями) также относятся преимущественно к индивидуальным качествам человека [5, с. 9].

Пытаясь преодолеть недостатки вышерассмотренных подходов, А. Баам предлагает свою концепцию, утверждая, что этика распространяется *и на индивидуальную, и на социальную стороны жизни*. Те, кто говорят, что этика только индивидуальна, правы в основе

[1] *Понятие «долженствование» означает «следование главной жизненной цели» («нравственному призванию») личности. Его следует отличать от понятий: ответственность — сознательное соблюдение личностью предъявляемых обществом требований и запретов и нравственный долг — обязанность перед обществом и самим собой.*

полагающем смысле, так как без индивидов и их *личных интересов* она не может существовать. Но они ошибаются в той степени, в какой полагают ее исключительно индивидуальной, поскольку люди по своей сути существа *общественные*.

Еще Аристотель определял человека как «политическое животное», тем самым делая акцент на наличие в нем двух начал: биологического и социального. Homo sapiens — не просто биологический вид, а в первую очередь субъект общественных отношений. Уже с момента рождения он не остается наедине с самим собой, в четырех стенах своего индивидуального кругозора. Он приобщается ко всем свершениям прошлого и настоящего, к культуре всего человечества.

Те же, кто настаивают на том, что этика только социальна, верно отмечают ее социальную основу. Но заблуждаются, отрицая или преуменьшая значение индивидуального аспекта во всех этических исследованиях [5, с. 9].

«Нравственное развитие человека — результат *взаимодействия внешнего и внутреннего*. Противопоставление внешнего и внутреннего в его нравственном развитии может быть только относительным. Внешнее переходит во внутреннее в условиях и противоречиях его социального бытия — источника его нравственных исканий и коллизий... Усиление напряженности социальных противоречий, возрастание динамики общественной жизни ведут к интенсификации внутренней нравственной жизни» [2, с. 282].

Усвоение общественной морали, перевод ее в содержание индивидуальной нравственности не отменяет постоянной *пульсации внутреннего мира* индивида. Социально активное поведение предполагает напряженную непрестанную внутреннюю работу человека над собой [3, с. 81]. С другой стороны, внутреннее, т. е. *нравственные искания* и нравственный выбор человека, переходит во внешнее, обязательно так или иначе *объективируется в его поведении* и становится, таким образом, фактом социального бытия. Оно представляет собой "реальную материально-практическую деятельность людей в обществе и ее результаты, способ реализации человеком своих сущностных сил"» [4, с. 80].

В новом концептуальном подходе А. Баам трактует этику не просто как организационное объединение двух начал. Он полагает их в качестве относительно самостоятельных и органически связанных. Взаимозависимость и взаимодействие между индивидуальным и социальным аспектами жизни становятся необходимым *условием их существования*.

И хотя термин «**индивидуальная этика**» по-прежнему используется, это делается только потому, что «Я» понимается как сущностно общественное явление. Словосочетание «**социальная этика**» употребляется с дополнительным значением, относящимся к интересам и долженствованию по отношению к социальным группам и институтам. Некоторые из них имеют права и обязанности относительно других групп и институтов, так же, как и индивидов. А люди, выступающие в качестве их агентов, обладают функциями служащих, добивающихся их благосостояния [5, с. 9].

Универсалистская теория А. Баама не отрицает наличия более простых долженствований, представленных каждой из вышерассмотренных точек зрения. Она предполагает их и основывается на них. Данная концепция утверждает, что мы должны видеть *первичное местоположение ценностно-оценочных нравственных решений* в тех областях жизни, где индивидуальные и социальные интересы взаимодействуют. Это значит, что человеку не просто необходимо *знать* общественные нормы и устои и, усвоив, следовать им (осознавая, что намерения, выбор и совесть относятся к его собственным характеристикам), но также понимать, что то, каков он есть, зависит от того, насколько взвешенно и разумно он поступает в тех ситуациях, когда должен *выбирать* между своими личными интересами и интересами той социальной группы, которую он представляет.

Здесь необходимо сделать следующее пояснение. Дело в том, что иногда под личным интересом понимают благополучие, выгоду, желания и т. д. отдельного индивида. Такое определение узко, неполно, не охватывает самой сути вопроса. Сущность человека, его потребности, желания, цели, представления о выгоде и благополучии имеют общественное происхождение. Они являются *превращенными общественными отношениями*. Поэтому в своих стремлениях, преследуя личные интересы, индивиды одновременно выражают определенное социальное качество, некий общий интерес.

Точно так же личные интересы, в свою очередь становясь движущим началом поведения, овеществляются, опредмечиваются, получают независимость, «*отрываются*» *от своих носителей* и превращаются в моменты общественных отношений [1, с. 51].

Так как жизнь современного общества становится все более сложной и взаимосвязанной, А. Баам отмечает: каждый из нас вынужден тратить больше времени, выполняя определенные функции в *узкоспециализированных группах*, через которые наше благосостояние может быть преумножено или уменьшено и в которых необходимо постоянно решать, сколько усилий и энергии посвятить этому. И от этих решений наша реальная нравственная жизненность может быть усилена или, напротив, ослаблена [5, с. 10]. Однако, предостерегает американский философ, если мы не в состоянии спонтанно осознать и нашу актуальную взаимозависимость, и *весь комплекс постоянно меняющихся ответственностей*, требуемых для гибкого и эффективного поддержания индивидуально-социального организма, то наши индивидуальные и социальные, равно как и индивидуально-социальные ценности, могут пострадать [5, с. 10].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что, по А. Бааму, в нравственном формировании личности индивидуальное (моральные качества конкретной личности) неправомерно противопоставлять социальному (моральные стороны отношений между людьми). Они представляют собой две органично связанные друг с другом стороны одного процесса, в котором активно взаимодействуют как объект, так и субъект общественного развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гусейнов А. А.** Социальная природа нравственности / А. А. Гусейнов. М., 1974.

2. **Киселев В. П.** Диалектика внешнего к внутреннего в нравственном развитии личности / В. П. Киселев // Диалектика и этика. Алма-Ата, 1983. С. 281 — 289

3. **Лапина Т. С.** Этика социальной активности личности / Т. С. Лапина. М., 1974.

4. **Савкин Н. С.** Общественное сознание. Его взаимосвязь с индивидуальным сознанием и относительная самостоятельность // Н. С. Савкин. Социальная философия. Саранск, 1997. С. 79 — 83.

5. **Bahm A.** «Individual» versus «Social» // A. Bahm. Why be moral? New-Mexico. Albuquerque. World books. 1992. P. 8 — 10.

Поступила 01.03.07.

ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ И КУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ БРИТАНСКИХ «КУЛЬТУРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ»

Е. Ф. Черемушкина

Британские «Культурные исследования» (Cultural studies) как самостоятельная междисциплинарная область научного исследования появились в конце 1950-х гг. в Бирмингемском центре современных культурных исследований (БЦСКИ) и получили широкое развитие во всем мире.

Возникновение нового направления в науке было обусловлено целым рядом факторов, определивших его развитие в данный период времени. Главными из них являются публикации работ основоположников данного направления — Д. Томпсона, Р. Уильямса и Р. Хогарта в 1950-х и 1960-х гг. В их работах, издававшихся в журнале «Новое Левое Обозрение» (New Left Review), ярко проявились идеи «Нового левого движения» в Англии, выразителями которых были эти авторы. Следует за-

© Е. Ф. Черемушкина, 2007

метить, что первым редактором этого журнала был один из основателей «Культурных исследований» Стюарт Холл, сыгравший важную роль в критическом исследовании культуры рабочего класса. Теоретической базой «Культурных исследований» стал марксизм в его лучших традициях, а стержнем исследования — всесторонний анализ культуры рабочего в противовес исследованиям элитарной культуры. Но, как заявляет аналитик «Культурных исследований» Н. Скулман, «почти всегда за рамками инаугурации политического и интеллектуального движения остается больше, чем просто набор текстов. Можно утверждать, что исследования, которые имели большое влияние в Центре, сами по себе были самостоятельным продуктом данной исторической обстановки, например, те из них, которые были тесно связаны с развитием движения «Новых левых» в Англии 1950-х» [7].

Новое левое политическое движение было социалистическим по своему характеру, носило открытый антиимпериалистический и антирасистский характер и выступало в поддержку национализации основных отраслей промышленности и отмены привилегий в экономике и образовании. Возникнув как общество интеллектуалов, оно приобрело, по словам Г. Тернера, «по меньшей мере, некоторые признаки рабочего движения и достигло пика в период между 1957 и 1960 годами» [8]. Его появление совпало с движением за ядерное разоружение и привело к обогащению социальной и культурной жизни рабочего класса.

Видный теоретик «Культурных исследований» Р. Уильямс определил содержание «Нового левого движения» как разногласие между «20-ю или 30-ю хорошими социалистическими книгами, связанными публикацией и обсуждением программы» и сравнил его с «целенаправленным движением микробов нового политического течения» [10].

Однако, как пишет другой исследователь, П. Андерсон, «в лейбористской партии, разделенной разногласиями в вопросах национализации и вооружения, возник неудовлетворительный организационный климат для радикальной социалистической точки зрения. Ситуация изменилась, когда родилась «Кампания за ядерное разоружение» (КЯР) (Company for Nuclear Disarmament (CND)), возглавившая движение протеста, которое омолаживало британскую политику и «было отмечено многочисленными демонстрациями протеста со стороны представителей рабочей молодежи со средними доходами против целого общества, которое санкционировало водородную бомбу» [3, с. 10]. Для молодежи, согласно Андерсону, термоядерное оружие означало не только явную угрозу их будущему, но и «символ общей истины настоящего времени: невозможность контроля с их стороны над силами, управляющими их жизнью». Вслед за этим «Новое левое движение» стало убедительным, жизнеспособным.

Активность, произведенная КЯР, была несколько необычна в Великобритании, где, как с сожалением выразился Р. Уильямс, «британские рабочие обычно больше интересовались созданием собственных братских и кооперативных учреждений, чем захватом полной политической власти. Британское движение рабочего класса безнадежно в этом смысле: ведь, делая выбор под давлением, они всегда будут стремиться к сохранению своих собственных учреждений, а не к преобразованию общества в целом» [11].

В работе «Долгая Революция» Р. Уильямс привел точку зрения, объединяющую «Новое левое движение» и проект «Культурных исследований» в целом: «Капиталистической версией общества может быть только рынок, поскольку его цель — определенная деятельность, приносящая прибыль, а не какая-либо концепция социальной пользы». Но, подчеркивает он, «это ведет к самым худшим проявлениям капитализма: империализму и расизму» [12].

Оценивая методологию «Культурных исследований», британский теоретик М. Грин отмечает, что «темы для "Культурных исследований" получали свое значение и силу из политической пропасти "левых" 1950-х гг. и из существовавшего десятилетиями мифа о богатстве и обуржуазивании общества» [4, с. 169].

По мнению Р. Уильямса, очевидный и часто обсуждаемый кризис послевоенной экономики был заменен реконструкцией капиталистического процветания с весьма свежим видом «глянцевого футуризма против жесткого, рационального, военного взгляда» [9].

В 1950-х гг. новые формы производства продукции внутреннего потребления, только зарождавшиеся в предвоенные годы, стали более полно развиваться на разрастающемся внутреннем рынке. Например, средства массо-

вой информации, в особенности телевидение, определили новое место для женщины как непосредственного потребителя, символа и участника потребления. В то же время конфронтация народных масс и правящего класса была заменена посредническими организациями, необходимыми для более концентрированного производства и для увеличения роли государства как защитника общественного благосостояния. Расширенная государственная система образования затушевывала классовые различия, создавая прозрачную «среднюю аристократию», открытую для проявления любых талантов, со своим новым подходом к интеллекту и способностям. Программа внутренней политики предоставляла полную занятость населения и низкий уровень инфляции. Один из теоретиков «Культурных исследований», М. Грин, отмечает, что во внешней политике культивировались особые отношения Британии с Соединенными Штатами, Европой и новым Содружеством наций в союзе против "бога, который потерпел неудачу" — СССР». Он выделил четыре основные темы, определившие дальнейшее развитие «Культурных исследований».

Первая — демонстрация сложных культурных различий в современном обществе: зарождающийся все более активный рабочий класс у Д. Томпсона, эластичная современная культура рабочего класса Р. Хогарта, растущий коллективизм в рабочем движении Р. Уильямса. Акцент на рабочее движение делался и в исследованиях взаимодействия классов и их культур в области образования в работах «Преимущества грамотности» Р. Хогарта (Hoggart, R. The Uses of Literacy), «Долгая революция» Р. Уильямса, (Williams, R. The long revolution), «Образование и рабочий класс» Б. Джексон и Д. Марсден, (Jackson, B. and Marsden, D. Education and the Working Class), позднее в работе П. Уиллиса «Обучение труду: как дети рабочих получают рабочие места» (Willis, P. Learning to Labour: How working class kids get working class jobs) где рассматривались символические формы молодежных субкультур, появившихся в результате давления со стороны традиционной «родительской» культуры.

Второе необходимое условие — рассмотрение культуры как «обычной», отражающей повседневную жизнь. Эта культура противопоставлялась усилиям послевоенного правительства, направленным на сохранение культурного наследия, вековых традиций и монархии.

На третьем месте находились бесконечные споры о недемократичности новых форм системы образования и средств массовой информации, а также «стремление расширять активные процессы обучения всего населения, а не представителей отдельных групп», что нашло свое отражение в книге Р. Уильямса «Долгая революция».

Четвертой темой стали дебаты вокруг современного состояния Англии и сохранения ее «благопристойности»: с одной стороны, становился актуальным отказ от имперской «английскости», с другой — была очевидна невозможность строить будущее, подобное американскому (откровенно коммерческому) или шведскому (социально-демократическому). Теоретики «Культурных исследований» в своих работах предприняли попытку создания другого общества, основанного на принципиально новых отношениях, основанных на принципах общинности.

По мнению М. Грина, то, что определило подобные идеи, не было согласованной программой и еще меньше относилось к культурологии, однако появление таких идей совпало с идеологией «Новых левых». Рамки исследования культуры рабочего класса стали расширяться, охватывая все слои общества вместе с их многочисленными проблемами и разнообразными формами. С началом 1960-х гг. проблемы морального и культурного характера стали перерастать в политические, выливаясь в мощные социал-демократические марши протеста студентов, женщин, представителей расовых меньшинств, подтверждавшие тот факт, что многие проблемы современности оказались вне поля зрения правящей политической партии.

Постепенно стали появляться идеи, что необходимые изменения можно найти вне рабочего движения, среди детей представителей среднего класса, получивших образование в колледжах. «Идеологические измерения революции, вероятно, придут из идеологически доминирующего класса», — выразилась Джульетта Митчелл в работе «Состояние Женщины» (Mitchell, J. Woman's Estate). Она провозгласила, что представители черпокожего населения, студенты и женщины стали важным источником инакомыслия в управлении произ-

водством и потреблением. Перемены, происшедшие в мире после Второй мировой войны, среди которых особое значение имели крушение сталинизма в СССР и кризис лейбористской партии в Британии, принесли новые возможности новым политическим избирателям с новой политической повесткой дня. Появились устойчивые связи между работами в области культуры и некоторыми новыми формами политики. И то и другое отражало жизнь отдельных классов и слоев общества как в политике, так и в области производства и потребления. В знаменитой книге «Преимущества грамотности» Р. Хогарт писал: «...я взял одну довольно гомогенную группу людей рабочего класса, попробовал воссоздать атмосферу, качество их жизни, описывая их жизненные ситуации и отношения. На этом фоне можно было рассмотреть, как распространяемые в прессе публикации воспринимаются людьми, входят в их жизнь, как они изменяют их отношения и как вызывают сопротивление» [6].

И в культуре, и в политике общества можно было проследить возникновение классов и фракций, недружелюбных к капитализму. Они были связаны не столько с классами или партиями, сколько с культурами сопротивления. Другими словами, чтобы адекватно оценить политическую ситуацию, и в культуре, и в политике необходимы знания ценностей и мотивов поведения, знания, полученные в повседневной жизни. Как писал М. Грин, «стратегия политики опыта требовала понимания и расшифровки "карт значения" зависимых групп. И в культуре, и в политике проявились напряженные отношения между видами культур и различными пониманиями этих культур, а также того, что они порождают. Эти напряженные отношения протянули связующие линии между "Культурными исследованиями", или "Новым левым движением", а также феминистским движением. Области культурных знаний или рефлексивных пониманий включают обобщенный опыт общества. Но только в одном направлении такое знание стало теоретическим трудом, произведенным в пределах интеллектуальной области высшего образования и время от времени производящим, в свою очередь, зеркальное отражение своих теорий — в "Культурных исследованиях"» [4, с. 12].

В связи с новыми общественно-политическими условиями прежняя общинная жизнь рабочего класса распалась, что отразилось и в работах представителей «Культурных исследований», последовавших за работой Р. Хогарта «Преимущества грамотности». Т. Адорно и М. Хоркхаймер, оценивая ситуацию по прошествии времени, писали: «Старое понятие культуры как целого образа жизни, становилось все менее жизнеспособным: внимание исследователей переместилось от небольших локальных культурных форм (жизнь паба, групповое пение, танцы, отпуск в лагерях и на морских курортах и т. д.) к культуре, принесенной государством через систему образования, и через так называемую «культурную индустрию», включающую высокоразвитый музыкальный, кино-, и радиовещательный бизнес» [2].

В 1961 г. многообещающее крупномасштабное политическое «Новое левое движение» распалось, не найдя последовательной политической доктрины. Как выразился П. Андерсон, «отсутствие мощного революционного движения рабочего класса... лишило "левых" любого источника концепций и категорий для анализа собственного общества и, следовательно, для достижения фундаментальных условий для его изменения. Однако прежде чем исякли его силы, ему удалось повлиять на Британскую правительственную политику в области массовых коммуникаций» [3, с. 15].

Журнал «Новое Левое Обозрение» своими публикациями призывал систему массовых коммуникаций не тонуть в традиционном элитарном разделении культуры на высокую и низкую, а обратить внимание на культуру народных масс, подчеркивая, что все формы выражения имеют право на существование и заслуживают серьезной оценки. Именно в этом журнале появились первые публикации, посвященные популярной культуре, продукция которой рассматривалась как простое бегство от действительности, а также доводы в пользу появления в средствах информации спортивных программ, комедий, джаза, популярной музыки и коллективных игр.

Оценивая деятельность Бирмингемского центра «Культурных исследований», С. Холл отмечал, что их работа не была единой школой. В центре развивались четыре-пять направлений, которые не стремились к объединению, да и сами руководители не хотели создавать такого рода традиции. По его словам, Центр испытал многие организационные труд-

ности, через которые проходят нетрадиционные образовательные предприятия — трудности, созданные «иерархией знания, различиями в возрасте, опыте и интеллектуальном багаже, глубокими различиями в теоретических ориентациях или акцентах» [5].

Важно отметить, что бирмингемские «Культурные исследования» попытались дать ответ на сложный вопрос: какова роль и функция интеллектуальной составляющей не только в Британском, но, следовательно, в любом обществе. И С. Холл, и Р. Джонсон в разное время отмечали, что одной из глубинных проблем Центра было установление, обозначение и поддержка дисциплинарных границ, возможностей деятельности и условий существования того, что Л. Грамши назвал «интеллектуальной функцией» общества.

Как отмечает А. Р. Усманова, «Культурные исследования» создавались в атмосфере напряженных дискуссий по поводу самых насущных проблем современности, изменивших стиль жизни и социальные реалии западных обществ: индустриализации, модернизации, урбанизации, усиливающейся дезинтеграции локальных общин, коллапса западных колониальных империй и развитие новых форм империализма и неоколониализма, развития массовых коммуникаций, возрастающей коммодификации культурной жизни, создания глобальной экономики и повсеместного распространения массовой культуры, возникновения новых форм экономически и идеологически мотивированной миграции и возрождения национализма, расового и религиозного притеснения. «Культурные исследования» представляют собой своего рода культурную антропологию современных, постиндустриальных обществ. Это теория, понимаемая как практика, которая может и должна активно вторгаться в социальные процессы [1].

Бирмингемские «Культурные исследования», таким образом, направили усилия на заполнение интеллектуальных и политических пустот в высокостратифицированном обществе, где система высшего образования была построена по традиционным дисциплинарным линиям. С начала 1960-х гг. «Культурные исследования» стали международным движением со своими институтами, профессиональными ассоциациями, конференциями, журналами, а также программами во многих колледжах и университетах. В рамках «Культурных исследований» появились отделения, изучающие средства массовой информации, телевидение, проблемы расовой дискриминации, гендерные противоречия. «Культурные исследования» широко развиваются во Франции, Соединенных Штатах, Канаде, Австралии, и Южной Африке, давая возможность обмена мнениями по всем вопросам современности ученым всего мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Усманова А. Р.** От локального к глобальному: политика «Культурных исследований» / А. Р. Усманова [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://topos.ehu.international.org/zine/2000/3/burmingham.htm

2. **Adorno T. W.** Dialectic of Enlightenment / T. W. Adorno, M. Horkheimer. London, 1979.

3. **Anderson P.** The left in the Fifties / P. Anderson // New Left Review. 1965. № 29.

4. **Green M.** The Centre for Contemporary Cultural Studies / M. Green // Storey J. What is Cultural Studies? Arnold. 1996.

5. **Hall S.** Cultural studies and the Centre: some problematics and problems / S. Hall // Culture, Media, Language / edited by Stuart Hall [et. al.]. London, 1980.

6. **Hoggart R.** The uses of literacy / R. Hoggart. London, 1957.

7. **Schulman N.** Conditions of their Own Making: An Intellectual History of the Centre for the Contemporary Cultural Studies at the University of Birmingham / N. Schulman // Canadian Journal of Communication. 1993. Vol. 18, № 1.

8. **Turner G.** British Cultural Studies. An introduction / G. Turner. Sydney, 1998.

9. **Williams R.** Keywords / R. Williams. London, 1976.

10. **Williams R.** Politics and Letters / R. Williams // New Left Books. 1979. P. 363 — 364.

11. **Williams R.** The British left / R. Williams // New Left Review. 1965. № 30.

12. **Williams R.** The long revolution / R. Williams. London, 1961.

Поступила 25.01.07.

АРХАИЗАЦИЯ МАССОВОГО СОЗНАНИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕГОСЯ СОЦИУМА

А. А. Чирина

Несмотря на многочисленные исследования, в которых отмечается описание архаических компонентов, относящихся как к доисторическим временам, так и к современности, на сегодняшний день феномен архаизации остается мало изученным во всем многообразии и неоднозначности его конкретно-исторических проявлений. В данной статье основное внимание будет уделено рассмотрению актуальной для кризисного общества проблемы архаизации массового сознания — процесса, в ходе которого образовавшийся «культурный вакуум» заполняется исторически отжившими формами культурной жизни.

В качестве основы для понимания феномена архаизации мы взяли концепцию А. С. Ахиезера, предложившего методологию анализа данного процесса. Ученый определяет архаизацию как «результат следования субъекта культурным программам, которые исторически сложились в пластах культуры, сформировавшихся в более простых условиях и не отвечающих сегодня возрастающей сложности мира, характеру и масштабам опасностей» [1, с. 89]. Таким образом, архаизация понимается им как регресс, попытка полностью или частично вернуться к догосударственным формам культуры и деятельности, где отношения основаны на эмпатиях людей, чей кругозор ограничивался лично знакомыми членами локального сообщества, не знавшими развития как культурной ценности. «Архаизация может возникнуть как ответ на актуализацию либерально-модернистской культуры, на реформы. Архаизация обычно обладает гораздо большим энергетическим потенциалом, то есть массой носителей, способных смести реформу, посеять смуту, уничтожить государство» [2, с. 98].

Объективная возможность такой реактуализации архаики основана на идее «стадиального единства человеческой культуры» [7, с. 192]. Культурогенез не есть последовательная и четкая смена исторических периодов развития сознания человека. Культурное поле и сознание человека в каждый момент своего исторического существования хранят и комбинируют все предшествующие и настоящие пласты социальности. «Таким образом, образуется социум, состоящий из людей с разноуровневой стадиальностью мышления, цивилизованности, качества культуры организации жизнедеятельности и воспроизводства личности, состоянием социальной эволюции. Эффект разноуровневой стадиальности культурно-исторического развития проявляется как на уровне глобального, так и регионального, в пределах места жизнедеятельности социума и субсоциумов» [5, с. 48].

«Человек, априорно ориентированный на архаическую стратегию, рождается во все времена и в любом обществе» [10, с. 316]. Однако это уже не та первобытность, которая была свойственна людям доклассового времени (тотальный синкретизм, отсутствие саморефлексии, неразрывность со своим родом, природой, с космосом и подтверждение этой связи через ритуалы, тотемы и магические действия). Современность влияет на такого человека, он пользуется всеми благами цивилизации, однако его псевдоархаическое сознание не дает ему выйти за рамки инверсионного мышления. Его сознание по-прежнему синкретично, он не мыслит себя вне какого-либо коллектива, не ощущает себя самостоятельной личностью, ищет причину всего не в себе, а вовне (будь то государство, начальники, астрологический прогноз или магнитная буря), соблюдает обряды и ритуалы, помогающие ему чувствовать себя защищенных от ударов судьбы.

Итак, под архаизацией мы понимаем обращение к доцивилизационным пластам культуры и социальности или их стихийную актуализацию в обществах цивилизации. Существуя на периферии культурного поля и нередко в латентном состоянии, данные архаические, докультурные пласты социального обладают огромной потенциальной энергией и готовы актуализироваться в определенной ситуации.

© А. А. Чирина, 2007

Условия активизации архаических пластов — особая проблема, решение которой во многом определяется импульсом теории синергетики, с ее повышенным интересом и переоценкой значимости кризисных, бифуркационных периодов в мировой истории, осознанием конструктивной роли хаоса в социальной и культурной эволюции как фактора, создающего «веер» альтернативных путей эволюции. В современных культурологических концепциях нарастание хаоса в кризисные и переходные эпохи все чаще рассматривается как двойственный процесс, несущий и разрушение, и созидание.

Понятие трансформации также включает в себя изменения различной направленности. Оно означает комплексное, эволюционное изменение культуры как системы. Трансформационный процесс охватывает все ее элементы, однако они обладают различной динамикой и скоростью протекания. Трансформация может состоять из целого комплекса процессов, включающего в себя как модернизацию, так и архаизацию культуры. Трансформация социума, переход от старого к новому в культуре, процессы модернизации неизбежно сопровождаются кризисом традиционной нормативности и хаотизацией массового сознания. Под влиянием резких революционных изменений в научно-технической сфере полностью меняется и сам человек, и окружающий его мир. При этом, по выражению Ю. М. Лотмана, «для психологии рядового участника событий переживание перемен как катастрофы прогрессивно обостряется» [7, с. 239].

В такой ситуации кризиса общество, личность, как отмечал А. С. Ахиезер, могут отвечать на опасности либо вырабатывая инновационную идею, открывающую новые творческие возможности, либо возвращаясь к старым идеям, оправдавшим себя во времена прошлых кризисов. Смысл последней стратегии заключается в том, что усложнение проблем соответствующего субъекта не рождает адекватного творческого потенциала. Субъект находится во власти исторического опыта, сложившегося в более простых условиях, и, следовательно, опирается на неэффективные, неадекватные новой ситуации решения. Это и есть архаизация, «попытка уйти от сложности медиации и вернуться к простоте господства инверсии» [1, с. 89].

Быстрота смены привычных форм жизни, ее социальных, моральных, религиозных устоев и ценностных представлений дезориентирует массы населения, рождает чувство неуверенности и страха. «Одна из особенностей поведения людей в атмосфере страха состоит в коренном изменении характера их логики» [7, с. 255]. Ю. М. Лотман описывает «феномен истерического страха», который охватил Западную Европу в эпоху Ренессанса (с конца XV до середины XVII в.) [7, с. 248]. Страх был вызван потерей жизненной ориентации, но те, кто его испытывал, не понимали этого. Они искали конкретных виновников, хотели найти того, кто испортил жизнь. В качестве воплощения страха Лотман усматривал страх перед ученым (который, по мнению обывателей, заключил союз с дьяволом), страх перед колдовством (и последовавшая за ним охота на ведьм), страх перед инаковостью.

Побуждения, движущие архаическим человеком — реакция ориентировки, определения своего места (ниши) в мире и социуме, поиски своего «я». Здесь основное правило: определившись в некоей «своей» нише, быть «как все». Именно поэтому архаичные индивиды эпохи Ренессанса источником опасности считали религиозные и национальные меньшинства. «Церковь всегда преследовала еретиков, но в это время ненависть к ним делается чертой массовой психологии. В условиях расшатывания быта тот, кто говорит, одевается, думает или молится иначе, чем все, вызывает страх. В Западной Европе вспыхивают расовые преследования» [7, с. 249].

В рамках смыслогенетической концепции, разработанной А. А. Пелипенко и И. Г. Яковенко, динамика культурного развития реализуется именно через переходные, кризисные эпохи. Когда та или иная культура достигает предела, исчерпывает материал, соответствующий принципам смыслополагания, происходит «критическая загруженность сферы культурно-бессознательного и семиотическая перенасыщенность сферы осознанного культурного опыта». Внешне это проявляется в явлениях, выражающих «усталость» культуры — утрате идеалов и стимулов, апатии и в конечном счете нежизнеспособности [10, с. 262]. Ответной реакцией является ретроспективное трансцендирование, конечной точка которого — «возврат в непротиворечиво-континуальное до-

культурное состояние с его прямым переживанием реальности и спонтанно-аффективными реакциями» [10, с. 263].

Говоря о том, что процессы актуализации предшествующего культурного опыта в момент деструкции надстроенных слоев носят универсальный характер. Пелипенко и Яковенко указывают на принцип обратимости историко-культурной эволюции. Его действие состоит в том, что в психике культурного субъекта хранятся основные модели поведения, стадиально предшествующие актуальной для него исторической ситуации. В *ситуациях деструкции* эти принципы, модели и интенции актуализуются в тех или иных формах. Полная обратимость никогда, разумеется, не достигается, но актуализация самых разнообразных пластов социокультурного опыта, представлений, навыков и технологий создает причудливую амальгаму с феноменами стадиально последующими [10, с. 296].

В культуре одновременно присутствуют социокультурные формы прошлого и настоящего, соответствующие различным типам стадиальности. Происходит своего рода наслоение и надстраивание разных пластов и уровней культуры, которые, взаимодействуя, образуют новое качество, синтез, не сводящийся к простой сумме составляющих элементов культуры. В. М. Хачатурян называет это «интегративной функцией цивилизации» [11, с. 208].

Поддерживая историческую преемственность с целью сохранения идентичности, цивилизация создает, с точки зрения Б. С. Ерасова, скрытые, но действенные механизмы «длительной памяти», т. е. фиксации и упорядочения значимой информации обо всем жизненном пути общества [3]. Это означает, что культурные пласты прошлого, в том числе и архаические, родоплеменные, продолжают существовать в обществах цивилизации, встраиваясь в качественно иную культуру и социальные отношения. «Архаические пласты, представляющие доцивилизационный этап развития, наиболее органично инкорпорируются в традиционную культуру или в подсистему-носительницу традиционной культуры, если речь идет о современных индустриальных и постиндустриальных обществах» [11, с. 209].

Аналогичной смыслогенетической концепции Пелипенко и Яковенко является концепция архаизации массового сознания, разработанная И. В. Следзевским и Т. В. Евгеньевой. Ее суть состоит в том, что в острых ситуациях, особенно в ситуации социокультурного кризиса, актуализируются механизмы коллективного бессознательного, в качестве первостепенного по важности фактора архаизации массового сознания. Согласно данной концепции социокультурный кризис затрагивает прежде всего «образ мира» (структуры восприятия времени и пространства), социокультурной идентичности и идеологической ориентации. Этот кризис воспринимается массовым сознанием как распад привычной системы ценностей, социальных ролей и моделей поведения. Сознание человека не находит опоры для рационального объяснения происходящего и прибегает к архаическим (точнее, архетипическим) моделям мировосприятия, благодаря которым оживает мифологическая структура сознания и присущая ей мифологическая логика. В результате актуализации архетипов создаются новые мифы, религиозные и политические догмы и т. п. Таким образом, в кризисной ситуации сам способ познания становится во многом мифологическим [9].

И. Ю. Николаева, исследуя природу историко-психологического кризиса опричного времени, называет этот исторический период «срывом», «обернувшимся не просто социальным хаосом, но реактуализацией архаических установок сознания и поведения людей во всех сферах бытования общества, повлекшей за собой деформацию всего накопленного опыта духовной и политической культуры общества» [8, с. 145]. Последовавшие за правлением Ивана Грозного смута, экономический спад, свертывание политико-правовых норм является следствием того, что достигнутые Россией к XVI в. результаты цивилизационного роста окажутся скомканными установившимся режимом деспотии и социальной апатией общества [8, с. 214].

А. С. Ахиезер усматривает значительное сходство советского сталинского периода с этапом правления Ивана IV. Оно выражается прежде всего в стремлении ликвидировать даже незначительное разделение властей, т. е. вернуться к синкретизму в стремлении превратить первое лицо в абсолютный сакральный центр человечества, подавить развитие культуры, формирование новых смыслов, превратить страну в военный лагерь; в минимиза-

ции ценности человеческой жизни, рассмотрении общества, человека как средства целей государства. Таким образом Ахиезер подтверждает циклизм российской истории, периодический возврат к некоторым достигнутым образцам [2, с. 116 — 117].

Динамизм современности, научно-технический прогресс и сопровождающий его «извечный ритуал перехода» обусловливают необходимость появления инициативных, творческих и решительных людей — субъектов общественных отношений [4]. Тем не менее на историческую авансцену выходят архаические индивиды с доминантой эмоционально-чувственного в их сознании. «Виртуально воспринимающие действительность, неадекватно реагирующие на реальное течение жизни, они неизбежно оказываются в роли объекта общественных отношений» [5, с. 29]. Такие индивиды не соответствуют в полной мере сложившимся социокультурным условиям, не отвечают вызовам современности. Однако их существование неизбежно, так как в России еще не осуществлен «массовый прорыв в сферу господства медиационной логики» [2, с. 61]. Специфика российского общества, по выражению Ахиезера, состоит «в стремлении сохранить господство в культуре ее эмоциональных пластов, в подчинении интеллектуального развития эмоциональному, в полчинении рациональных решений эмоционально-инверсионно-мифологическим, в понимании нравственности как эмоциональной последовательности, рассудочной упорядоченности эмоциональной жизни» [2, с. 71].

Отказываясь от активной общественной позиции, индивиды — объекты общественных отношений «составляют ту массу, которая образует социальную основу консервации культурно-исторических архаических традиций, массу торможения процесса социальной эволюции, которая нуждается в социальном утешении» [5, с. 30]. Спрос рождает идеологов — тех, кто понимает, что «массовое сознание — основное хранилище дошивилизационного опыта». То есть мифы рождаются не сами собой — в массовом сознании существует лишь ожидание мифов, некие мифологемы, которые грамотно интерпретируются идеологами-интеллектуалами и воплощаются в готовых мифах. Таким образом, реактуализация архаики может происходить не только стихийно. Это могут быть «целенаправленные попытки взаимодействия с архаикой, осуществляемые интеллектуальной элитой, которая способна создать на этой основе целостные концепции и ввести преобразованный архаический компонент в доминирующую культуру, сделав его, таким образом, в большей степени цивилизационно значимым» [11, с. 211].

Итак, архаизация представляет собой социокультурный процесс упрощения, примитивизации сложной социальной системы, которая, достигнув крайней точки пика кризиса, стремительно деградирует к тем формам социальной и культурной жизни, которые, казалось бы, ею давно уже пройдены. Каждый резкий перелом в человеческой истории выпускает на волю новые силы. Парадокс состоит в том, что «движение вперед может стимулировать регенерацию весьма архаических культурных моделей и моделей сознания, порождать и научные блага, и эпидемии массового страха» [7, с. 262]. По выражению Сергея Кургиняна, Россия сейчас находится в состоянии кризиса — «кризиса демодернизации». В России происходит своеобразный симбиоз активных глобалистических, постмодернистских тенденций с традиционалистскими, архаичными напластованиями. Происходит «соединение контрмодерна с постмодерном» [6]. Таким образом, архаизация в России является составным элементом истории страны, значимость которого весьма высока, особенно в кризисные моменты истории» [2, с. 106]. Без учета этого трудно понять реальный ход такого специфического процесса, как история России.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ахиезер А. С.** Архаизация общества как методологическая проблема / А. С. Ахиезер // Общественные науки и современность. 2001. № 2. С. 89 — 100.

2. **Ахиезер А. С.** Труды / А. С. Ахиезер. М., 2006.

3. **Ерасов Б. С.** Цивилизации. Универсалии и самобытность / Б. С. Ерасов. М., 2002.

4. **Земсков В. Б.** Цикбаланс в системе взаимодействия пластов культуры как фактор культурной динамики / В. Б. Земсков // Цивилизации. Вып. 7: Диалог культур и цивилизаций. М., 1992.

5. **Кожурин Ю. Ф.** Цивилизация: идентификация социокультурной системы региона / Ю. Ф. Кожурин. Саранск, 2003.

6. **Кургинян С.** Логика политического кризиса в России / С. Кургинян. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://polit.ru/lectures/2005/03/02/kurginjan.html

7. **Лотман Ю. М.** Статьи по семиотике культуры искусства / Ю. М. Лотман. СПб., 2002.

8. **Николаева Н. Ю.** Проблема методологического синтеза и верификации в истории в свете современных концепций бессознательного / Н. Ю. Николаева. Томск, 2005.

9. **Новиков О. Г.** Формирование идеологии африкано-американского движения «Власть черным» в 50 — 60-е годы XX в. / О. Г. Новиков. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.velesova-sloboda.org/right/blackracism.html

10. **Пелипенко А. А.** Культура как система / А. А. Пелипенко, И. Г. Яковенко. М., 1998.

11. **Хачатурян В. М.** Диалог с архаикой / В. М. Хачатурян // Цивилизации. Вып. 7: Диалог культур и цивилизаций. М., 1992.

Поступила 25.04.07.

ПСИХОЛОГИЯ ДУХОВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В. П. Андронов, доктор психологических наук

В настоящее время в психологическую науку начинает проникать духовно-нравственная проблематика. В этой связи в обширном массиве материала, еще не освоенного наукой, выделяется особая тема историко-психологических исследований — духовно-нравственная традиция в отечественной психологии. Ее разработка предполагает изучение особенностей религиозного сознания, закономерностей нравственного совершенствования личности, многовековой аскетической практики православного подвижничества в достижении святости. Опыт, накопленный на протяжении двух тысячелетий существования христианской культуры, содержит тонкие и интересные наблюдения и обобщения, отражающие глубинные структуры психической жизни человека. Его освоение становится особенно важным в связи с теми процессами, которые происходят в современном российском обществе. Оно потеряло смыслообразующие ценности, растратило духовный опыт прошлых поколений, ориентировано все в большей степени на материальный успех, а не на нравственное воспитание человека, его духовное совершенствование.

И если учитывать, что христианский путь к святости означает прежде всего развитие в человеке добродетелей, имеющих ярко выраженную социальную ценность (таких, как любовь к людям, терпение, милосердие, сострадание, справедливость, взаимопомощь и т. д.), становится очевидным, сколь значим этот опыт для нашего времени. Этим объясняется растущий интерес к данной проблематике, обоснование идеи включения духовно-религиозного опыта в систему научного познания в качестве ее полноправного объекта [2; 3; 4; 6; 9; 10; 11; 12]. Указанные тенденции свидетельствуют о необходимости поиска новой парадигмы психологической науки, выходящей за границы естественно-научного подхода, что в свою очередь предполагает обращение к истокам нашей культуры, расширение категориального аппарата и источниковой базы психологии. В частности, изучение святоотеческой религиозной традиции в этом плане имеет важнейшее значение для решения проблем духовного развития личности.

Согласно религиозной (христианской) антропологии человеческая природа складывается из единства его телесной, душевной и духовной форм жизни.

Назначение тела — самосохранение и продолжение рода. Телесная жизнь включает в себя питание, действие, воспроизведение человеческого рода. Душа включает в себя мысли (ум), чувства (эмоции) — «раздражительные силы», желания (мотивы) и волю — «вожделевательные силы». Назначение души — удовлетворение потребности ума в знании, чувств — в переживаниях, желаний — в их исполнении.

Назначение духа — стремление к соблюдению человеком законов духовного мира, раскрытых в христианских нравственных заповедях. Как подчеркивается в христианской литературе, дух проявляется во внутренней жизни как: а) «страх божий» (трепет перед величием

© В. П. Андронов, 2007

Бога, беспредельностью Вселенной, неотвратимостью наказания за совершенные грехи и др.); б) совесть (интуитивное ощущение того, что есть благо, а что — вред, что есть добро, а что — зло); в) «жажда Бога» (неудовлетворенность земными благами и поиск высшего смысла бытия, соединения с Богом, «обожения»).

Дух, по мнению известного русского философа И. А. Ильина, — «самое главное в человеке... Дух есть живое чувство ответственности, воля к совершенству; умение распознавать и принимать совершенное; способность к бескорыстной любви и самоотверженному смирению... Это — «потребность священного», радость осознания себя нашедшим свое призвание, дар молитвы, «сила поющего сердца», «жилище совести», место рождения искусства и источник правосознания, основа патриотизма, здоровой государственности и великой культуры» [8].

Согласно христианской антропологии, дух есть то, что должно стоять на вершине иерархии психической жизни человека. Когда же иерархия нарушается и главенствующее место в ней занимают низшие составляющие психической жизни и человеческого бытия, говорить о полноценной, совершенной и гармоничной личности неправомерно.

Как западная, так и отечественная психология до недавнего времени исключала из научного рассмотрения духовное бытие человека. Духовность человека интересовала идеалистическую философию, религию, художественное творчество и т. д. Это обстоятельство в конце концов привело к возникновению кризиса в психологии.

Кризис психологии, сравнимый, может быть, с кризисом физики в конце XIX и начале XX в., обусловлен необходимостью фундаментальной смены парадигмы.

Психология как наука возникает в последней четверти XIX в. благодаря заимствованию из естествознания строго научных методов исследования, прежде всего эксперимента. С того времени естественно-научная парадигма, в основе которой лежит система мышления естествоиспытателя И. Ньютона и философа Р. Декарта, становится ведущей в психологии.

В рамках естественно-научной парадигмы психологии понятие «душа» и, соответственно, его производные перестали быть центром внимания. Это обстоятельство в свое время было прокомментировано Л. С. Выготским: «Человека забыли».

Такой подход в изучении человеческой психологии ориентирован на выявление общих закономерностей и законов, построение типов и классификаций психических феноменов (функций, явлений, состояний). Основной ценностью при этом является объективность и позиция психологического знания как результата исследования. Психологическое знание строилось на основе наблюдения и экспериментирования, а истинным считались такие результаты исследования, которые могли быть проверяемы и воспроизводимы. Естественно-научное познание человека часто не отличается от исследования природных явлений. Человек рассматривается как объект, отстраненный от исследователя, изучающего его беспристрастно, с внешней позиции. Такой объективистский подход к внутреннему миру человека не позволяет понять человеческую субъективность как некоторую целостность. Психология в русле данной парадигмы исследует специфические стороны человеческой психологии, ее отдельные функции, процессы, состояния и т. д. Она не дает целостного, системного представления о человеке как индивидуальной и уникальной личности. Целостность личности не может быть построена из суммы ее элементов, вместе с тем каждый элемент не может быть понят вне целого, поскольку в каждой части действует данное целое.

Вместе с тем в конце этого века наблюдается возникновение новой, гуманитарной парадигмы в науках о человеке и обществе. Гуманистическая ветвь психологии возродила интерес к внутриличностному содержанию психического через идею самоактуализации и активное использование категории «Я» (А. Г. Асмолов, У. Джеймс, Ч. Кули, Д. Мид, Ф. Перлз, К. Роджерс, Г. Салливан, К. Юнг и др.). Человек духовен в той мере, в какой он действует согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, способен поступать в соответствии с ними. Нравственность есть одно из измерений духовности человека. Под этим понятием, согласно данной парадигме, имеется в виду прежде всего его нравственный строй, способность руководствоваться в своем поведении высшими цен-

ностями социальной, общественной жизни.

Гуманитарная парадигма в психологии предполагает раскрытие, понимание душевной жизни человека как органической целостности, а не суммы его отдельных структурных элементов. Здесь на смену естественно-научному объяснению в терминах причинно-следственных зависимостей приходит гуманитарное понимание самоценности, многомерности, уникальности субъективного мира человека. Такое понимание связано не только с разумом, мышлением, но и с иррациональным переживанием, пристрастностью, сопереживанием, сочувствием, соучастием. Следует особо подчеркнуть, что гуманитарный подход не отрицает ценности естественно-научного психологического знания и методов его получения. Старая парадигма не является сама по себе плохой, пока применяется только к тем психологическим явлениям, которые может объяснить адекватно. В этом плане можно привести следующую интересную параллель из истории революционных перемен в физике. Ньютоно-декартовская модель Вселенной, созданная в XVII в., была адекватной и весьма успешной до тех пор, пока физики исследовали явления в мире повседневного опыта человека или в зоне средних измерений. Как только они стали проникать за пределы обыденного восприятия в макромир астрофизики и микромир субатомных процессов, сразу обнаружилась непригодность старой, традиционной парадигмы, возникла необходимость в ее смене. Вместе с тем старая парадигма не исчезает, а становится особым случаем новой. Например, ньютоновская механика может рассматриваться как специальный случай эйнштейновской теории относительности, для которой существует определенный диапазон ее применимости.

Аналогично этому объективные методы и приемы исследования в психологии, заимствованные из арсеналов естественных наук, применимы лишь в границах изучения человека как природного существа и непригодны для понимания и постижения духовной жизни человека, его личностных ценностей и смысла жизни. Поэтому гуманитарная психология предлагает свои методы понимания и толкования явлений душевной жизни. В качестве таких методов выступают интроспекция, самоотчет, включенное наблюдение, эмпатическое слушание, идентификация, беседа как диалог, биографический метод, интуиция, интерпретация внутреннего мира другого человека, герменевтика [11]. Вместе с тем следует подчеркнуть, что гуманитарная парадигма, как и естественно-научная, имеет свои границы применения. Ограниченность гуманистического подхода обнаруживается прежде всего в понимании духовных феноменов.

Последние, как правило, редуцируются, низводятся до уровня психологических, эмоциональных жизненных переживаний, которые возникают на основе психологических механизмов чувствования-идентификации и эмпатии исходя из гуманистической системы ценностей, осознаваемых как индивидуальный вывод из сознания. Гуманистическое сознание, редуцируя духовную жизнь личности к ее психическим состояниям и анализируя последние как автономные категории, рассматривает духовную жизнь как нечто статичное и неизменное, не усматривая динамику ее развития. Гуманистическое сознание проявляется как антропоцентризм: мир центрируется вокруг независимого, самоценного и творческя самоутверждающегося «Я». Гуманистическая личность видит мир из замкнутого круга своего сознания.

Таким образом, чтобы понять духовную сущность человека, требуется новая, духовная парадигма. Эта парадигма позволит создать духовную психологию человека, определенные предпосылки которой в настоящее время уже имеются. К ним можно отнести наследие мировой и отечественной религиозной философии, духовный опыт исповедников и подвижников веры, учение Отцов Церкви и многовековую аскетическую практику православного подвижничества в достижении святости и др.

Важно иметь в виду, что познание может осуществляться на разных уровнях существования психологического знания — обыденного, научно-академического, искусства, духовно-религиозного опыта. В этой связи в работах современных отечественных психологов — Б. С. Братуся, В. П. Зинченко, Б. В. Ничипорова, Ф. Е. Василюка и других — делаются попытки осмысления возможности и необходимости изучения святоотеческой религиозной традиции и создания основ подлинно духовной психологии, ориентированной на изучение нравственно-духовного потенциала человека [2; 3; 6; 9; 10]. Изучение уникального

опыта конкретной личности в ее стремлении к духовности — один из адекватных методов психологического подхода к этой сложной проблеме.

Основным определением духовности является независимость человека от всего органического (телесного), влечений, пристрастий, прельщений. Дух есть освобождение от телесного и душевного, выход за их пределы. Это и есть подлинная внутренняя, духовная свобода, т. е. свобода именно духа, который «веет, где хочет», а не души и не тела.

Религиозной философ И. А. Ильин писал: «Тело человека несвободно. Оно находится в пространстве и во времени, среди множества других тел и вещей... Все это делает тело человека несвободным в движении, смертным... всегда подчиненным всем законам и причинам вещественной природы... Он может не знать о них или забыть об их действии, но освободиться от них он не может.

Несвободна и душа человека. Прежде всего, она связана таинственным образом с телом и обусловлена его здоровой жизнью. Далее, она связана законами времени и преемственности... Она связана своим внутренним устройством, которого она сама не создает и нарушить не может: законами сознания и бессознательного, силою инстинкта и влечений, законами мышления, воображения, чувства и воли... Душа не творит сама этих законов, а подчиняется им и не может изменять их по произволению. Но духу человека доступна свобода, и ему подобает свобода. Ибо дух есть сила самоопределения к лучшему» [8, с. 95].

Духовное бытие, таким образом, существует там, где начинается освобождение человека от чужой и, главное, своей собственной «самости». Свобода есть сила, энергия порыва к лучшему и высшему. Дух есть любовь к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни. И потому само духовное бытие определимо и описываемо лишь в его значении для нас и в его действии на нас, но не в том или ином содержании человеческой культуры самой по себе.

Как способ, как образ бытия в целом духовность открывает человеку путь к любви, совести и чувству долга; к праву, правосознанию и государственности; к искусству и художественной красоте, к очевидности и науке, к молитве и религии. Только духовность может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни, дать ему нечто такое, чем стоит жить, за что стоит нести жертвы. Ведь «жить стоит только теми, верить стоит в то, за что стоит бороться и умереть, ибо смерть есть истинный и высший критерий для всех жизненных содержаний» [8, с. 52]. А то, что не стоит смерти, с духовной точки зрения не стоит и жизни. Именно поэтому духовность человека обнаруживает себя в наивысшей степени и становится способом его жизни, когда для человека открываются его личные отношения с Богом — поистине высшей Основой бытия всего сущего.

Отсутствие индивидуального духа снижает уровень внешнетелесного существования (вплоть до органических заболеваний), снижает качество всей жизни (труда, творчества, нравственности). Именно с культивированием индивидуального, личного духа связано творение и возрастание качества жизни.

Духовность субъекта, индивидуальный дух представляют собой естественное принятие и следование высшим образцам человеческой культуры, переживание нравственных норм общежития, принятие высших ценностей бытия человека как своих собственных. Можно сказать, что человек духовен в той мере, в какой объективный и абсолютный дух стали его субъективным (индивидуальным) духом.

Наряду с добродетелями и личностными совершенствами у человека может возникать состояние, называемое православной антропологией грехопадением.

В психологическом плане это деформация, нарушение человеком в себе иерархии составляющих его структуру: на первое место выходит низшая часть человека — его плотское начало, подчиняющее себе и «душу» и «дух», которые становятся слугами тела и пытаются реализовать свои устремления лишь в различных формах организации «телесно-физической» жизни. Преподобный Максим Исповедник прямо описывает это как переворот внутренней структуры на 180 градусов. Он отмечает, что до грехопадения дух человека находил пищу в Боге, душа питалась духом, а тело жило душою. Человек был направлен вверх — к Богу. После грехопадения эта направленность изменилась: дух стал жить за счет души, душа — за счет тела, а тело — за счет поглощения бездушной материи, в кото-

рой и обретает себе смерть. Вечная бессмертная часть нашего существа оказалась подчинена временной и смертной. Это случилось тогда, когда человеком была нарушена заповедь о воздержании и необходимости контролировать свои низшие проявления высшими [7].

Для психологической науки очевидна мысль о том, что нельзя высшее, духовное подчинять низшему, бессознательному, что, собственно, и составляет суть «перевернутого человека». Павел Флоренский говорит, что грех — это момент разлада, распада духовной жизни. Чувственность, освобожденная от контроля и управления духом и разумом, все более и более вступает в антагонизм с духовной сущностью человека: «низшие душевные и физиологические потребности человека, получив в нем преобладание, вследствие ослабления духа, не сдерживаемые, не управляемые и не объединяемые каким-либо принципом и силою, разбрелись в разные стороны, увеличились в своей численности и усилились в своей интенсивности, получив характер безмерности» [13, с. 232]. Отсюда односторонее развитие в человеке одних способностей и сил за счет других, что находит свое наиболее полное выражение в понятии «страсти».

Страсти, связанные с телесно-потребностной сферой, становятся центром психического мира человека. В христианской антропологии страсть понимается как несвободное состояние сил человека, отражающее единичный интерес, чрезмерно разросшийся в ущерб другим и подчиняющий себе волю человека. Примером этого является алкоголизм, когда человек полностью порабощен одной страстью — стремлением к выпивке, а все остальные устремления задавлены этой страстью.

Православное учение сводит все многообразие страстей к восьми главным, которые разделяются на телесные и душевные — «чревоугодие», «блуд», «сребролюбие», «гнев», «печаль», «уныние», «тщеславие», «гордость». Страсти опираются, по словам Максима Исповедника, на неправильное употребление вещей, т. е. не пища является злом, а чревоугодие, не деторождение, а блуд, не деньги, а сребролюбие, не слава, а тщеславие. «а если так, то нет в природе зла, кроме злоупотребления, которое случается от невнимания ума к действиям естественным». Он подчеркивает, что «пища создана для двух потребностей — для питания и врачевания», поэтому «принимающие ее не с этими намерениями, употребляют во зло данное Богом на пользу, осуждаются как сластолюбцы. И во всех вещах неправильное употребление есть грех» [7, с. 240 — 241]. Источник греха — в поврежденности духовной стороны человека.

Страсти являются духовной болезнью личности или, на языке психологической науки, — психопатологией. Прельщенный страстью человек теряет возможность управления своей психикой, не способен адекватно воспринимать окружающую действительность.

В классификации психических расстройств в психиатрии описана такая форма личностной психопатии, как нарциссизм. Содержание понятия нарциссизм фактически совпадает с содержанием понятий гордости и прелести. Нарциссизм является формой «прелестного состояния».

Описательно-диагностическими характеристиками феномена нарциссизма-прелести являются: 1) преувеличенное самомнение; 2) подверженность фантазиям о неограниченном успехе, власти, красоте, идеальной любви; 3) самовосприятие себя как уникальной личности (человек общается только с себе подобными); 4) требование всеобщего поклонения; 5) наивное представление о том, что все ожидания будут оправдываться; 7) требование автоматического согласия; 7) эксплуататорское использование других для достижения собственных целей; 8) нежелание замечать свои недостатки и считаться с потребностями других; 9) завистливость и одновременно убежденность в зависти со стороны других; 10) высокомерие в обращении с окружающими [5]. Критерий для постановки диагноза — наличие не менее 5 вышеуказанных показателей.

Утрата духовного компонента у человека неизбежно приводит к технократизации его мышления. Оно становится рассудочным, бездуховным, стремится достигать цели любыми средствами, не утруждая себя размышлениями о соразмерности «целей» и «средств»; руководствуется внешними по отношению к человеку и его ценностям целями, игнорирует категории веры, нравственности, совести, добра, справедливости и правды.

Духовная составляющая мышления человека позволяет ему оценивать ситуацию с точки зрения единства логической, этической и эстетической сторон познания.

На духовном уровне развития постигающая способность мышления поднимается на высшую ступень, отражая жизнь в единстве ее логических, психических и моральных аспектов. Конечной единицей содержательного анализа является поступок в единстве его поведенческих, психологических и нравственных составляющих. Содержательный характер планирования реализуется в рассмотрении личностью жизни как динамического процесса духовного становления.

Духовность человека в традициях христианской антропологии рассматривается как единство познавательной (истины), нравственной (добро) и эстетической (красота) ее составляющих. Главный принцип православной психологии — «чистые сердцем Бога узрят». Иными словами, «очищение» личности, ее духовное совершенствование является предпосылкой познания истины.

У религии и науки — разные ориентиры в познании. Наука утверждает рациональный, рассудочный путь познания истины, религия считает, что истина — это «вера в высшей степени ее основательности». Ориентация на рациональное знание на личностном уровне соотносится святоотеческой традицией с понятиями гордости и прелести. Развитие гордости теснейшим образом связано с приобретением новых знаний и «прямо пропорционально» им. «Знание надмевает», — утверждает апостол Павел. Для верующего человека Бог и Истина — одно и то же. Гордость и тщеславие выстраивают барьер между истиной и ее исследователем. Гордый человек не признается в своих ошибках, а, значит, склонен обманывать и себя, и других. Соответственно, для такого психолога закрыта возможность адекватного познания психического мира другого человека, ибо не исправен его собственный «познавательный аппарат». Основным принципом познавательной деятельности согласно святоотеческой традиции является принцип неразрывной связи глубины познания и уровня нравственно-духовного развития познающей личности. Только высоконравственная личность способна познать истину; только святому, как утверждает христианское вероучение, она открыта непосредственно, без организации особого исследования и использования специальных процедур.

Идея самосовершенствования в этическом отношении как условия достижения истинности познания составляет основной стержень всей православной святоотеческой традиции.

Трем составляющим духовного начала соответствуют три сферы духовной деятельности: созидающее научное знание, нравственность, искусство. В свою очередь, в истории выделялись три чистых типа духовных творцов: познающий (мудрец, мыслитель), праведник (святой), художник (поэт, композитор, живописец и т. д.). Духовная жизнь человека связана прежде всего с духовными исканиями, с поиском смысла жизни. Основными сферами духовных исканий являются: добро и зло, любовь и ненависть, истина и заблуждение, мера и гармония, красивое и безобразное, право и государственность, наука и творчество, искусство и религия, и т. д.

Духовные искания человека фиксируются в продуктах его художественно-эстетической деятельности — произведениях литературы, изобразительного искусства, музыки, драматургии. Духовность придает смысл жизни отдельному человеку, в нем человек ищет и находит ответы на вопросы: зачем он живет, каково его назначение в жизни, что есть добро и зло, истина и заблуждение и т. п.

Смысл жизни отражает жизненную концепцию человека, осознанный и обобщенный принцип его жизни, его жизненную цель. Смысл жизни выводится из мировоззрения как системы взглядов на мир, на место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности, к самому себе. Смысл жизни в этом плане личность может найти в стремлении к совершенству, в служении человечеству через самореализацию, в ориентации на гуманистические ценности.

Виктор Франкл в своей книге «Человек в поисках смысла» пишет о том, что человек всегда стремится обрести смысл, но этот смысл нельзя ему дать, он должен сам его найти [15]. Если стремление к смыслу остается нереализованным, то человек ощущает фрустрацию, экзистенциальный вакуум (отсутствие содержания и цели жизни, апатию, скуку, опустошенность). Смысл можно найти, по мнению В. Франкла, в трех группах ценностей: ценности творчества (созидание), ценности переживания (благоговение перед красотой природы или произведения искусства, духовный экстаз, любовь, наслаждение), ценности отно-

шения (отношения с другими людьми, осмысленное отношение к судьбе, боли, вине, смерти). Человек должен занять определенную позицию по отношению к судьбе, которую он не в состоянии изменить (как он принимает тяготы жизни, как несет свой крест — мужество в страданиях, достоинство приговоренного и обреченного). Человек отвечает за то, что он делает, кого он любит и как страдает.

Смысл жизни, выражая жизненные позиции и устремления человека, зависит от его реальных достижений, от реальной способности выразить себя в формах жизни. «...Смысл жизни, — пишет К. А. Абульханова-Славская, — это не только будущее, не только перспектива, но и мера достигнутого человеком, оценка достигнутого своими силами по существенным для личности критериям» [1, с. 73].

Смыслу жизни противостоит отчуждение человека от жизни, когда собственные действия, поведение, жизнь в целом теряют ценность, значимость. Потеря смысла жизни — это духовное заболевание человека. Потеря смысла жизни стоит на одном из первых мест среди причин самоубийств.

Если гуманистическое сознание ищет смысл жизни в субъективных ценностях, то духовное — в таких высших ценностях, которые являются благом и в объективном и субъективном отношении. Высшим благом и, тем самым, смыслом является сама жизнь как осмысленная полнота и целостность. Примером такого блага является любовь, которая, преодолевая корыстие и эгоизм личной жизни, противоположность между субъективным и объективным, дает личности полноту подлинной жизни и, тем самым, придает смысл каждому ее мгновению. В духовном сознании постижение истины осуществляется через осознание своего бытия в истине.

Духовно развитой личности, как считает С. Л. Франк, истина открывается не путем логических рассуждений и теоретического анализа, а непосредственно в понятии «правда» [14]. «Правда» раскрывается сознанию как достоверность, уверенность в истине, как сущность и тайна подлинного бытия, как абсолютное Добро и Красота. В этом понятии объединяются логическая, этическая и эстетическая стороны познания. Истина, Добро и Красота не выводятся из сознания человека, а являются объективными духовными законами, основой мироздания, высшими смыслообразующими ценностями жизни. Поэтому подлинная духовность человека проявляется в его поступках как личная обязанность и потребность делать добро.

В рамках духовной парадигмы личность понимается как целостное единство, носитель своей духовной жизни и личностных свойств. Другая личность воспринимается не как «объект познания», а как живое «Ты», отличное от «Я». Любая точка зрения воспринимается исходя из личности высказывающегося человека. Всякое высказывание имеет личностный характер. Вместе с тем и коллектив людей мыслится как первичное духовное единство, диалектическая единораздельная целостность многих индивидуальных сознаний, которую С. Л. Франк называет соборностью. Соборность может проявляться в форме духовного единства семьи, нации и государства, основанного на общности культуры, веры, обычаев, правов и т. д. Духовная личность понимает жизнь как динамический процесс духовного становления.

Итак, применение святоотеческого опыта в целях введения духовного бытия человека в качестве полноправного предмета научного анализа позволяет расширить проблемно-предметное поле исследований, уточнить концептуально-терминологический аппарат и методы психологических исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Абульханова-Славская К. А.** Стратегии жизни / К. А. Альбуханова-Славская. М., 1991.
2. **Братусь Б. С.** Психология. Нравственность. Культура / Б. С. Братусь. М., 1994.
3. **Василюк Ф. Е.** Молитва и переживание в контексте душеподлинения / Ф. Е. Василюк // МПЖ. 2003. № 3.
4. **Гостев А. А.** Образная сфера в познании и переживании духовных смыслов / А. А. Гостев. М., 2001.
5. **Гостев А. А.** Святоотеческая мысль как источник историко-психологического анализа / А. А. Гостев, В. Н. Елисеев, В. А. Сосин // Современная психология: состояние и перспективы исследований: сб. науч. трудов. М., 2002.
6. **Дворецкая М. А.** Святоотеческая психология: программа курса и конспект лекций / М. А. Дворецкая. СПб., 2000.

7. **Зарин С. М.** Аскетизм. По православно-христианскому учению / С. М. Зарин. М., 1996.
8. **Ильин И. А.** Аксиомы религиозного опыта / И. А. Ильин. М., 1993.
9. Начала христианской психологии: учебн. пособие для вузов / под ред. Б. С. Братуся. М., 1995.
10. **Ничипоров Б. В.** Введение в христианскую психологию / Б. В. Ничипоров. М., 1994.
11. **Слободчиков В. И.** Психология человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. М., 1995.
12. **Флоренский П.** Столп и утверждение истины / П. Флоренский. М., 1914.
14. **Франк С. Л.** Реальность и человек / С. Л. Франк. М., 1997.
15. **Франкл В.** Человек в поисках смысла / В. Франкл. М., 1990.

Поступила 23.04.07

ПРОБЛЕМА ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРОГНОЗИРОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ

В. П. Андронов, доктор психологических наук,
М. С. Ионова

Интенсивное развитие на современном этапе психологии как науки сопровождается усилением степени ее влияния на социальные и экономические процессы, что во многом определяет эффективность развития производства, образования и здравоохранения. В связи с этим общество сегодня предъявляет все более высокие требования к профессионализму психолога.

Для того чтобы стать хорошим специалистом, психологу недостаточно овладеть необходимым объемом знаний и сформировать требуемые умения и навыки. Особое значение для успешности и эффективности работы психолога имеет высокий уровень профессионального мышления, определяемого как некоторая система компонентов различного характера [3]. Выделяя среди них планирование и прогнозирование, мы подчеркиваем их важную роль в решении профессиональных задач внутри профессиональной деятельности психолога. Значимостью данных компонентов объясняется неугасающий интерес исследователей к этой проблеме.

Целью данной работы является определение степени разработанности проблемы планирования и прогнозирования на современном этапе.

В ходе анализа психологической литературы установлено, что планирование и прогнозирование успешно исследуются на протяжении всего периода существования психологии как самостоятельной научной дисциплины. Различные аспекты прогнозирования исследовали В. Вундт, О. Зельц, Ж. Пиаже, А. Валлон, Дж. Брунер, А. Бандура, Х. Хекхаузен, Р. Бернс. Среди отечественных психологов хотелось бы выделить работы А. В. Брушлинского, Б. М. Теплова, Б. Ф. Ломова и Е. Н. Суркова. Планирование наиболее полно представлено в работах Д. Миллера, Ю. Галантера, К. Прибрама, в отечественной психологии — в трудах В. В. Давыдова, Я. А. Пономарева, С. Н. Архангельского, Д. Н. Завалишиной и других, внесших неоценимый вклад в разработку данной проблематики.

Существенный опыт, накопленный за истекший период в изучении планирования и прогнозирования, послужил базой для современных психологических исследований в данном направлении.

Сегодня процессы планирования и прогнозирования рассматриваются и как специальный предмет анализа, и в связи с исследованиями мышления, принятия решений, мотивации и ряда других проблем психической жизни человека.

Прогнозирование в качестве специального предмета исследования выдвигает в своих ра-

© В. П. Андронов, М. С. Ионова, 2007

ботах Л. А. Регуш. В работе «Психология прогнозирования, успехи в познании будущего», изданной в 2003 г., исследователь представляет обобщенный концептуальный анализ проблемы прогнозирования в психологии. Опираясь на имеющиеся эмпирические и теоретические данные и результаты собственных исследований, автор разрабатывает новый подход к прогнозированию.

Рассматривая в единстве деятельность и способности, Л. А. Регуш считает возможным говорить о способности прогнозирования как совокупности качеств познавательных процессов субъекта, формирующихся и проявляющихся в деятельности и определяющих ее успешность. Планирование автор определяет как умственное действие, входящее в операционный состав познавательной, прогностической деятельности. План, по мнению ученого, выступает связующим звеном между получением информации о будущем и включением этой информации в организацию деятельности и управлением ею. Большой интерес представляют исследования Л. А. Регуш функционирования механизма развития способности прогнозирования в онтогенезе и процессе профессионального обучения [9].

К исследованию личностного аспекта прогнозирования обращаются В. П. Герасимов и О. А. Сычев. Рассматривая прогнозирование с позиции теории самоорганизующихся систем (синергетики), авторы определяют его как один из процессов, выполняющих системосохраняющую функцию. Особое внимание они уделяют проблеме отрицательного прогноза (одной из обобщенных индивидуальных функций, придающих индивидуальную окрашенность всему поведению и деятельности человека). В своих исследованиях авторы выявляют связь отрицательного прогноза с личностной тревожностью и определяют его содержательные особенности в зависимости от силы-слабости нервной системы [2].

Полученные ими данные особенно ценны в практическом плане, поскольку могут быть использованы для решения целого ряда актуальных проблем психологической практики, таких как застенчивость, ожидание негативных результатов деятельности, пессимистичность и т. д.

Исследования явлений антиципации в социальной психологии связано прежде всего с разработкой проблемы ожиданий. М. И. Борнева рассматривает в едином ряду волевание, явления антиципации и ожидания. Ожидания, по мнению автора, не следует отрывать от волевания и противопоставлять ему. М. И. Борнева отмечает: «Проявления волевания наблюдаются практически во всех случаях "значимого ожидания" — при ожидании наступления желаемого и значимого события или стремлении отсрочить, устранить нежелательное» [1]. Ожидания человека всегда активны. Как волевое и деятельное существо человек проявляет волю сам и поступает в соответствии с волей окружающих. Взаимосвязь процессов антиципации и рефлексии выдвигает в качестве предмета специального исследования Н. В. Жукова. Автор развивает идеи А. А. Вербицкого о рассмотрении в единстве процессов антиципации и рефлексии как механизма регуляции понимания, мышления, сознательной деятельности человека в целом [4]. Последователи научной школы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова и другие — продолжают исследования планирования в традиции развивающего обучения. Наиболее интересны, на наш взгляд, работы И. Н. Федекина и Н. А. Пастернака. И. Н. Федекин, обобщив опыт предшественников и учитывая уже известные трудности диагностики, создает новую оригинальную методику диагностики действия планирования. Развитие вышеуказанного действия в данной методике связывается с освоением позиционной структуры учебной деятельности [10]. Н. А. Пастернак, развивая идеи Я. А. Пономарева, рассматривает СДУ (способность действовать «в уме») как один из наиболее важных показателей общего развития психики человека. Особое внимание автор уделяет проблеме самовосприятия личности на различных уровнях развития СДУ и взаимосвязи данной способности с особенностями усвоения социального опыта [7; 8].

А. В. Карпов — автор одного из исследовательских подходов в рамках психологии принятия решений не ставит в своих работах специальной задачи исследовать планирование и прогнозирование, однако обращается к этим процессам в связи с разработкой проблемы принятия решений в профессиональной, в частности управленческой, деятельности. Автор определяет планирование и прогнозирование как регулятивные компоненты в ее структуре.

Другой подход, сформировавшийся в данной области, представлен концепцией функционально-уровневой регуляции принятия решений Т. В. Корниловой [6].

Прогнозирование рассматривается здесь как основа преодоления субъектом неопределенности, возникающей в ситуации принятия решения, как этап предрешения, служащего информационной основой подготовки выбора.

Завершая обзор психологических исследований проблемы планирования и прогнозирования, следует отметить, что за периодом интенсивного исследования данных процессов с 1960-х до начала 1980-х гг., вызванного прежде всего потребностями практики, следует период спада. Это не означает, что исследования не проводились вовсе, однако их результаты мало что добавляют к пониманию специфики планирования и прогнозирования. Показательным, на наш взгляд, является то, что за 20 лет, прошедших со времени издания книги Б. Ф. Ломова и Е. Н. Сурковя «Антиципация в структуре деятельности», не вышло ни одной обобщающей работы по данной проблеме.

С началом XXI в. наблюдается некоторая положительная динамика. Вышеперечисленные работы, по нашему мнению, подтверждают повышение интереса исследователей к проблеме планирования и прогнозирования, осознание ее актуальности и практической значимости. Одной из не разработанных по сей день остается проблема планирования и прогнозирования как составляющих профессионального мышления психолога, исследованию которой мы намерены посвятить наши последующие работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Борнева М. И.** Нормы общения и внутренний мир личности / М. И. Борнева // Социальная психология в трудах отечественных психологов. СПб., 2000.

2. **Герасимов В. П.** Индивидуальные особенности проявления отрицательного прогноза в зависимости от силы нервной системы / В. П. Герасимов, О. А. Сычев // http://www.bigpi.biysk.ru/psy/articles/sychev1.shtml

3. **Ваулина Т. А.** Профессиональное мышление психолога как предмет психологического исследования / Т. А. Ваулина // http://www.auditorium.ru/conf/data/3560/vaul.pdf

4. **Жукова Н. В.** Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Жукова. М., 2000.

5. **Карпов А. В.** Психология менеджмента / А. В. Карпов. М., 1999.

6. **Корнилова Т. В.** Психология риска и принятия решений / Т. В. Корнилова. М., 2003.

7. **Пастернак Н. А.** Внутренний план действия как показатель общего развития личности / Н. А. Пастерна // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 82 — 91.

8. **Пастернак Н. А.** Способность действовать «в уме» как условие самовосприятия / Н. А. Пастернак // Вопросы психологии. 2005. № 1. С. 38 — 44.

9. **Регуш Л. А.** Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. СПб., 2003.

10. **Федеюин И. Н.** Новый метод сформированности действия планирования / И. Н. Федеюин // Вестник МАРО. 2000. № 7. С. 56 — 68

Поступила 25.04.07.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТА

Ж. Г. Гаранина, кандидат психологических наук

Современные социально-экономические условия предъявляют высокие требования к качеству профессионального образования, которое должно быть направлено на формирование как профессиональных знаний, умений и навыков, так и на развитие общей культуры личности специалиста. Исходя из понимания культуры как специфически человеческих способов деятельности, совокупности духовных ценностей, процесса самореализации творческой сущности человека можно выделить структурные элементы общей базовой культуры человека. Выделяются следующие компоненты общей культуры человека: 1) когнитивный (компетентность); 2) ценностно-смысловой; 3) рефлексивно-оценочный; 4) культуротворческий. В современной философской, психологической, педагогической и другой литературе широко используются понятия: коммуникативная, духовная, физическая, нравственная культура и т. д. Культура как сложное системное явление изучается многими науками, среди которых психология занимает особое место. Психологическая трактовка культуры исходит из того, что в культуре действуют индивиды, предопределенные культурой, которые, вступая в диалог с другими индивидами, создают культурные нормы и ценности [1].

Понятие «психологическая культура» имеет различные трактовки в трудах отечественных и зарубежных психологов, но фактически рассматривается как интегративное качество личности, раскрывающее ее профессионально-личностное самоопределение, психологическую, социально-психологическую компетентность, творческую активность самореализации и т. д. (А. А. Бодалев, В. П. Зинченко, И. С. Кон, Н. В. Кузьмина, Е. А. Климов, Л. А. Петровская, и др., а также Р. Ассаджиоли, А. Бандура, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др.).

На основании вышеизложенных подходов психологическую культуру можно определить как интегративное свойство личности, которое обеспечивает оптимальную самореализацию личности в процессе взаимодействия с другими людьми.

В педагогической и психологической литературе наряду с понятием психологической культуры используются такие понятия, как «коммуникативная компетентность», «компетентность в общении», «коммуникативная подготовка» или «коммуникативная культура» [9]. Во всех этих понятиях акцент смещен на приобретение техники общения, умение поддерживать межличностные контакты и добиваться в общении своих целей, используя оптимальные поведенческие стратегии. В случае когда ставится проблема культуры общения, на первый план выступает личность. Культура общения подчеркивает гуманистическую направленность общения, в которой другой человек предстает как высшая ценность, как «тайна, которую надо разгадать» [4].

Обобщая существующие концепции психологической культуры [2], можно констатировать, что она обязательно предполагает взаимодействие трех его составляющих: 1) когнитивного, заключающегося в точном отражении психологических особенностей личности; 2) ценностно-смыслового, позволяющего построить адекватное отношение к другим людям; и 3) практического, которое определяется способностью выбирать конструктивные средства и способы общения с другими людьми.

Интеллектуальный (когнитивный) компонент психологической культуры обеспечивает ориентировку человека в многообразии психических явлений (личностных чертах, состояниях, мотивах поведения, отношениях и др.) и включает в себя психологическую грамотность.

Психологическая грамотность как совокупность элементарных психологических знаний и умений представляет собой азы психологической культуры, с которых начинается ее освоение с учетом возраста, индивидуальных и других особенностей. Психологическая грамотность означает овладение психологическими знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т. д.), умениями, символами, тра-

© Ж. Г. Гаранина, 2007

дициями, правилами и нормами в сфере общения, поведения, психической деятельности и т. д. Психологическая грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений психики как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта, извлекаемого из традиций, обычаев, непосредственного общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации, и т. д. Психологическая грамотность предполагает овладение системой знаков и их значений, способами деятельности, в частности, способами психологического познания. Причем речь идет не только о знаниях, но и об их применении, исполнении норм, правил на уровне ролевого поведения, социальных функций, традиций. Общая психологическая грамотность — это ступень в освоении культуры, доступная каждому нормально развивающемуся человеку.

Практический компонент психологической культуры представляет совокупность психологических умений и навыков, обеспечивающих эффективное взаимодействие с другими людьми. Он включает в себя умения и навыки оптимального межличностного взаимодействия, а также приемы самовоздействия. Практические умения воздействовать на других людей с учетом их психологических особенностей тесно связаны с умением управлять собственным поведением, т. е. воздействовать на себя. Навыки самовоздействия определяют способность личности регулировать собственное поведение с помощью различных способов. Только при условии управления собственным поведением человек может осуществлять эффективную деятельность, в частности взаимодействие с другими людьми.

Ценностно-смысловой компонент психологической культуры личности представляет собой совокупность, систему личностно-значимых и личностно-ценных стремлений, идеалов, убеждений, взглядов, позиций, отношений человека, его деятельности, взаимоотношений с окружающими и т. д. Эти характеристики составляют основу внутреннего мира личности. В отличие от норм ценности предполагают выбор какого-либо объекта, потребности, способа и т. д. Становясь мотивами поведения, они переходят в ценностные ориентации личности. Ценностно-смысловой компонент составляет ядро структуры личности и характеризует ее направленность. Иерархия ценностей и смыслов, мировоззрение, убеждения и идеалы составляют содержательную сторону структуры и направленности личности.

Ценности, реализуемые в рамках психологической культуры можно назвать гуманистическими, поскольку они основаны на признании уникальности, неповторимости психической организации каждого человека, вере в позитивное творческое начало. Основным теоретическим подходом, опирающимся на данные ценности, можно считать гуманистическую психологию [6; 10; 11]. Личность в рамках данного подхода рассматривается как продукт и результат ее общения с другими людьми.

Психологическое взаимодействие, основанное на гуманистических ценностях, осуществляется в процессе диалога с другими людьми и способствует самораскрытию каждой из общающихся сторон. При этом предполагается принятие людей такими, какие они есть; исключается любая возможность их подчинения и манипуляции, использования в качестве средства достижения каких-либо целей. Только при наличии у человека соответствующих ценностей можно говорить о развитой психологической культуре.

Таким образом, для развития психологической культуры специалиста необходимо не только формирование психологических знаний и практических умений и навыков, но и воспитание гуманистического отношения к другим людям. Но поскольку система отношений личности складывается в течение длительного периода, в процессе профессионального обучения сформировать соответствующее гуманистическое отношение к людям достаточно сложно. Для этих целей необходимо использовать комплекс приемов и способов психолого-педагогического воздействия, направленных на коррекцию имеющихся личностных отношений.

В качестве способов, позволяющих развивать соответствующие свойства и отношения личности, можно применять активные методы социально-психологического обучения [3]. Они должны быть направлены на формирование практических психологических умений и навыков диалогического общения и способствовать децентрации личности, принятию других людей как равноправных партнеров по взаимодействию. Децентрация представляет собой учет особенностей личности другого человека, уме-

ние рассматривать ситуацию с точки зрения партнера по общению [7]. Возможность учета и координации своей собственной позиции с позициями других людей при взаимодействии и построении отношений зависит от понимания и осознания человеком не только ситуации, но и самого себя и партнера по взаимодействию как активных субъектов, а также от специфики восприятия и мышления, определяемых общей направленностью личности. Так, умение децентрироваться, т. е. смотреть на ситуацию со стороны, предполагает определенный уровень развития рефлексии. Механизм рефлексии, будучи по своей основе децентрированным, не только обеспечивает проникновение в душевный мир другого человека, но и способствует пониманию человеком самого себя, поскольку человек занимает позицию наблюдения себя как бы со стороны. С помощью рефлексии человек становится способным не только анализировать свои и чужие суждения и поступки, но и может рассуждать с точки зрения другого человека о самом себе. Поэтому для формирования способности к децентрации необходимо способствовать осознанию психологических особенностей другого человека и самого себя в рассматриваемых ситуациях. Эта перестройка может осуществляться в процессе представления себя на месте другого человека, при выявлении его системы отношений к самому себе в конкретных ситуациях, а также в ходе представления со стороны себя и того, как собственные отношения воспринимаются и осознаются окружающими. Поэтому данные методы помогают сформировать такое отношение к другим людям, которое предполагает принятие их как равноправных партнеров по взаимодействию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бодалев А. А.** Диалог как форма психологического воздействия / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. М., 1987. С. 17 — 27.
2. **Бодалев А. А.** Личность и общение / А. А. Бодалев. М., 1983.
3. **Емельянов Ю. Н.** Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. Л., 1985.
4. **Зинченко В. П.** Человек развивающийся: очерки российской психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. М., 1994.
5. **Ковалев Г. А.** Об активном обучении педагогическому общению / Г. А. Ковалев // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. М., 1979.
6. **Маслоу А.** Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. СПб, 1997.
7. **Пашукова Т. И.** Децентрация в условиях кооперативного и конкурентного взаимодействия: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. И. Пашукова. М., 1985.
8. **Петровская Л. А.** Активные методы социально-психологического воздействия на коммуникативные процессы / Л. А. Петровская // Общение и оптимизация совместной деятельности. М., 1987. С. 74 — 85.
9. **Петровская Л. А.** Компетентность в общении / Л. А. Петровская. М., 1989.
10. **Роджерс К.** Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. М., 1994. С. 13 — 14.
11. **Фромм Э.** Душа человека / Э. Фромм. М., 1992.

Поступило 25.04.07.

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ТВОРЧЕСКОМ САМОРАЗВИТИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Н. А. Гордеева, кандидат педагогических наук

Доктрина отечественного образования в реформировании высшей школы на 2001 — 2010 гг. определяет в ряде приоритетных направлений меры по обеспечению повышения качества научно-исследовательской деятельности студентов. Именно в этой деятельности развивается высокий профессионал — личность, стремящаяся предъявить миру свое «Я» (составляющие его смыслы) через «деловое поле» научно-исследовательской деятельности, зафиксироваться (опредметиться) в ее результатах. Вместе с тем такие понятия, как качество творческого саморазвития НИД студентов и качество личности студентов, занимающихся этой деятельностью, пока недостаточно разработаны и требуют более пристального внимания исследователей.

В связи с разработкой национальной системы оценки качества образования в России и введением образовательных стандартов становится актуальной проблема создания квалиметрического подхода к повышению качества высшего образования.

Прежде всего необходимо отметить, что вопросы анализа качества и методов его оценки начиная с 1960-х гг. являются объектом изучения в рамках формирующейся науки — квалиметрии. Квалиметрия — область научного знания, изучающая методологию описания и оценки качества различных объектов (предметов, явлений, процессов). Установлены общие методологические принципы квалиметрии, сформулирована аксиоматическая теория оценивания качества, определены методологические основы структурирования показателей качества, проведено теоретическое обобщение методов измерения и др.

Методологически квалиметрический подход применительно к конкретной области исследований предполагает решение следующих задач:

1) определение системы принципов и требований как концептуальной основы исследования;

2) выявление и описание понятия «качества» и его структурирование;

3) измерение и оценивание качества, что включает в себя отбор показателей измерения, шкалирование, сбор данных измерения, обработку полученных результатов и их интерпретацию [2, с. 42].

Интерес к методологическим средствам квалиметрии в педагогических исследованиях особенно возрос в последние годы. Открывающиеся возможности и преимущества его использования показаны в статье Е. В. Яковлева: «...его использование дает возможность внести необходимую строгость, четкость в понимание исходных данных, постановку исследовательских задач, их решение, интерпретацию полученных результатов, осуществить прогноз» [6, с. 50].

Формируется новое направление в квалиметрии — педагогическая квалиметрия, оценивающая психолого-педагогические и дидактические объекты. Вместе с тем единой точки зрения о принципах квалиметрического подхода к педагогическим исследованиям до сих пор нет.

Так, Н. В. Акинфиева к квалиметрическим принципам относит:

1) рассмотрение исследуемого качества как иерархической совокупности свойств на уровневой основе;

2) выделение простых свойств и их соотнесение со специфическими шкалами измерения;

3) присвоение каждому свойству двух параметров (характеристик) весомости и значимости;

4) рассмотрение весомости всех свойств одного уровня как величины постоянной;

5) определение весомости свойства как среднего арифметического оценок весомости, полученных отдельными экспертами;

6) определение комплексной оценки качества в целом [1, с. 30 — 35].

Е. В. Яковлев в систему квалиметрических принципов включает информативность, интег-

© Н. А. Гордеева, 2007

ративность, оптимальность, точность, доказательность, технологичность, распределенность, унифицированность, доступность.

Согласно существующим в методологии понятиям, принцип — это исходное положение какой-либо теории, учения, науки. Изложенные выше положения нельзя считать таковыми. В первом случае описывается скорее процедура оценивания, во втором — свойства квалиметрического подхода.

На наш взгляд, при исследовании понятия «качество творческого саморазвития НИД студентов» общеметодологическим требованиям в большей степени соответствуют следующие формулировки:

1) принцип гуманистический: привлечение внимания к качеству самого человека как центра НИД с ориентацией на общечеловеческие цели и ценности, на создание условий для расцвета и реализации потенциала студента безотносительно к его достоинствам и недостаткам;

2) принцип системности: рассмотрение качества студента, занимающегося НИД, и качества данной деятельности с позиций построения педагогической системы, обладающей универсальными свойствами и способностями к саморазвитию;

3) принцип саморазвития: рассмотрение развития качества «само» (самостоятельно), которое указывает на то, что субъектом, инициатором НИД является человек с учетом специфического своеобразия данной деятельности: выразить себя, утвердиться, реализоваться, совершенствоваться;

4) принцип интегративности: привлечение знаний различных дисциплин (психологии, философии, математики) при описании понятия качества и учет междисциплинарных и внутридисциплинарных связей;

5) принцип декомпозиции: расчленение качества на составляющие, что предполагает формирование его иерархической структуры по различным основаниям (по видам деятельности, уровням, свойствам, психологическим особенностям);

6) принцип интерактивности: решение задач анализа и оценки качества лишь на основе симбиоза формализованных и эвристических методов оценки;

7) принцип многокритериальности: сложная структура и различный характер составляющих качества определяют необходимость привлечения многих показателей и критериев оценки.

8) принцип целевой причинности (телеологический) — рассматривание в качестве НИД цели саморазвития всех монад и внутренней целевой причины ее динамики;

9) принцип доказательности, проявляющийся в обоснованной не только с педагогической, но и с математической точки зрения логике оценки педагогического исследования: в комплексной методике исследования, базирующейся на гармонизации качественных и количественных методов исследования; в надежности и валидности используемых измерителей; в репрезентативности полученных экспериментальных данных; в проверке результатов исследования на различных этапах экспериментальной работы количественным и качественным их анализом; в обработке результатов эксперимента методами математической статистики с использованием вычислительной техники;

10) технологичность, с одной стороны, означает необходимость проведения содержательного описания исследуемого объекта, его формализации и выражения на языке математической логики, с другой — разделение исследуемого процесса на ряд последовательных взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение высокой эффективности;

11) унифицированность предполагает рациональное сокращение средств и приведение их к единой структуре, расширение масштабов внедрения результатов педагогического исследования при относительном сокращении затрат на его проведение;

12) доступность означает использование методик педагогом-экспериментатором, который не имеет специальной математической подготовки. Однако наибольший эффект достигается при творческом содружестве педагога-исследователя и математика-консультанта.

В основе решения второй методологической задачи — структурного раскрытия понятия «качества» согласно квалиметрическому подходу — лежат операции декомпозиции — функциональной и морфологической, которые в свою очередь представляют собой много-

уровневые иерархические построения. Помимо этого качество тесно связано с требованиями, ограничениями, налагаемыми на него государством и обществом. Все вышеперечисленное входит в квалиметрическое понятие «границы качества» и определяется взаимодействием с внешними средами.

С позиции квалиметрического подхода «качество понимается и как функциональное единство существенных свойств предмета, и как множество свойств, органически связанных между собой законом взаимодействия, и как целостная характеристика» [6, с. 50].

Диалектика категорий «качество» и «количество» позволяет вывести положение, являющееся наукообразующим для квалиметрии. Оно заключается в следующем: «из единства качества и количества вытекает принципиальная возможность измерения качества» [5, с. 12]. То есть каждое качество должно иметь свои количественные характеристики. Единство качества и количества — философская предпосылка появления и развития квалиметрии как теории измерения качества.

Таким образом, применение методов квалиметрии в педагогике имеет научно доказанную основу. Использование измерений должно удовлетворять ряду педагогических условий.

Во-первых, качественные стороны исследуемого объекта должны быть четко определены и описаны с учетом всех педагогических особенностей объекта [3, с. 5]. Исследователь должен иметь возможность выбора методов исследования преобразования их в конкретные исследовательские методики, адекватные исследовательским задачам. Необходимо применять сочетание методов исследования, которое нацелено на получение разносторонних сведений об объекте и «отслеживание» динамики изменения объекта; подобрать методы исследования, позволяющие проанализировать логику исследовательского процесса, его результаты, а также осуществить прогноз.

Во-вторых, на этапе построения модели необходимо правильно учесть основные принципы моделирования (наглядность, объективность, определенность), что даст возможность определить тип модели и ее функции в психолого-педагогическом исследовании [3, с. 5]. Также важно провести предварительную оценку точности, достоверности и надежности измерения исходя из цели, задач и формы проведения педагогического эксперимента [6, с. 54].

В-третьих, необходимо установить критерии оценки возможных методов проведения исходя из поставленной цели педагогического эксперимента и проводить измерения в числовой форме или в условных показателях [6, с. 54].

Таким образом, мы видим, что и «качество», и «количество» отражают объективные стороны и отношения предметов, но содержание их разное. Разумеется, любое качество выражается в специфической для него совокупности количественных характеристик. Качество и количество выступают как нечто раздельное лишь в абстракции, реально они существуют в нерасторжимом единстве, образующем их в меру, т. е. зону, «в пределах которой данное качество модифицируется, варьируется в силу изменения количества и отдельных несущественных свойств, сохраняя при этом свои существенные характеристики» [4, с. 237]. Ю. Н. Андрианов и А. И. Субетто отмечают, что «качество — сложная многоаспектная категория, раскрывающаяся через систему внешних и внутренних моментов».

Перечисленные стороны понятия качества позволяют дать следующее определение: качество творческого саморазвития НИД студентов — это совокупность свойств, отражающих специфику и сущность НИД студентов и ее саморазвития, иерархически взаимосвязанных между собой, являющихся основой процесса саморазвития НИД и обладающих определенной ценностью:

$$Kat\,(K) = (A, B, C, D, E). \qquad (1)$$

где Kat (K) — категория «качество»;

A — качество как совокупность свойств;

B — функциональная составляющая качества или сущность процесса управления;

C — морфологическая составляющая качества;

D — динамизм качества или разворачивание его во времени;

E — ценность качества.

Ниже представлена категория качества саморазвития как совокупность свойств.

— Экономность — рациональное использование личностных ресурсов студента.

— Надежность и устойчивость — стабиль-



Рисунок
Совокупность свойств категории «качество саморазвития»

ность саморазвития при различных воздействиях внешней и внутренней среды (соотносится с границей качества).

— Оперативность и гибкость — быстрота разрешения проблем.

— Проективность или ориентированность в будущее — ориентация на саморазвитие НИД.

— Целеустремленность — ориентация на достижение целей НИД.

— Стиль, уровень и характер — психологический аспект качества, характеризующий влияние саморазвития НИД на личность студента.

Функциональная составляющая качества является по своей сути процессуальной и организационной составляющей саморазвития НИД студентов.

Динамизм качества или разворачивание его во времени — это исследование саморазвития НИД во взаимосвязи с ее организацией. Ценность качества саморазвития НИД — это востребованность управления саморазвития.

Третья методологическая задача использования квалиметрического подхода в исследовании — оценка качества саморазвития НИД — связана прежде всего с определением меры качества саморазвития НИД студентов.

Мерой качества является его эффективность. Эффективность — комплексная характеристика функционирования любой сложной системы. В научной литературе этому понятию придается различное смысловое содержание, причем часто тот или иной смысл абсолютизируется, что приводит к неполной, неточной, а в ряде случаев и к неверной оценке эффективности различных процессов и систем.

Эффективность НИД студентов (в широком смысле) — комплексная характеристика результатов НИД, учитывающая результаты саморазвития личности студента и степень соответствия их познавательных процессов и сформированных качеств.

Приведенное интегративное понятие может быть расчленено на несколько узкосмысловых. В результате нашего анализа эффективность НИД может быть представлена в виде четырех взаимосвязанных компонентов: целевая эффективность, социально-психологическая, ресурсная, эффективность управления саморазвития НИД.

Целевая эффективность саморазвития НИД характеризует ее потенциальные возможности. Разнообразие личности студентов, занимающихся НИД, приводит к множеству различных целевых установок, стоящих перед каждым из них. В то же время независимо от своей индивидуальности имеется ряд общих целей, обусловленных мировыми, государственными, региональными тенденциями развития науки. Эти обстоятельства делают задачу оценки целевой эффективности саморазвития НИД студентов чрезвычайно ответственной и сложной.

Ресурсная эффективность представляет собой характеристику сравнительной оценки используемых ресурсов студентами, занимающимися НИД, и получаемых результатов, отнесенных к тем или иным временным интервалам. При этом под ресурсами понимаются как материальные, так и нематериальные (качественный и количественный состав студентов и их уровень развития).

Социально-психологическая эффективность является характеристикой уровня самоактуализации, когнитивных процессов. Эта часть общей эффективности направлена на выявление и таких важных характеристик самой НИД, как ее структура и особенности научного мышления.

Эффективность саморазвития НИД характеризует влияние процессов развития на перечисленные компоненты эффективности. Нужно иметь в виду, что качество саморазвития НИД зависит от структуры и организации собственно НИД, учета всей совокупности свойств, отражающих качество саморазвития НИД студентов.

Сформулируем требования, которым должен удовлетворять квалиметрический подход в исследовании НИД:

1) установление критериев оценки возможных методов проведения измерений исходя из

поставленной цели педагогического эксперимента;

2) возможность выбора методов исследования и преобразования их в конкретные исследовательские методики, адекватные исследовательским задачам;

3) предварительная оценка точности, достоверности и надежности измерения исходя из цели, задач и формы эксперимента;

4) сочетание методов исследования, которое нацелено на получение разносторонних сведений об объекте, и «отслеживание» динамики изменения объекта;

5) подбор методов исследования, позволяющих проанализировать логику исследовательского процесса, его результаты, а также осуществить прогноз;

6) необходимость измерения в числовой форме или в условных показателях.

Надеемся, что новое видение квалиметрического подхода позволит по-новому подойти к осмыслению методологических проблем педагогики, решить ряд актуальных задач, связанных с теорией и практикой эксперимента, избежать некоторого формализма в использовании методов математики, кибернетики, логики.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Акинфиева Н. В.** Квалиметрический инструментарий педагогических исследований / Н. В. Акинфиева // Педагогика. 1998. № 4. С. 30 — 35.

2. **Литвиненко Э. В.** Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением / Э. В. Литвиненко // Педагогика. 2004. № 10. С. 42 — 46.

3. **Михеев В. И.** Методы измерения в педагогических исследованиях / В. И. Михеев, А. Ю. Потапов. М., 2002.

4. **Спиркин А. Г.** Основы философии / А. Г. Спиркин. М., 1988.

5. **Субетто А. И.** Очерки теории качества: авторская ретроспекция / А. И. Субетто. М., 2002.

6. **Яковлев Е. В.** Квалиметрический подход в педагогическом исследовании: новое видение / Е. В. Яковлев // Педагогика. 1999. № 3. С. 49 — 54.

Поступила 25.04.07.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

О. И. Ключко, кандидат философских наук

В 1990-е гг. в России сформилось новое направление академической деятельности — гендерные исследования, которые первоначально развивались как междисциплинарная сфера знаний. Отношение к гендерной проблематике среди российских исследователей весьма неоднозначно: от восторженного до ярко негативного, от равнодушного до скептического, от личностно значимого до «антигендерного». Радует, однако, то, что сейчас большинство отечественных исследователей термин «гендер» знает и использует (другой вопрос — насколько корректно). По нашему мнению, все же можно говорить о продолжающейся институализации гендерного подхода в академическом российском дискурсе, несмотря на то, что большинство учебных курсов социально-гуманитарного профиля пока не содержат гендерного компонента. Это же можно сказать и о содержании учебников и учебных пособий, рекомендованных МО РФ и УМО [1].

Однако в пользу гендерных исследований говорит то, что за последние 10 лет было защищено более 20 докторских диссертаций по этой проблематике, наиболее известными из которых стали работы О. А. Ворониной, И. С. Клециной, В. Н. Кирилиной, П. П. Щербинина и других. Были созданы

© О. И. Ключко, 2007

гендерные и кризисные центры в центре и на периферии, появились специальные учебные курсы в вузах, проводились регулярные конференции, семинары и тренинги в регионах, программы гендерного обучения для руководителей, политиков, преподавателей, журналистов. Начали издаваться книги, учебные пособия, сборники статей, монографии, появились специализированные Интернет-сайты и журналы. В последние годы гендерная проблематика концентрируется в рамках отдельных научных дисциплин — философии, социологии, культурологии, лингвистики, истории, психологии. А продолжающиеся дебаты о содержании термина «гендер» и его производных можно рассматривать скорее как внутренние коллизии в рамках научного направления, нежели как принципиальные дискуссии о наличии или отсутствии направления вообще.

Однако если академическая наука постепенно интегрировала гендерную проблематику в содержание фундаментальных исследований, анализ содержания практического компонента современного образования показывает ее абсолютное игнорирование. Так, проведенный нами анализ содержания учебной и производственной практики по специальности «Педагогика и психология» демонстрирует полное отсутствие практических заданий на изучение гендерных характеристик у детей и взрослых любого возраста, не оцениваются гендерные установки педагогов, не выявляются гендерные стереотипы родителей учащихся. Более того, ни одно из практических пособий, рекомендуемых для использования в ходе практики, не содержит психодиагностических методик для изучения гендерных характеристик за исключением практикума по гендерной психологии под редакцией И. С. Клециной [9]. Тем не менее хорошо известно, что эти показатели оказывают существенное влияние на процессы обучения и воспитания подрастающего поколения, развитие способностей у детей, формирование их личностных особенностей, стиля поведения, общения, деятельности в целом [2].

Пытаясь включить гендерную тематику в содержание психологической практики, мы столкнулись с достаточно устойчивым мнением педагогов школ, преподавателей, методистов о том, что такие исследования неактуальны, что современные условия слишком изменились, чтобы сохранить патриархальные стереотипы, и поэтому их влияние не так негативно. Чтобы проверить эту гипотезу, мы провели психологическое исследование гендерных характеристик современных юношей и девушек (старшеклассников и студентов), а также изучение взаимосвязи гендерных стереотипов с другими личностными особенностями, прежде всего — показателями самоактуализации и общения. Нами были использованы опросник С. Бем, опросники «Идеальная женщина», «Идеальный мужчина» О. Л. Кустовой; методика «Гендерные установки» В. Е. Юрковой, И. С. Клециной; самоактуализационный тест (Л. Я. Гозман, М. В. Кроз), методика «Общий уровень общительности» (А. А. Леонтьева), методы математической статистики *U*-критерия Манна — Уитни и ранговой корреляции Спирмена. Экспериментальной группой являлись школьники 9 — 11-х классов школ г. Саранска, п. Кемля, студенты МГПИ им. М. Е. Евсевьева.

Результаты исследования показали, что у большинства испытуемых (78 %) все гендерные характеристики — идентичность, установки, стереотипы — являются традиционными и их вполне можно охарактеризовать как патриархатные. Так, мы не обнаружили статистически достоверных различий в описании испытуемыми разных групп феминных / маскулинных качеств. Поэтому по результатам исследования нами был составлены обобщенные портреты «идеальной женщины» и «идеального мужчины», списки качеств, которыми, по мнению большинства испытуемых, они должны обладать. Типичными чертами «идеальной женщины» являются нежность, сострадание, способность помочь, привлекательность. Типично мужскими качествами названы сила, способность к лидерству, склонность к риску, аналитичность, независимость. Таким образом, все испытуемые независимо от возраста и места жительства признают дифференциацию качеств личности в характеристиках мужчин и женщин, что также свидетельствует о высоком уровне гендерной стереотипии [6].

Однако в описании «идеальной женщины» достаточно часто (в 30 % случаев) встречались такие гендерноней тральные и нетипичные характеристики, как надежность, искренность, способность помочь, собственная позиция, умение дружить, индивидуализм. В описании же портрета «идеального мужчины» нетипичных гендер-

ных характеристик не встречалось. По нашему мнению, это свидетельствует о постепенном изменении представлений о роли, статусе, качествах современных женщин, в то время как представления о «мужских» свойствах остается практически неизменными. Маскулинные стереотипы характеризуются большей жесткостью и консервативностью как с точки зрения самих мужчин, так и с точки зрения женщин, что является конфликтогенным фактором. Данный факт отмечается во многих исследованиях [7].

Обнаружено, что содержание различных гендерных характеристик как у юношей, так и у девушек не совпадает. Большинство испытуемых демонстрирует высокий уровень гендерной стереотипии, однако описывает собственную идентичность скорее как андрогинную, а не феминную или маскулинную. Таким образом, учащиеся и студенты предъявляют к себе менее стереотипные требования, нежели к окружающим, и опираются в межличностном взаимодействии на гендерные установки. Значительная часть испытуемых (около 40 %) демонстрировала низкий уровень осознания гендерных стереотипов. Все это свидетельствует о потенциально высокой гендерной конфликтности, причем не только во взаимоотношениях подростков, студентов между собой, но и во взаимоотношениях родителей и школьников. Так, была обнаружена статистически достоверная взаимосвязь между уровнем гендерной стереотипии у родителей и такими особенностями воспитания, как авторитаризм, жесткий контроль (у матерей), эмоциональная дистанция (у отцов) [3].

Мы обнаружили тесную связь между выраженностью гендерных стереотипов и профессиональной направленностью у студентов вузов и колледжей, т. е. студенты-девушки с высоким уровнем гендерной стереотипии предпочитали гуманитарные специальности, а студенты-юноши — технические [5]. Выявлено, что гендерные стереотипы учащихся в сельской местности выражены значительно больше, чем в условиях города. Наиболее выраженными гендерные стереотипы и установки оказались у представителей татарской национальности (по сравнению с представителями русской и мордовской национальностей), живущих как в городской, так и в сельской местности.

Наиболее распространенными гендерными установками среди старшеклассников и студентов являются следующие: женщина должна всегда хорошо выглядеть; мужчина должен быть честолюбив, сделать карьеру; мужчина должен уметь постоять за себя, даже силой; мужчина — защитник; женщина не должна быть легкодоступной; мужчина женщину должен завоевывать; мужчина — добытчик; женщина должна быть сексуально привлекательной. Не получили распространения у старшеклассников и студентов только три из 23 гендерных установок: ответственность за ситуацию в семье лежит на женщине; женщина должна выходить замуж девственницей; мужчина может употреблять алкоголь.

Изучив взаимосвязь между гендерными стереотипами и показателями самоактуализации старшеклассников, мы выявили тесную прямую связь (на 0,01 % уровне) между гендерными стереотипами юношей и таким показателем самоактуализации, как принятие агрессии. Также нами была выявлена тесная обратная связь между гендерными стереотипами юношей и такими показателями самоактуализации, как гибкость поведения и креативность. Более слабая обратная связь была выявлена (на 0,05 % уровне) между гендерными стереотипами юношей и такими показателями самоактуализации, как самопринятие и контактность. Таким образом, подтверждается тот факт, что гендерная стереотипия есть фактор развития агрессивного поведения, а также аутоагрессии [8]. Между гендерными стереотипами девушек и их познавательными потребностями была выявлена обратная связь (на 0,05 % уровне), т. е. можно предположить, что ценности познания не являются приоритетными у высокостереотипных девушек.

Изучив взаимосвязь гендерных стереотипов и особенностей общения, мы обнаружили тесную взаимосвязь высокого уровня стереотипии и конфликтности у юношей, что подтверждает предыдущий тезис, а также таких особенностей общения, как гибкость, эмпатия, эмоциональность с низким уровнем стереотипии у юношей. Таким образом, низкий уровень стереотипии может способствовать развитию этих позитивных особенностей общения.

Нами была обнаружена тесная связь между высоким уровнем стереотипии и жесткости (ригидностью) общения у девушек. Вероятно, это объясняется тем, что гендерные стереотипы задают строго определенные стандар-

ты межличностного общения, ограничивая ролевой набор стилей общения девушек. Обнаружена обратная связь между высоким уровнем стереотипии и соперничеством у девушек, а также связь с бесконфликтностью в общении. Это может быть объяснено тем, что традиционно женский стереотип не предполагает открытого внешнего конфликта, однако можно предположить, что сильны конфликты внутренние, которые выражаются в соперничестве и косвенной агрессии (например, из-за косметики и одежды, внимания юношей, внешности, сплетен).

Статистическая обработка данных исследования показала, что гендерные характеристики личности являются устойчивым образованием, формирующимся в течение подросткового и юношеского возраста. Мы зафиксировали увеличение гендерностереотипных характеристик с возрастом испытуемых. У старшеклассников уровень гендерных стереотипов выше, чем у подростков, у студентов колледжа и вуза — выше, чем у школьников. Основной фактор усиления стереотипности гендерных характеристик личности с возрастом, с нашей точки зрения, — гендерностереотипизированные в превалирующем большинстве случаев межличностные отношения (прежде всего в семье), трансляция средствами массовой информации стереотипных образов мужчин и женщин, феминизация образования, гендерная дифференциация профессиональной сферы. Таким образом, можно сделать вывод о том, что влияние общества на современном этапе способствует развитию гендерной стереотипии.

Результаты исследования однозначно свидетельствуют о том, что гендерные характеристики молодежи являются значимым предметом исследования прежде всего потому, что перед современным обществом стоит задача формирования эгалитарного сознания, которое не может включать идеи принижения и дискриминации по половому признаку. Выявленный в исследовании высокий уровень гендерной стереотипии и конфликтности ясно показал, что данная проблема является острой. В настоящее время созрела насущная необходимость экспансии гендерной проблематики за рамки академического преподавания, ее внедрения в государственные образовательные стандарты и учебники социально-гуманитарного профиля, в содержание теоретической и практической подготовки работников образования и управления, расширения гендерного просвещения всех слоев общества [4]. Перед нами стоит задача формировании у подрастающего поколения рациональных представлений о гендерных стереотипах и установках с учетом изменений современного общества и разнообразных ролей мужчин и женщин, развития адекватной самооценки и мотивации стремления к успеху; формирования позитивных отношений, уверенности в себе и стремления к самоактуализации, совершенствованию. Средством достижения этих задач является продвижение идеи о гендерном равенстве в молодежной среде.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гендерная экспертиза учебников для высшей школы / под ред. О. А. Ворониной. М., 2005.
2. Гендерная педагогика и психология / под ред. О. И. Ключко. Саранск, 2005.
3. **Ключко О. И.** Гендерный анализ взаимодействия родителей с подростками / О. И. Ключко, М. А. Абрамова // Философия и актуальные проблемы современного общества: сб. науч. тр.; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2005. С. 63 — 68.
4. **Ключко О. И.** Гендерный компонент в профессиональной подготовке педагогов-психологов / О. И. Ключко // Современная школа и психология: перспективы сотрудничества: материалы III Республиканского научного семинара, г. Саранск, 3 февраля 2005 г. Саранск, 2005. С. 51 — 55.
5. **Ключко О. И.** Изучение гендерных характеристик старшеклассников в различных образовательных учреждениях / О. И. Ключко, Е. Н. Артюшкина // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: сб. науч. тр. Вып. 5. Саранск, 2005. С. 125 — 129.
6. **Ключко О. И.** Особенности гендерных стереотипов студентов педагогического института / О. И. Ключко, Ю. Р. Кантеева // Современные проблемы изучения, обучения и воспитания детей с отклонениях в развитии: сб. науч. тр.; Мордов. гос. пед. ин-т. Вып. 8. Саранск, 2005. С. 129 — 133.
7. О муже(N)ственности: сб. статей / сост. С. Ушакин. М., 2002.
8. Обыкновенное зло: исследование насилия в семье / сост. и ред. О. М. Здравомыслова. М., 2003.
9. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. СПб., 2002.

Поступила 26.04.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В. П. Кутеева, кандидат педагогических наук

Преобразования, произошедшие в обществе за последние десятилетия, привели многих ученых к необходимости сосредоточиться на проблеме формирования культурно-продуктивной личности, способной к жизни в контексте культуры, обладающей чувством перспективы, действующей осознанно, способной разрабатывать различные стратегии поведения, анализировать ситуацию с различных точек зрения, обладающей необходимым уровнем рефлексии для проявления разнообразных подходов к проблемам своей жизни. Недаром С. Л. Рубинштейн отмечал, что жизнь — это процесс, в котором объективно участвует сам человек. Основной критерий его отношения к жизни — строительство в себе и в других новых все более современных, внутренних, а не только внешних форм человеческой жизни и человеческих отношений.

Способности организации жизни к решению ее новых противоречий, к построению ценностных отношений можно назвать жизненной позицией. Она представляет собой результат взаимодействия личности с ее собственной жизнью, ее личностное достижение. Будучи таким результатом, жизненная позиция начинает определять и все последующие жизненные направленности личности. Она становится «главной линией» своей жизни, потенциалом ее развития, совокупностью ее объективных и субъективных возможностей, открывающихся именно на основе занятой человеком позиции, своеобразной опорой, крепостью. К сожалению проведенное исследование выпускников психологического отделения ИСИ Мордовского госуниверситета показало, что более половины из них не задумываются о смысле жизни, их будущая профессия никак не связана со смысложизненными ориентациями. Этот факт можно объяснить тем, что значительная часть студентов университета не планируют работать по специальности после окончания учебы. Наблюдается диссонанс между смысложизненными ориентациями юношей и девушек и направленностью их профессиональной подготовки. Поэтому можно предположить, что образовательный процесс как в школе, так и в вузе явно недостаточно осуществляет личностную подготовку молодого человека к ответственному шагу — выбору «главной линии» своей жизни, определению системы ценностей на основе которой выстраиваются жизненные цели.

По существу ответственность — это ключевой момент в формировании личности, ее работы над собой. Однако это многим дается с трудом, так как они путают понятие ответственности с чувством вины. Взять на себя ответственность за свою жизнь означает полный отказ от обвинений окружающих и себя самого, освобождение от жалости сожалений, от критики, осуждений и ненависти. Ответственность и осмысленность жизни оказывают влияние на удовлетворенность жизнью, определяют эффективность реализации жизненных целей личности. Однако в процессе развития общества и смены общественной морали человек должен переосмысливать свою систему ценностей, вследствие чего его жизненные цели должны наполняться новым содержанием. Сохранение активности при изменении жизненной позиции позволяет отделить подлинно личностную активность от социально-психологических опор (славы, авторитета и т. д.). Нужно научиться ощущать себя самостоятельным и ответственным человеком в самых разнообразных условиях, утверждает А. И. Солженицын. Россия всегда славилась своим духовным ядром, и поэтому человек всегда должен быть выше обстоятельств.

Смысложизненные ориентации должны быть адекватны тем ситуациям, тем реальностям, в которых живет человек. Значительную часть их составляют обстоятельства, которые созданы им самим или являются результатом его деятельности. Здесь, по нашему мнению, возникает проблема устойчивости личности. Устойчивость личности — не пассивная, ста-

© В. П. Кутеева, 2007

тичная устойчивость. Она является не результатом пассивного приспособления к обстоятельствам, а следствием их активного преобразования, создания самим человеком благоприятных условий для реализации своей главной жизненной цели.

Здесь нельзя обойти вниманием тот факт, что в нашей стране направленность общественной жизни, ее правила и установку в течение многих десятилетий стимулировали развитие пассивно-приспособительного поведения, недооценивали природные предпосылки развития человека.

Резкое изменение социальной стимуляции в последние годы принесло не только гласность, свободу мнений и убеждений, но и свободу предприимчивости, предпринимательства.

Поэтому принципиальное содержание жизненной стратегии состоит не только в своеобразии структурирования, в организации жизни, но и в созидании ее духовно-ценного, духовно-этического уровня и способа, что и приносит подлинное удовлетворение человеку. Духовная жизнь самоценна по своему характеру, она приносит глубочайшее удовлетворение, которого не дают ни достижение материальных благ, ни даже социальное признание. Способность достичь такого способа жизни и составляет ее подлинный смысл, ее главную цель. Только такая позиция дает личности гарантию стать «самим собой» и никому не доверить свою судьбу, а распоряжаться ею самому. И никого не винить за свои ошибки, кроме себя самого. Только такая позиция способна помочь человеку в поиске собственного аутентичного быта, стать «субъектом жизни» (С. Л. Рубинштейн), а не субъектом «отчужденной активности» (Э. Фромм).

Только социально зрелая, здоровая — самоактуализирующая личность несет в себе большой заряд творческой, созидательной активности и большую возможность полезной отдачи, что так необходимо обществу, вступающему на путь демократических преобразований, начинающему ценить инициативу, свободу мысли, активность, самостоятельность своих граждан. А студенчество в жизни нашего общества играет особую роль как основной источник пополнения армии специалистов наиболее высокой квалификации. Как социальная группа студенческая молодежь характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношения к будущей профессии, которые суть следствия правильности профессионального выбора и адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии. Последнее включает знание тех требований, которые предъявляет профессия, и условий профессиональной деятельности. Результаты исследований свидетельствуют о том, что уровни представления студента о профессии непосредственно соотносятся с уровнем его отношения к учебе. При этом установлен тот факт, что большинство студентов (97 %) положительно относится к учебе. Однако не все из них представляют учебу как творческую деятельность. Для некоторых наших респондентов это «посещение занятий с целью получения знаний, самообразование», для других — «сессия, сданная вовремя», для третьих — «возможность заниматься научной работой». В связи с этим интересен вопрос о том, каковы мотивы, цели получения, ценность высшего образования для студенческой молодежи. Данные нашего исследования позволили выделить три группы факторов, ориентирующих молодежь на обучение в вузе:

1) общественная значимость профессии и специальности, их творческий характер и перспективы профессиональной карьеры;

2) изменение социальной позиции индивида и соответствующие ему обстоятельства (жизнь в городе, высокий культурный уровень, общественный престиж, заработок и др.);

3) соответствие профессии личностным качествам индивида, осознание им своих возможностей в реализации тех или иных устремлений.

Исследования ученых свидетельствуют о том, что студенческий возраст — это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Такая постановка вопросов уже находит отражение в целом ряде учебников, учебных пособий, разработок ученых на-

шего вуза, где отмечается неразрывность осмысления, понимания и закрепления учебной информацией в памяти студентов при решении проблемных задач.

Являясь репрезентантом студенчества, студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая прежде всего определяется мотивами. Учебную деятельность характеризуют преимущественно два типа мотивов — мотивация достижения и познавательная мотивация. Последняя является основой познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности. Она возникает в проблемной ситуации и развивается при правильных взаимодействиях и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации.

Во время обучения в вузе формируется прочная основа трудовой, профессиональной деятельности. Усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной. Однако результаты наших исследований показывают, что у значительной части студентов нет мотива интереса к профессии при выборе вуза. Почти половина студентов не уверена в правильности выбора или отрицательно относится к будущей профессии. Результаты исследования свидетельствуют о том, что студенческая молодежь выбирая профессию, требующую высшего образования, наряду с мотивами, обусловленными интересом к профессии, своими личностными качествами, руководствуется и мотивами социального продвижения, престижности диплома. И те, и другие мотивы получения высшего образования являются ведущими лишь у 41 % студентов. Однако значительная часть студентов (30 %) руководствовалась примером и советами друзей и родителей при выборе факультета, имея не совсем определенные представления о своих возможностях, способностях к данной профессии, без четкого желания овладеть ею.

Поэтому преподаватели должны уходить от традиционных отношений к студентам, а переходить к такой форме, при которой формирование культурно-продуктивной личности будущего специалиста, соответствующей веянию времени, рассматривать нужно в другом измерении — как гармонию двух существенно различных процессов: социализация и индивидуализация в новом качестве.

Дифференциация социального и индивидуального в развитии личности приводит к необходимости выполнения двух компонентов: воспитания и педагогической поддержки (помощь в саморазвитии).

Воспитание определяется как специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения, т. е. процесс приобщения человека к общему и должному. Ведь на пути становления личности будущего специалиста встречается масса препятствий, отделяющих или отдаляющих ее от желаемых результатов. Именно на этом пути должны встретиться не просто педагог и студент, а два разных человека, которым есть что сказать друг другу. Это общение должно носить характер глубинного, суть которого состоит не столько в том, чтобы задать студенту направляющий его самоопределение вопрос, сколько в том, чтобы стимулировать и поддерживать философское размышление студента по поводу ситуации, в которой он и обретает свое «Я» и изменяет свои взгляды. При таком глубинном человеческом (экзистенциальном) общении и педагог начинает видеть ситуацию и себя как бы в другом измерении (отчасти «здесь и теперь», но одновременно «вчера и завтра»).

Такая педагогическая технология (хотя и называется мягкой по характеру) является сложной и часто требует от педагога большей душевной отдачи и сил, чем жесткая, упрощенная и формальная педагогика воздействия. Поэтому педагог, работающий по этой технологии, должен обладать большими знаниями в психологии. Эта особая психология поддержки, теории и практики построения глубинного доверительного диалога, позволяющего педагогу (но не вторгающегося) к индивидуальным структурам личности, к элементам «Я — концепция» студента, к сокровенным сторонам его внутреннего мира. Знаниями психологии поддержки педагог должен пользоваться очень осторожно (руководствуясь категорическим императивом!), отчетливо представляя возможность нечаянного нарушения или разрушения идентичности личности.

Педагогическая поддержка рассматривается О. С. Газманом как особый процесс, обеспе-

чивающий индивидуализацию человека, и обеспечивается психолого-педагогической помощью и поддержкой его в индивидуальном саморазвитии.

Предметом педагогической поддержки становится процесс совместного со студентом определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствия (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни.

Одним из основных недостатков традиционной системы обучения является чрезмерная переоценка роли преподавания (и преподавателя) и в то же время недооценка роли осмысленного учения. Такое положение является своего рода данью прошлому, педагогическим атавизмом, поскольку переоценка роли преподавания имеет несомненный приспособительный смысл лишь для жизни человека в неизменной природной и социальной среде.

Осмысленное учение — это свободное и самостоятельно инициируемое, личностно вовлеченное, влияющее на всю личность, оцениваемое самим студентом, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная задача преподавателя — стимулирование и инициирование осмысленного учения.

Идея фасилитирующего обучения свидетельствует о том, что это — не некий единый метод, не некая одинаковая для всех педагогическая технология, а совокупность ценностей, особая педагогическая философия, неразрывно связанная с личностным способом бытия человека. По мнению корифея мировой теоретической и практической психологии XX в. К. Роджерса, эту систему ценностей составляют убеждения в личностном достоинстве каждого человека, в значимости для каждой личности способности к свободному выбору и ответственности за его последствия, в радости учения как творчества. Такое изменение в обучении мы рассматриваем как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить только путем совершенствования умений и навыков, знаний и способностей преподавателя, путем разработки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения.

Эффективная реформа образования должна основываться прежде всего на перестройке определенных личностных установок преподавателя, реализующихся в процессе его межличностного взаимодействия со студентами.

Анализ деятельности преподавателей показал: чем выше их способность к активизации учения, тем более индивидуализированным, дифференцированным и творческим является их подход к студентам, тем больше внимания они уделяют переживаниям юношам и девушках, чаще вступают с ними в диалоги, чаще сотрудничают с ними при планировании учебного процесса, чаще используют их мысли в своей работе. Выявлено также, что уровень развития фасилитаторских способностей не зависит от стажа работы, пола, национальной принадлежности преподавателей. Однако значительная часть преподавателей считает, что «идеи гуманистического обучения очень хороши и притягательны, но они утопичны и не могут работать на практике». Возражая против обвинений в нереалистичности гуманизации обучения многими преподавателями, против мнения о том, что создание условий для творческого личностного развития всех студентов излишне, поскольку оно необходимо якобы лишь избранному меньшинству, мы считаем, что подобная точка зрения, во-первых, противоречит научным фактам и, во-вторых, представляет собой по сути дела безнравственную этическую позицию, которая несовместима с подлинно демократическими начинаниями в сфере образования.

Поэтому педагоги должны знать, от каких психологических процессов, состояний и свойств зависит достижение главной цели — обеспечение всестороннего развития обучаемых, их способность встать на путь самоопределения, занять позицию подхода к своей жизни в перспективе ее развития, определить кем они могут быть и должны еще стать. Такой подход к человеку мы находим прежде всего у Л. С. Выготского, в работах М. М. Бахтина, В. П. Зинченко, Б. Ф. Ломова, М. К. Мамардашвили, А. А. Пузырея. Однако уже в трудах Р. Декарта и И. Канта содержатся все основания для отношения к человеку как к предельно свободному существу.

Так, в частности, И. Кант утверждал, что человек может выскочить из горизонтали обычного эмпирического ряда, из определения себя — своих действий, реакций, взаимодей-

ствий — предшествующей причиной, и может сам стать источником своего поступка. Иначе говоря, он может выйти из неразрешимого сцепления причин и следствий и стать субъектом своего действия.

Человек, можно сказать, сам изготавливает свой собственный инструмент самоопределения, и этим инструментом оказывается его видящий взор. «Так человек, — говоря словами М. Фуко, — спасает самого себя и посредством самого себя... чтобы обрести самого себя». Разве это не есть становление способности полностью опираться на себя?

Но К. Роджерс предупреждал, что нелегко стать глубоко человечным, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью. Путь, по которому мы должны пойти, предполагает непростое принятие на себя обязательств демократического идеала. Все это в конечном счете сводится к вопросу, который мы должны задать индивидуально и все вместе — осмелимся ли мы?

Поступила: 25.04.07

СФОРМИРОВАННОСТЬ СУКЦЕССИВНОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДОШКОЛЬНИКОВ, ПОСЕЩАЮЩИХ И НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

Н. Е. Лобанова

На текущем этапе развития российской системы образования наряду с задачами собственно обучения и развития познавательных способностей старших дошкольников ставится задача их социальной адаптации. Решение задач социальной адаптации во многом зависит от педагога, который способствует личностному развитию. Очевидно, что одним из критериев качества социальной подготовки старших дошкольников может служить степень сформированности их мыслительной и речевой деятельности.

В современной психологической литературе существует значительное число исследований, позволяющих описать строение мыслительной деятельности, ее генезис, возрастные и индивидуальные отличия, свойства, влияющие на процессы овладения знаниями, процессы и их результаты, выражаемые не только в виде знаний и умений, но и в способах их применения [2; 3; 8].

Кроме того, имеются указания ученых на значение дошкольного воспитания и, в первую очередь, дошкольного образовательного учреждения на личностное развитие ребенка, на развитие его самосознания, самооценки, познавательной деятельности и т. д. [4; 7; 9].

Однако отмечается недостаток исследований, направленный на анализ потенциальных возможностей, в частности мыслительной деятельности детей, не посещающих дошкольное образовательное учреждение, хотя уже давно имеются указания ведущих ученых на теоретическую и практическую важность этой проблемы [1; 5; 6]. Актуальность этого направления исследований очевидна, поскольку без глубокого знания психологических особенностей данной категории детей, без знания компенсаторных возможностей психических процессов ребенка трудно представить дальнейшее успешное развитие научных и практических основ педагогической, специальной психологии, в частности создание адекватных эффективных средств обучения и воспитания старших дошкольников.

Проблема формирования мыслительных операций старших дошкольников, не посещаю-

© Н. Е. Лобанова, 2007

щих дошкольное образовательное утреждение, до настоящего времени не была предметом специального изучения. Имеются лишь общие сведения о своеобразии и специфичности развития мыслительной деятельности старших дошкольников, воспитывающихся дома.

Нами было организовано экспериментальное исследование, направленное на выявление уровня сформированности сукцессивного анализа и синтеза старших дошкольников, посещающих и не посещающих дошкольное образовательное учреждение. Исследование сукцессивного анализа и синтеза проводилось на вербальном и невербальном материале. В эксперименте участвовали 56 детей старшего дошкольного возраста: 30 детей, посещающих детский сад (контрольная группа), и 26 испытуемых, не посещающих дошкольное образовательное учреждение (экспериментальная группа).

Методика исследования мыслительных операций включала следующие задания: на невербальном материале — определение последовательности картинок, включение сюжетной картинки в серию; на вербальном материале — воспроизведение рассказа. Математико-статистическая обработка результатов проводилась с помощью пакета прикладных программ «Statistica V5.5». Сначала серия данных обрабатывалась с помощью программы «Описательная статистика». При этом определялась средняя величина, стандартное отклонение, мода (наиболее часто встречающееся значение). Затем сравниваемые серии обрабатывались с помощью *U*-критерия Манна — Уитни.

Проведенное исследование показало, что уровень сформированности сукцессивного анализа и синтеза старших дошкольников, не посещающих дошкольное образозательное учреждение, ниже, чем у детей, посещающих детский сад. Рассмотрим более подробно выполнение отдельных заданий.

Все дети как контрольной, так и экспериментальной группы справились с тестом «Последовательные картинки». Результаты свидетельствуют о том, что понимание и предвосхищение событий, умение организовывать отдельные части смыслового сюжета в единое целое при опоре на зрительное восприятие у «домашних» детей соответствует уровню детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение. Количественный анализ данных показал, что большинство детей обеих групп выполнили задание на среднем уровне и уровне выше среднего. Вместе с тем процент детей, показавших высокий уровень выполнения задания, в экспериментальной группе — нулевой при среднем балле 1,96, а в контрольной группе — 6,67 % при среднем балле 2,03. Низкий уровень сформированности данного умения не выявлен ни у одной из групп детей. Анализируя полученные результаты, можно утверждать, что с вероятностью 95 % по *U*-критерию Манна — Уитни эти данные являются статистически значимыми. Качественный анализ данных позволил выделить специфику выполнения заданий детьми экспериментальной группы. Если в контрольной группе основным признаком, обусловливающим успешность выполнения теста, являлась степень сложности сюжета, то в экспериментальной группе успешность выполнения заданий в первую очередь зависела от количества картинок в серии: чем больше картинок, тем ниже уровень успешности выполнения. Это свидетельствует о том, что у детей, не посещающих дошкольное образовательное учреждение, имеется более ограниченный объем обработки информации, наблюдаются трудности организации программ, включающих большое количество элементов.

Выполнение задания детьми экспериментальной группы характеризовалось замедленным темпом. Учет временного фактора был предусмотрен в методике и определял начисленный балл за правильное раскладывание серии картинок (от 4 до 7 баллов за задания 1 — 7). В контрольной группе максимальный балл за выполнение отдельных серий был отмечен в 10 % случаев, а в экспериментальной группе — только в 0,6 % случаев. Анализ причин невыполнения заданий показал, что в контрольной группе превышение временного лимита явилось причиной невыполнения задания лишь в 0,2 % случаев, в то время как в экспериментальной группе — в 7 % случаев, что свидетельствует о замедленном темпе выполнения задания детьми, не посещающими дошкольное образовательное учреждение.

Исследование показало, что самыми легкими для дошкольников оказались пробы, включающие по три карточки, представляющие собой разрезанные предметные картинки. Уровень успешности выполнения этих заданий

составил 100 %. Незначительно ниже была успешность выполнения пробы, включающей три карточки, но уже представляющие собой серию сюжетных картинок (92 %). Одной из самых трудных для детей экспериментальной группы оказалась проба «Соня». Уровень успешности ее выполнения составил только 29 %. Причина затруднений выполнения этой пробы заключалась не в большом количестве карточек, а в особенности выделения признаков, по которым необходимо было ориентироваться при построении сюжетной линии. Одних из таких определяющих признаков была показания часов на картинках, т. е. признак времени действия. Выделение этого признака требовало симультанного анализа сюжетных картинок, выделения из целостного образа наиболее значимого, изменяющегося признака, определяющего последовательность картинок, сукцессивного представления о временных изменениях событий.

Именно трудность выделения наиболее существенного признака в образе ситуации, отсутствие ориентировки на этот признак послужили основой ошибок при выполнении пробы (90 % от общего числа ошибок). Причиной данных затруднений являлось недостаточное развитие симультанно-сукцессивного анализа и синтеза и выделение наиболее существенных признаков. Распространенной ошибкой при выполнении пробы было соскальзывание на побочный ситуативный признак, в частности объединение картинок на основе ситуативного признака «человек спит». Например, Даша Т. сначала расположила картинки, на которых человек спит в постели, а затем положила картинку, на которой человек спит на рабочем месте. По смыслу эта картинка должна была располагаться в конце ряда, отражая логическую законченность сюжета: опоздание человека на работу предшествует моменту его сна во время работы. Такие ошибки свидетельствуют о недостаточности смыслового программирования, о нарушении динамики мыслительных операций, о неустойчивости и слабой целенаправленности мыслительной деятельности. Самой трудной для данной группы детей оказалась проба «Садовник», в которой было использовано 6 картинок. В экспериментальной группе с данной пробой успешно справились лишь 13,3 % детей, дошедших до этой пробы (по правилам проведения теста работу следовало прекращать после двух неудач подряд). С пробой «Дождь» справилось 25,7 % детей экспериментальной группы. Анализ ошибок, допущенных при выполнении пробы «Садовник», выявил интересную особенность. В 69 % случаев ошибочного выполнения задания дети находили свою последовательность картинок, отличную от предусмотренной методикой. При этом они достаточно логично объясняли выбранную последовательность. Однако в случаях такого выполнения задания дети ориентировались на конкретное содержание сюжета, но не учитывали возможности скрытого смысла серии.

Задание на включение сюжетной картинки в серию позволяло исследовать умение организовывать отдельные части смыслового сюжета в единое целое, дифференцировать существенное от второстепенного в зрительных образах. Средний балл выполнения задания в экспериментальной группе значительно ниже (1,9), чем в контрольной (3). Большинство детей контрольной группы (60 %) достигли высокого уровня при выполнении задания. В экспериментальной группе только 13,34 % детей выполнили задание на высоком уровне, а 60 % таких дошкольников выполнили задание на уровне ниже среднего. Этот факт обусловлен тем, что, определяя последовательность событий, дети, не посещающие дошкольные образовательные учреждения, часто ориентировались не на всю совокупность существенных признаков, а лишь на некоторые из них, воспринимавшиеся в первую очередь, т. е. затруднялись в выделении наиболее значимых для сюжета признаков. Дети не акцентировали внимание на деталях, расположенных на втором плане, но имеющих вместе с тем решающее значение для успешного выполнения задания. Например, Марина П. при выполнении задания ориентировалась только на элементы рисунка, находящиеся на первом плане: зайца, морковку у снеговика и лесенку. Она построила сюжет таким образом: «Заяц очень любит морковку. И он увидел ее на снеговике. Заяц полез за морковкой, не смог сразу ее достать и тогда залез на лесенку. Достал морковку и съел ее». Но девочка не учитывала наиболее важные для построения сюжета детали, которые находились на втором плане: тучи, солнце, снеговика, его размеры и форму. Для сравнения приведем пример правильного расположе-

ния картинок и его объяснения, выполненного Мариной М. (контрольная группа): «Погода постепенно менялась с пасмурной на солнечную. Солнце светило все ярче, и снеговик постепенно таял и становился все меньше и меньше. Когда снеговик стал маленьким, заяц достал морковку и съел ее».

Решение задач на поиск закономерностей построения рядов (методика Равена) оказалось самым трудным для испытуемых. Средний балл детей экспериментальной группы был ниже среднего балла в контрольной группе (1,6 и 2,16 соответственно) при стандартном отклонении в экспериментальной группе 0,71 и в контрольной группе — 0,97. В контрольной группе успешно справились с заданием (т. е. выполнили его на высоком уровне и уровне выше среднего) 45,56 % детей, а в экспериментальной группе — только 13,34 % детей. При выполнении задания «домашние» дети испытывали трудности при выявлении закономерности построения ряда, особенно если закономерность включала последовательное изменение фигур по нескольким параметрам: форма отдельных элементов, их количество, взаимное расположение. Это свидетельствует о недостаточно сформированном как сукцессивном, так и симультанном анализе и синтезе, а также о сужении объема обработки перцептивной информации и объема внимания.

Воспроизведение рассказа направлено на выявление способности устанавливать закономерности явлений и последовательность произошедших событий. Количественный анализ результатов выполнения данного задания показал следующие результаты. На высоком уровне и уровне выше среднего данное задание выполнили 46,67 % детей экспериментальной группы и 60 % детей контрольной группы. Низкий уровень не отмечался ни у одной из групп. Разница в средних была незначительна (в экспериментальной группе — 2,4, в контрольной группе — 2,7. Это дает основание с вероятностью 95 % по U-критерию Манна — Уитни утверждать, что полученные результаты являются статистически значимыми и достоверными.

Дети, не посещающие дошкольное образовательное учреждение, по результатам тестового задания обнаружили существенные затруднения при построении предложений, при объединении их в единое связное целое. У 36,2 % таких дошкольников было выявлено влияние случайных факторов на выполнение задания, что служит показателем высокой лабильности мышления. У 11,6 % детей экспериментальной группы наблюдалось своеобразное «затухание» деятельности. В таких случаях ребенок правильно начинал составление рассказа, но постепенно терял основную мысль и заканчивал выполнение задания без контролируемого результата. Такой характер деятельности свидетельствует об истощаемости мыслительной деятельности. Таким образом, при выполнении данного задания отчетливо выявились различные виды неустойчивости применения адекватных мыслительных действий, что свидетельствует о нарушении динамики этих процессов у «домашних» детей.

Описанное выше исследование сукцессивного анализа и синтеза у детей, не посещающих дошкольное образовательное учреждение, выявило следующие особенности. Перцептивная информация обрабатывалась в ограниченном объеме. Отмечались трудности организации смысловых и вербальных программ, включающих большое число элементов. Исследование показало, что количество воспринимаемых, анализируемых и синтезируемых объектов в экспериментальной группе меньше, чем в контрольной группе. Трудности выполнения ряда заданий на сукцессивный анализ и синтез связаны с тем, что у детей экспериментальной группы нарушается вычленение главного, существенного в воспринимаемой информации. При анализе и синтезе совокупности объектов, расположенных в определенной последовательности, зрительное «схватывание» материала носит характер нерасчлененного, недифференцированного восприятия. Дети часто не выделяли при анализе все значимые признаки объектов. Как правило, в первую очередь испытуемыми выделялись те детали объекта, которые располагались на первом плане, являлись самыми крупными, яркими, эмоционально окрашенными. Более существенные детали, но более мелкие, находящиеся на втором плане, обычно не выделялись. Аналитико-синтетическая деятельность осуществлялась, таким образом, преимущественно на конкретно-ситуативном уровне.

Наиболее легким для анализа и синтеза был ряд объектов, являющихся элементами какого-то целого, чем ряд объектов, находящихся в оп-

ределенных смысловых отношениях. Целостное познание предмета обеспечивается как вычленением его деталей, так и выделением разного рода свойств: внешних, функциональных и др. Выявлено, что дошкольники, не посещающие дошкольное образовательное учреждение, выделяют в процессе анализа значительно меньше свойств объекта, чем их сверстники из детского сада. Причем эта тенденция прослеживается как при анализе детьми новых незнакомых предметов, так и хорошо знакомых. Необходимо отметить, что трудности, испытываемые дошкольниками экспериментальной группы при анализе объектов и их изображений, обусловлены не только недоразвитием аналитико-синтетической деятельности, но и бедным словарным запасом. Отсутствие в их активном словаре слов, необходимых для характеристики предмета, нарушает целостность его познания.

Нарушения сукцессивного анализа и синтеза проявлялись в сочетании с другими особенностями мышления. Значительные трудности отмечались у таких детей при выполнении заданий, требующих вербально-логического, абстрактного мышления. Так, например, дети не всегда понимали скрытый смысл картинок. У детей наблюдалась неустойчивость адекватных мыслительных действий, проявлявшаяся в инертности мышления, в нарушении его динамики либо в его повышенной лабильности или истощаемости. Инертность мышления проявлялась в высокой степени стереотипности избранного образа действия, в цикличности ошибок одного и того же типа. О повышенной лабильности свидетельствовало существенное влияние случайных факторов на выполнение заданий, «соскальзывание» на побочный признак. Истощаемость мышления проявлялась в «затухании» деятельности. Указанные недостатки сочетались с неустойчивостью внимания, сужением его объема. Следует отметить, что эти недостатки проявлялись при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Но задания, предъявляемые на невербальном материале, вызывали наибольший интерес у испытуемых экспериментальной группы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Выготский Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский. М., 2005.

2. **Гальперин П. Я.** Введение в психологию: учеб. пособие для вузов, обуч. по гуманит. спец.; рек. М-вом общ. и проф. образ-я РФ / П. Я. Гальперин. М., 2002.

3. **Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения: учеб. пособ. для ст-тов вузов / В. В. Давыдов. М., 2004.

4. **Запорожец А. В.** Психология личности и деятельности дошкольника / под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. М., 1965.

5. **Леонтьев А. Н.** Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2 / А. Н. Леонтьев; под ред. В. В. Давыдова и др. М., 1983.

6. **Лурия А. Р.** Речь и мышление: материалы к курсу лекций по общей психологии / А. Р. Лурия; МГУ им. М. В. Ломоносова, ф-т психологии, ф-т повышения квалификации препод. вузов. М., 1975.

7. **Овчинникова Т. Н.** Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция / Т. Н. Овчинникова; науч.-внедрен. лаб. психопедагогики образов. М., 2002.

8. **Поддъяков Н. Н.** Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / Н. Н. Поддъяков; науч.-исслед. ин-т дошк. воспитания, Акад. пед. наук СССР. М., 1988.

9. **Широкова Г. А.** Практикум для детского психолога / Г. А. Широкова, Е. Г. Жадько. Ростов-н/Д., 2005.

Поступила 25.04.07

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ

О. В. Мизонова, кандидат философских наук

Жизнь людей проходит через поток стрессогенных воздействий. На работе и дома человек не защищен от них. Наблюдается рост социальной напряженности, агрессии, насилия, конфликтов и войн. На фоне этого происходит увеличение числа психических заболеваний.

Без посторонней помощи человеку становится все сложнее «устоять» перед этим напором стрессовых факторов. Данное обстоятельство является одной из основных причин «популярности» профессии психолога. Востребованность этой профессии в нашем обществе неуклонно растет. Многие современные психологические исследования посвящены изучению личности клиента, особенностей его поведения, причин того или иного отклонения. Исследуются семьи, особенности межличностных отношений и т. д. На основе полученных результатов предлагаются различные программы и способы профилактики или коррекции. Однако неисследованным остается вопрос о личности человека, который занимается этой работой, хотя именно благодаря личности психолога происходят изменения в личности клиента.

Как показывают наблюдения и изучение соответствующей литературы, личность психолога, его особенности, способы построения отношений с клиентами оказывают самое непосредственное и зачастую определяющее влияние на результативность изменений в людях и эффективность работы в целом, поэтому очень интересно взглянуть «изнутри» на того человека, с которым люди связывают свои надежды.

В настоящее время обучение психологов происходит без каких-либо определенных требований к личности специалиста. Это приводит к тому, что практический психологический инструментарий часто попадает в руки недостаточно зрелых, психологически не готовых к оказанию помощи другим. Каждый психолог независимо от его теоретических взглядов приходит к клиенту со своими уникальными личностными свойствами, ценностями и жизненным опытом. Это налагает на его работу своеобразный отпечаток. Психолог не должен использовать клиентов для самоутверждения, должен уважать их, способен в каждом увидеть что-то ценное, независимо от проблем, социального статуса, профессии, внешности, вероисповедания и т. д., верить в то, что каждый человек обладает определенными личностными качествами (зрелостью, искренностью, интуицией, эмпатией, желанием помочь людям, смелостью, способностью признать свое несовершенство). От содержании Я-концепции психолога, а не только от полученных знаний и умений зависит его возможность оказания помощи людям. Без собственного внутреннего роста психолог не способен осуществить качественную поддержку другому человеку. Многие проблемы, возникающие в процессе работы, связаны с его недостаточной личностной, духовной зрелостью, а порой и с отсутствием стремления к ней. Профессионально успешные психологи-практики, занимающиеся диагностической и психокоррекционной работой, отличаются высоким вербальным интеллектом, интуитивностью, эмпатией, хорошими коммуникативными способностями, а психологи с явно выраженной тенденцией к отрыву от реальности, с заостренным чувством собственного превосходства над другими, достаточно хладнокровно относящимися к переживаниям своих пациентов, способных упиваться своей властью над другими, мало озабочены последствиями своих психотерапевтических сеансов. При этом наблюдается отсутствие внутреннего понимания пациента, выраженная амбициозность. У них чрезвычайно слабо проявляются такие черты, как гуманность, жертвенность, эмпатийность.

В настоящее время назрело преобразование вузовской подготовки психологов: она должна быть не только профессионально, но и личностно ориентированной, формирующей целостную здоровую личность, ведь главный инструмент психолога — он сам. Психологом нельзя стать путем простого накопления зна-

© О. В. Мизонова, 2007

ний, умений. Человек может быть хорошо подготовлен теоретически, уметь точно диагностировать и применять различные психологические методы и тем не менее быть не способным помогать своим клиентам изменяться и совершенствоваться.

Возможно, отбор абитуриентов в большей мере должен базироваться на выявлении гуманных личностных тенденций и начинать следует с профотбора при поступлении на специальность «Психология». Следующим шагом может быть получение студентами уже с первых дней обучения, параллельно с изучением теоретического курса, индивидуальных консультаций психологов, посещение ими тренинговых занятий. Далее, на старших курсах, когда уже сделан осознанный выбор направления, в котором студент намерен специализироваться, продолжается клиентская практика со специалистами выбранного направления.

Для того чтобы из этих студентов получились психологи-профессионалы, необходимо обратить внимание не только на накопление ими знаний по специальности, но и на ценностные ориентации, серьезные этические проблемы, предупредить возможную самоуверенность, чтобы будущие психологи понимали всю сложность и многогранность внутреннего мира человека.

Психолог должен быть со стойкими нравственными принципами. Без этих принципов человека может «занести» куда угодно. И эффект психологического воздействия может быть трагичен, поэтому путем осознания духовных ценностей, которые должны стать нравственным критерием в современном обществе, и следует идти.

Поступила 25.04.07.

ПАМЯТЬ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ДРЕВНЕЙ ГРЕЦИИ

С. Н. Никишов, кандидат психологических наук

Значительный вклад в изучение проблем памяти внесли древнегреческие ученые. В трудах античных философов память занимала важное место, поскольку большинство мыслителей той эпохи связывали ее с главными общефилософскими проблемами: проблемой знания и истины (Платон) [7], проблемой опыта (Аристотель, стоики, эпикурейцы) [1].

Исследуя познавательные процессы, Платон одним из первых заговорил о памяти как о самостоятельном психическом процессе. Он дал ей определение и считал важным этапом в процессе познания окружающего. Сам процесс познания у Платона предстает в виде припоминания. По этому поводу он писал: «...то, что мы называем познанием, есть припоминание» [6, с. 385]. Заслугой Платона можно назвать и то, что он поставил вопрос о возникновении памяти. Вот как он описывает этот процесс — «... это наш мозг вызывает чувство слуха, и зрения, и обонения, а из них возникают память и представления...» [7, с. 66]. Однако несмотря на пристальное внимание, уделяемое Платоном памяти, он считал ее пассивным процессом и противопоставлял мышлению, подчеркивая его активный характер.

Другим древнегреческим ученым, с чьим именем большинство исследователей связывают значительные успехи в изучении памяти в рассматриваемый период, был ученик Платона — Аристотель. В отличие от своего учителя Аристотель был философом-материалистом. Этим и объясняются отличия его понимания памяти от платоновского. Явления воспроизведения, воспоминания он относил к миру материальному, объективному, а Платон — к миру идеальному, субъективному. Аристотель полагал, что процессы памяти зависят от реального контакта организма с вещами и предметами, Платон был уверен: все,

© С. Н. Никишов, 2007

что помнит человек, есть воспоминание души о вечных и совершенных идеях.

В понимании Аристотеля память — это «обладание образом, как подобием того, чего он образ» [3, с. 120]. Это определение памяти позволяет нам сделать вывод, что речь идет об образной памяти, близкой к воображению. Развивая свою гипотезу об образной памяти, он заключает, что «память, даже на мысли, не бывает без образа» [3, с. 120]. Однако память присуща не всем людям. По мнению Аристотеля, памяти нет у того, кто находится в состоянии сильного изменения — возрастного (очень молодые и старики) или под влиянием аффекта. Также он полагал, что на качество функционирования процессов памяти человека оказывают влияние ряд факторов, а именно: тип темперамента, особенности строения тела (рост) и др. [1]. Вообще же, как считает Аристотель, обладают способностью помнить скорее медлительные субъекты, а лучше способностью вспоминать — быстрые и способные к учению [1].

В своих работах Аристотель дает и своеобразную классификацию видов памяти. Всего он выделял три вида памяти: низшую, память в собственном смысле и высшую. Вот как описывала их в упрощенном варианте А. Н. Ждан: «низшая — заключается в сохранении полученных в виде представлений как копий предметов, ею обладают все животные; память в собственном смысле — отличается тем, что к образу присоединяется временная характеристика, то есть отношение к нему как к чему-то бывшему в прошлом, она есть не у всех, а только у животных, обладающих способностью восприятия времени; высшая память как процесс воспоминания, в котором участвует суждение» [4, с. 48 — 49]. Из выше изложенного можно сделать вывод, что последняя форма памяти есть только у человека.

Многие отечественные и зарубежные исследователи считают Аристотеля основателем ассоциативной теории в психологии: С. Ю. Головин [8], Т. П. Зинченко [5], Р. Л. Солсо [9, с. 38] и др. Именно Аристотель, по их мнению, впервые сформулировал постулаты ассоцианизма и выделил три принципа «сцепления» наших представлений. В соответствии с этими тремя принципами последующие поколения ассоцианистов «выделили три типа ассоциаций — по смежности, по сходству и по контрасту» [5, с. 20].

П. П. Блонский полагал, что многие положения, высказанные Аристотелем, были востребованы эпикурейцами и стоиками [3, с. 122]. В частности, они развивали его тезис о том, что «...из часто повторяющегося воспоминания об одном и том же возникает опыт, ибо большое число воспоминаний составляет вместе некоторый опыт» [2, с. 345 — 346].

Однако не только у Аристотеля, но и у Платона также были свои последователи в античной Греции. К числу последних принадлежал философ-идеалист Плотин. В содержательном плане его философское наследие представляет собой синтез собственных идей и идей Платона. Он не только наиболее полно и систематически изложил концепцию памяти своего учителя, дополнив его представления об эйдосах, но и создал собственную теорию памяти. Ее сущность можно выразить следующим положением: «И ощущение, и память — некая сила» [3, с. 123]. Этот тезис он подтверждал следующими рассуждениями: чем с большей силой внимания мы воспринимаем, тем лучше помним; вспоминая, мы делаем усилие; упражнение увеличивает силу памяти, как и всякую другую силу; у слабых стариков слабеет и память.

Таким образом, очевидно, что уже в античный период проблема памяти занимала важное место в трудах многих философов. Был поставлен ряд вопросов, связанных с возникновением и развитием памяти, выделены факторы, влияющие на ее функционирование (анатомические, эмоциональные и др.). Философы Древней Греции затронули вопрос и о связи памяти с другими познавательными процессами: Платон, Плотин — память и ощущение, Аристотель — память и воображение. В этот период начали зарождаться концепции (материалистическая и идеалистическая) и подходы (ассоцианизм) в изучении этого психического процесса, определившие круг научного поиска для последующих поколений ученых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1 **Аристотель.** Сочинения: в 4 т. Т. 1 / Аристотель; под ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. М., 1975.
2 **Аристотель.** Сочинения в 4 т. Т. 2 / Аристотель; под ред. З. Н. Микеладзе. М., 1978

3. **Блонский П. П.** Избранные педагогические и психологические сочинения в 2 т. Т. 2 / П. П. Блонский. М., 1979.

4. **Ждан А. Н.** История психологии / А. Н. Ждан. М., 1990.

5. **Зинченко Т. П.** Память в экспериментальной и когнитивной психологии / Т. П. Зинченко. СПб., 2002.

6. **Платон.** Собрание сочинений в 3 т. Т. 1 / Платон; под ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. М., 1968.

7. **Платон.** Собрание сочинений в 3 т. Т. 2 / Платон; под ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. М., 1970.

8. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск, 1998.

9. **Солсо Р.** Когнитивная психология / Р. Солсо. М., 1996.

Поступила 25.04.07.

К ПРОБЛЕМЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Е. Н. Песоцкая, кандидат философских наук

В 1980-е гг. в философии науки разрабатывается понятие «статуса». Определенный вклад в его широкое толкование внесен известными социологами Р. Линтоном, Д. Мертоном, Р. Тернером, Т. Парсонсом. Философский статус понятия означает его соответствие общемировоззренческому уровню рассмотрения, для чего оно должно удовлетворять основным признакам философских категорий. К таким признакам отечественный автор Я. Ф. Аскин относит существенность и фундаментальность; всеобщность; максимальную обобщенность по содержанию; способность служить всеобщим средством познания; невыводимость из других понятий; соотносительность [20, с. 160]. Важно также отметить признак включенности в систему философских категорий.

В определении философского статуса какой-либо теории существенное значение имеет учет трех уровней философского знания: фактуального, прикладного и теоретического [1, с. 94 — 98]. Философско-фактуальный включает совокупность фундаментальных и частных фактов современной науки и практики, интерпретированных философски (рассмотренных с позиций основного мировоззренческого вопроса — «человек и мир»). Философско-прикладной уровень ориентируется на конкретизацию и применение философских категорий. Эти уровни являются переходными, содержащими элементы частнонаучного и обыденного знания. Теоретический уровень, на котором разрабатываются собственно философские понятия и категории, структурируется на четыре полуровня: полуровень философских категорий, философских принципов, философских наук и метафилософии.

Философский статус собственно категории «социальная активность личности» в отечественной науке находится в стадии формирования. Впервые она появилась в научном обороте с 1960-х гг. и относилась к сфере прикладной социологии (к исследованиям отдельных видов активности: трудовой, политической, правовой, семейно-бытовой и др.). Ее принадлежность к социальной философии отмечается лишь в последнее десятилетие в связи с появлением ряда обобщающих работ [22, 23]. Для признания этого факта необходима дальнейшая, фундаментальная разработка теории социальной активности личности, а также совокупности ее оснований — социально-философских и естественно-научных.

Еще в начале XX в. в науке определились философско-методологические основания (установки) исторического знания в сравнении с естественно-научным [10; 19; 24]. На важ-

© Е. Н. Песоцкая, 2007

ность ценностного преломления социально-гуманитарного знания одним из первых указывает Г. Риккерт, характеризуя его основные отличия от естественных наук [15, с. 90 — 91][1].

Трудности оформления единых теоретико-методологических оснований в социальных науках связаны с отсутствием всеобщепризнанных парадигм в социологии. Это «та особенность, которая отличает ее от естествознания» [5, с. 238 — 239]. Методологические основания общей теории социальной активности личности включают в себя ряд методологических установок: философских, общенаучных, естественно-научных и социогуманитарных. Социогуманитарная основа феномена активности социального субъекта представляет собой синтез основных знаний в области философии, психологии, социологии, педагогики, этики и др. Настоящая теория — достижение отечественной социологической, психологической, педагогической и философской мысли. В 1960 — 1970-х гг. выходит в свет значительное число публикаций, посвященных данному феномену. Это связано с тем, что именно в России сложился комплекс причин и условий для рассмотрения последнего. Разработанная в отечественной гуманитарной мысли философская методология в целом имеет относительную завершенность. В качестве теоретического завершения концепции социальной активности личности выступают ее гносеологические основания: общефилософские, общенаучные, социогуманитарные (в том числе социально-философские), естественно-научные и частнонаучные (биомедицинские, физические, психологические и социологические), впервые обобщенные в табл. 1.

Для современной науки большое значение имеет определение «оснований научной теории», обозначающее ведущие принципы и законы какой-либо теории, составляющие сущность ее содержания, придающие ей целостность. В каждой науке имеются собственные теоретические и философские основания. Собственные теоретические основания служат для объяснения эмпирических фактов и предсказания новых явлений в данной области знания. Философские основания — это те принципы и законы данной науки, которые имеют мировоззренческое, методологическое и социальное содержание. Для всех естественно-научных теорий мировоззренческими и методологическими основаниями являются принцип целостности, принцип развития, системной организации объектов и другие. Мировоззренческие основания включают совокупность фундаментальных принципов и законов, отражающих общие (универсальные) свойства и законы бытия материи, либо важные стороны реальности (общий закон гармонии, золотого сечения и др.). В теориях, базирующихся на исторически конкретном мировоззрении ученого, такими основаниями служат принцип причинности, единства материи и движения, времени и пространства, закон сохранения материи и ее общих свойств (энергии, движения, массы), принцип зависимости пространственно-временных свойств от структурных отношений в материальных системах (например, отношения качественной симметрии или нарушенной симметрии в живых системах, детерминирующие их нормальное функциональное состояние и активность, теория циклов [13, с. 40 — 47; 18] и т. д. Гносеологические (методологические) основания включают комплекс принципов научного познания исследуемого феномена. Сюда входят: принцип относительности и взаимодополнительности знаний, преемственности объективных истин, единство исторического и логического в познании, теории и эксперимента, принцип познаваемости, единства теории и практики. В системе методологических оснований раскрываются взаимоотношения общих методов познания к исследуемому объекту: системно-структурным, аксиоматическим, моделированием и аналогией. Понятия гносеологических и методологических оснований близки по содержанию, если они используются для объяснения особенностей живых объектов, явлений природы, интеграции научного знания либо являются нормативными и ориентирующими установками в познании.

Социально-практические основания теории включают в себя систему принципов и положений, определяющих место данной научной теории или концепции в общем человеческом знании, ее цель в аспекте удовлетворения социальных и духовных потребностей и ориен-

[1] *Методология научного исследования ценностных компонентов естественно-научного и социального познания впоследствии разрабатывается М. Вебером, Х.-Г. Гадамером, К. Поппером и др. [3; 6; 13].*

тацій, движущей силы и закономерности развития теории как социального явления. В изучении феномена социальной активности личности в качестве таких оснований используются принципы системно-конструктивного аксиологического подхода, определяющие его ценностную специфику. Он позволяет методологически конкретно выделить и рассмотреть основные сферы и виды деятельности и активности в аспекте их ценностно-целевой предметности и принадлежности, направленности преобразований.

Таблица 1

Классификация научно-гносеологических (методологических) оснований концепции социальной активности личности

I. Общефилософские основания
1. Принцип целостности и всеобщей взаимосвязи мира. 2. Принципы самодвижения (внутренней активности) и самодетерминации материи. 3. Принцип информационного отражения. 4. Принцип системности и самоорганизации материи. 5. Принцип зависимости пространственно-временных свойств от структурных отношений в материальных системах.
II. Общенаучные основания
1. Принцип относительности и взаимодополнительности знания. 2. Общая теория систем (ОТС). 3. Принцип «золотого сечения». 4. Общий закон гармонии. 5. Субстратный и кибернетический подходы. 6. Теория самоорганизации открытых неравновесных систем (синергетика).
III. Естественно-научные основания
В биологии и медицине: 1. Теория диссипативных структур. 2. Принцип единства живой и неживой природы. 3. Эволюционно-генетический подход. 4. Биоинформационный подход. 5. Принцип необратимости. 6. Теория функциональных систем (ТФС). 7. Рефлекторная концепция психических процессов И. М. Сеченова. 8. Концепция психофизики. 9. Теория ВНД И. П. Павлова. 10. Принцип информационного соподчинения и выборочной мобилизации структур. 11. Концепция энергетического взаимодействия организма со средой (Ж. Кольмар, А. Л. Чижевский).
В физике: 1. Закон сохранения и превращения вещества, энергии и информации. 2. Принцип неравновесности диссипативных структур. 3. Принцип когерентности элементов системы. 4. Принцип квантовой целостности структурных единиц системы. 5. Принцип полевых информационных взаимодействий.
IV. Социогуманитарные основания
В социальной философии: 1. Герменевтический подход (с ориентацией на внутренний мир личности). 2. В аксиологии (теории социальных ценностей и оценок). 3. Принцип периодической смены парадигмы ценностного мышления. 4. Принцип самодетерминации социальных объектов. 5. Принцип ответственной вненаходимости исследователя. 6. Комплексный подход.
В психологии и педагогике: 1. Учение о психологических типах личности. 2. Деятельностный подход. 3. Принцип ведущей деятельности. 4. Принцип анализа психики по единицам Л. С. Выготского. 5. Принцип активности, предметности и неадаптивной природы деятельности субъекта. 6. Принцип опосредования, интериоризации и экстериоризации. 7. Принцип зависимости психического отражения от хода отражаемого явления в структуре деятельности личности. 8. Принцип реактивной и активной организации процесса деятельности. 9. Принцип сочетания адаптивного и неадаптивного типов активности. 10. Принцип самодетерминации и произвольной саморегуляции поведения, деятельности и активности индивида. 11. Принцип объективной и предметной детерминации активности. 12. Принцип актуальной детерминации активности. 13. Мотивационно-динамическая стратегия изучения организации личности. 14. Диспозиционная концепция личности В. А. Ядова. 15. Концепция потенциала человека. 16. Инструментальный метод исследования высших психических функций. 17. Теория установки Д. Н. Узнадзе. 18. Учение об архетипах и бессознательном. 19. Динамическая концепция личности в психологии.	В прикладной социологии: 1. Предметно-ценностно-целевой подход в классификации видов деятельности личности. 2. Комплексный подход в социологическом исследовании. 3. Целостная логико-семантическая модель социальной активности личности (на базе структурной и факторной операционализации концептуальных понятий). 4. Принцип сложной нормативно-числовой оценки. 5. Принцип индивидуальной оценки социальной активности (в отличие от статистической). 6. Принцип многоуровневости социальных оценок. 7. Принцип поэтапной интеграции индикаторов и критериев измерения. 8. Построение алгоритма для обработки данных на ЭВМ. 9. Комбинирование методов шкалирования и баллирования.

Философские основания органически входят в содержание естественных наук, определяя их мировоззренческую структуру. От исходной философской идеи зависит степень обоснованности разрабатываемой гипотезы или концепции [7, с. 3]. Совокупность всех философских оснований составляет неотъемлемую часть философии естествознания. При анализе философских оснований теории социальной активности личности необходимо отметить, во-первых, их всеобщность, т. е. они содержат мировоззренческие, ценностные гуманистические методологические и социальные аспекты; во-вторых, интегративность — объединение знаний о человеке и его природе, полученных в разных областях естественных и гуманитарных наук.

В обстановке пересмотра сложившихся в естествознании теорий и систем гуманистически ориентированные философско-мировоззренческие принципы становятся одним из условий развития всего комплекса наук о человеке [25]. Философская методология по отношению к этим наукам выступает как общее учение о важнейших принципах и методах научного мышления. Тесная взаимосвязь философии и естествознания обусловлена особенностями человеческой природы. Как целостная система и природно-биологический носитель социальной деятельности организм помимо специфических свойств имеет общие, присущие всему живому закономерности развития и функционирования. Естественно-научные основания теории социальной активности составляет совокупность этих общих и частных принципов, закономерностей, теорий и законов, позволяющих комплексно исследовать указанный феномен. Философия как всеобщая методология в данном случае координирует и субординирует существующие в разных областях науки подходы к проблеме, системно обобщает факты, полученные при исследовании живой системы, придавая им логическую стройность и завершенность. Ее задача заключается в выработке мировоззрения, соответствующего современному уровню развития наук о человеке, социальной практике и определенным интеллектуальным требованиям времени.

Частнонаучные исследования феномена человека как фундаментальной социоприродной целостности все более тяготеют к объединению. Это влечет за собой все более тесное сближение и взаимодействие на основе принципа взаимодополнительности противоположных концептуально-методологических подходов (рациональных и внерациональных, научных и вненаучных и т. п.). Также вырисовывается все более четкое сближение естествознания с социально-гуманитарных наук; происходит их методологическое взаимообогащение.

В русле поиска общеметодологических оснований рассматриваемой нами теории на первый план выступают комплексные системные критерии описания человеческого организма — носителя деятельности и активности как самоорганизующейся целостности. В процессе перехода научного познания на качественно новый постнеклассический этап понятие самоорганизации является одним из центральных в рамках системного подхода. Данное понятие характеризует процесс создания, воспроизведения или совершенствования организации сложной, открытой, динамичной, саморазвивающейся системы, связи между элементами которой имеют не жесткий, а вероятностный характер. Свойства самоорганизации присущи открытым системным объектам различной природы: организму, человеческим коллективам, обществу и др.

В современной науке самоорганизующиеся системы являются специальным предметом исследования синергетики[2)] — теории самоорганизации, ориентированной на поиск законов эволюции открытых неравновесных систем любой природы — природных, социальных, когнитивных (познавательных). Синергетику предложено считать новой методологией социального познания. Исследование процессов самоорганизации продуктивно в рамках синергетической парадигмы, берущей начало в работах Г. Хакена и И. Пригожина [12, 14]. Синергетика получает развитие в трудах Е. А. Мамчур, В. С. Степина и других, являясь, на наш взгляд, общенаучным основанием теории активности личности. Как междисциплинарное основание научных исследований синергетика акцентирует внимание на процессах

[2)] *Синергетика — греч. synergia (синергия) — объединение, кооперация — общенаучное направление, исследующее процессы самоорганизации в живой и неживой природе — в биологических, социальных и технических системах.*

самоорганизации в естественных и искусственных системах [14]. При этом она опирается на идеи и понятия, используемые для описания деятельности и функционирования класса сложных открытых систем, в частности человеческого организма. Развитие ее методов связано с физикой, химией, физиологией. Цель — выработка общей методологии для исследования процессов возникновения и развития упорядоченных структур в названных системах.

Основа синергетики как научной методологии — понятие сложной, открытой и нелинейной системы, ведущей характеристикой которой являются связи и взаимодействия с множеством других систем, приводящие к обмену веществом, энергией и информацией.

Сочетание всевозможных внешних и внутренних связей порождает принципиальную особенность сложной открытой системы — ее нелинейность, т. е. неравномерный, подверженный воздействию случайностей тип развития и динамического поведения [9, с. 28]. Психологические и социальные объекты и феномены характеризуются предельной степенью сложности и неустойчивости в поведении и требуют для своего описания языка синергетики. Ее понятия и категории все чаще используются в гуманитарных науках. Исследования последних дополняют список критериев сложных открытых нелинейных систем. Их уникальным свойством является информационный обмен. Свойство информативности следует считать существенным основанием для исследования динамических характеристик человеческого организма. Оно отражает способность этих систем к поступательному усложнению своей организации, к порождению и накоплению информации в процессе жизнедеятельности.

Для понимания синергетики методологически ключевое значение имеет теория диссипативных структур (ДС) [14]. ДС-структуры спонтанно возникают в открытых неравновесных системах. В естествознании (в физике) они используются для объяснения превращения количественных изменений в качественные [17, с. 13 — 14] и прогнозирования поведения системы. Смысл использования теории ДС как методологического основания общей теории социальной активности личности в том, что параметры биопсихосоциальных систем, определяющие взаимодействие со средой, непостоянны. Окружающая среда способствует образованию постоянных флуктуаций (колебаний) в таких системах.

Чувствительность неравновесных состояний системы к флуктуациям, обусловленным их внутренней активностью и к флуктуациям из окружающей среды, открывает новые перспективы перед исследователями [15, с. 224].

Таким образом, функциональные системы человеческого организма можно описать в рамках их конкретной пространственно-временной активности. Фактор времени в аспекте философско-мировоззренческого анализа особенно интересен для его целостной характеристики. С повышением уровня биологической организации возрастает восприятие системой ориентированного времени, что достигает своей кульминации непосредственно в человеческом сознании.

Более глубокий методологический смысл обретает принцип необратимости. Необратимость понимается как процесс (сторона целостного восприятия) на уровне личности. Во внутреннем ощущении этой необратимости человек видит отличительный признак своего деятельного участия в социальных процессах. Для изучения его активности методологически значимым философским основанием служит принцип зависимости пространственно-временных свойств от структурных отношений в материальных системах.

Применение естественно-научных теорий и принципов к социальному познанию требует особого внимания. Общенаучным методологическим основанием теории активности является теория функциональных систем (ФС) П. К. Анохина, характеризующая общие структурно-функциональные закономерности процессов, в целостном организме, взаимодействующем со средой [2]. Она способствует углубленному изучению механизмов целостного поведения социального субъекта, его психической деятельности и возможности программирования и управления ими на основе знаний кибернетических закономерностей.

В основу теории ФС положено представление о функции как о достижении организмом приспособительного результата в меняющихся условиях. Функциональная система понимается как определенная организация активности разных элементов, приводящая на всех иерархических уровнях системы к достиже-

нию требующейся адаптации. Понятие ФС отражает смысл кибернетических закономерностей, которые обусловливают программирование этапов поведенческо-деятельностных реакций на уровне ФС и целого организма посредством нервной системы.

Для полноты понимания и представления методологических оснований теории активности следует обратиться к рассмотрению способа существования сложных открытых систем, в качестве которого выступает их управление (самоуправление) [18, с. 102], заключающееся в сохранении целостности системы. Управление социальными процессами и феноменами, равно как и самоуправление — процессы, влекущие обращение к категории информации как общенаучной. Информация понимается в естествознании (в кибернетике) как отражение одного объекта в другом, используемое для выработки управляющих воздействий. Информация также понимается и онтологически, во взаимосвязи с объяснительной функцией информационного подхода, используемого в гуманитарном познании [8, с. 421 — 422].

Выделение наукой нового класса взаимодействий в сложных системах — информационного — методологически и мировоззренчески обусловливает использование категории информации и теории информации как методологических оснований для рассмотрения теории активности личности.

Конкретные показатели социальной активности личности и других социальных субъектов (классов, коллективов, социальных групп) являются важной социально-политической информацией. В обществе такая информация выступает средством обратной связи руководящих институтов с субъектами деятельности с целью управления ими.

К 2000 г. в экспериментально-теоретическом естествознании и информатике предложено определение информации как меры структурно-смыслового разнообразия мира [4, с. 30 — 31], следовательно, и ряда отдельных биопсихосоциальных феноменов[3]. Изучение взаимодействия информации и энергии в эволюции сложных систем от неживых к живым и человеку, обладающему активным творческим сознанием, привело к появлению новых научных направлений междисциплинарного характера, например, биоэнергоинформатики и других, предметом которых становится информационно-энергетическое единство человека, общества и природы.

В науке сложилась определенная практика использования категории информации как интегрирующей, снимающей противоречие между понятиями материального и идеального в мировоззрении, трактовке эволюции социоприродных явлений и феноменов. Последние разработки в опытно-теоретическом естествознании и гуманитарных науках позволяют сделать общий вывод о необходимости принятия этими науками парадигмы целостности вещественной и информационной реальности. Это имеет методологическое значение для создания единой науки о человеке, целостного изучения его социоприродных свойств и сознания, детерминирующих проявление активности к жизнедеятельности. Открытие законов синергетики привело к пересмотру взглядов на фундаментальное взаимодействие в природе и обществе, на сценарии социального развития человека как объекта активного источника информации. Это означает потребность в более глубоком изучении и новой интерпретации законов и процессов информационного обмена внутри общества при его осуществлении субъектами социальной деятельности.

Наконец еще одним общефилософским теоретико-методологическим основанием для развития теории активности личности в нашем понимании является циклический подход к развитию природы и общества и их феноменов. Циклический подход можно расценивать как приближение к познанию одной из фундаментальных онтологических закономерностей, которая лежит в основе мировоззрения и выражает универсальный закон бытия, относящийся ко всем уровням организации материи.

Циклические процессы объективны и всеобщи, они присутствуют во всех развивающихся системах. Онтологические аспекты проблемы цикла составляют предмет мысли русских философов-космистов: В. И. Вернадского, К. Э. Циолковского, А. Л. Чижевского и др.

[3] *Понятие разнообразия является философской категорией, отражающей эволюционные свойства материальных объектов (систем), понятие смысла связано с интеллектуальной и духовной ценностями информации. Структурность в свою очередь соответствует уровню организации и степени упорядоченности системы организма и личности.*

Но вопросы методологии циклического подхода всегда оставались за рамками анализа. Новая мировоззренческая ситуация в мировом сообществе, получившая выражение в теории ноосферного мышления, в формировании новой философской парадигмы, соединяющей коэволюционные, информационные, аксиологические аспекты, требует методологического анализа проблемы циклов.

Основным аспектом методологии циклического подхода сегодня является дальнейшая разработка теории цикла и использование ее основных принципов для объяснения ряда феноменов, прогнозирования явлений и процессов. Разработкой методологии занимаются с 1990-х гг. Ю. Н. Соколов, Н. К. Серов и др. [18]. В естествознании и социальных науках теория цикла положена в основу изучения повторяющихся процессов колебательного характера природных и социальных систем (в частности, в человеческом организме). Природную среду следует понимать как систему взаимосвязанных циклов, как некую колебательную систему синхронизированных колебаний. Организм человека как природно-биологический носитель деятельности и социальной активности представляет также систему взаимосвязанных циклических процессов. Нормальное функционирование последних обеспечивает здоровое развитие, работоспособность и активность индивида.

Теория циклов как общая методология позволяет рассматривать человеческий организм как систему циклов, осуществляющих управление жизненными функциями.

В современном естествознании, точных науках, философии используется общий закон гармонии[4], знание которого способствует пониманию сущности организации некоторого целого, в частности природных и социальных систем и их регуляции. Изучение специфики объективных законов гармонии и проблемы ее количественного измерения в упомянутых системах предлагается осуществлять на основе общенаучных методов и моделей, связанных с математикой и законами чисел (например, числа Фибоначчи, выражающие особую меру симметрии и асимметрии целостности).

Новые экспериментальные факты в области физиологии человека, рассмотрение параметров функционирования систем его организма связаны с открытием числовых законов-следствий, вытекающих из общего закона гармонии и претендующих на статус методологических оснований теории активности. Это числовой закон качественной симметрии, нарушенной симметрии, «золотого сечения» [23].

Социологические основания теории социальной активности личности выделены нами как частнонаучные на основе прикладных социологических исследований [22]. Эти основания включают предметно-ценностно-целевой подход в классификации основных видов деятельности личности, комплексный подход в социологическом исследовании, целостную логико-семантическую модель совокупной социальной активности личности (путем структурной и факторной операционализации концептуальных понятий), принцип ложной нормативно числовой и индивидуальной оценок социальной активности личности (в отличие от статистической), принцип многоуровневости оценок, принцип поэтапной интеграции индикаторов и критериев социологического измерения, алгоритмы электронной обработки данных, методы шкалирования и баллирования.

Таким образом, сформированность социально-философского статуса теории социальной активности личности подтверждается, во-первых, соответствием понятия «социальная активность» основным признакам философских категорий; во-вторых, наличием особых социально-философских оснований: аксиологического и комплексного системного подходов. Социально-философский статус общей теории социальной активности предполагает ее включенность во все уровни философского знания и исследования: философско-фактуальный, философско-прикладной и теоретический. Разработана система гносеологических оснований теории на основе анализа достижений в области философии, отечественного естествознания и социогуманитарных наук второй половины XX в.

Соответственно своему статусу методологические (гносеологические) основания теории социальной активности представляют собой синтез философских, общенаучных, естественно-научных и социогуманитарных оснований, отражающих сложную специфику рассматриваемого феномена. Определяющая (координирующая и субординирующая) роль в его исследовании отводится философии.

[4] *Гармония есть связь частей в целом*

Общефилософские основания теории активности личности — фундаментальные (универсальные) принципы, законы и теории, отражающие взаимоотношение общих методов познания к исследуемому феномену, имеющие интегративный и всеобщий характер. Это фундаментальный принцип целостности и всеобщей взаимосвязи мира, принцип информационного отражения, системно-структурной организации материальных объектов, самодвижения (внутренней активности) и самодетерминации материи, системности и самоорганизации материи, зависимости пространственно-временных свойств от структурных отношений в материальных системах.

К общенаучным основаниям общей теории социальной активности относятся придающие ей целостность и составляющие сущность ее содержания, подходы, принципы и законы, применимые во всех или в большинстве наук. Это субстратный, кибернетический подходы, общая теория систем (ОТС) и теория самоорганизации открытых неравновесных систем, общий закон гармонии, принцип относительности и взаимодополнительности знания, принцип «золотого сечения».

Посредством синергетики как теории самоорганизации природных, социальных и технических систем предложены описание качественного развития организма человека как носителя активности, оценка сложности его динамических пространственно-временных изменений.

Информационный подход — инструмент исследования информационно-энергетического единства и взаимосвязей сложных системных объектов, к которым относится человек. Он является методологической основой для характеристики комплекса существующих взаимодействий организма — носителя активности со средой. Комплексная аксиологическая оценка оптимальной саморегуляции, границ активности и самоуправления организма связана с пониманием специфики объективных законов, в частности, закона гармонии в природных и социальных феноменах, проблемы ее количественного измерения.

Социогуманитарные основания теории (включая социально-философские) представляют собой достижения в области общественных и гуманитарных наук, социальной философии, аксиологии, социологии, политологии, психологии, этики, педагогики. Посредством их обобщения выделены основные аспекты рассмотрения социальной активности личности (процессуально-деятельностный, индивидуально-личностный и социально-оценочный).

Единые теоретико-методологические основания науки о человеке и теории активности личности находятся в стадии формирования, и продуктивность этого процесса зависит от признания в качестве ведущих при целостном изучении социальных феноменов ценностной, синергетической и информационно-вещественной парадигм.

Теоретически систематизированы естественно-научные основания теории активности личности с целью обобщения знаний о человеческом организме. Это категории и подходы, описывающие свойства, законы функционирования класса сложных открытых неравновесных систем. Сюда относятся: теория диссипативных структур (ДС) И. Пригожина, теория функциональных систем (ФС) П. К. Анохина, теория информации, общая теория гармонии, эволюционно-генетический подход, синергетика, биоинформационный подход и теория циклов в существовании и развитии биопсихосоциальных систем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алексеев П. В.** Философия: учеб. для вузов / П. В. Алексеев, А. В. Панин. М., 1996.

2. **Анохин П. К.** Философские аспекты теории функциональных систем / П. К. Анохин. М., 1978.

3. **Вебер М.** Избранные произведения / М. Вебер; пер. с нем.; под общ. ред. Ю. Н. Давыдова. М., 1990.

4. **Волченко В. Н.** Информационная модель сознания: онтогенез: философские, естественнонаучные и социально-психологические аспекты / В. Н. Волченко // Сознание и физическая реальность. Т. 4. № 3. 1999. С. 29 — 39.

5. **Вригт Г.-Х. фон.** Логико-философские исследования: избр. тр. / Г.-Х. фон Вригт; пер. с англ.; сост. В. А. Смирнов; общ. ред. Г. А. Рузавина, В. А. Смирнова. М., 1986.

6. **Гадамер Х.-Г.** Истина и метод: основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер; пер. с нем.; общ. ред. Б. Н. Бессонова. М., 1988.

7. **Гершанский В. Ф.** Проблема философских оснований теории квантовой термодинамики: автореф. дисс. ... канд. филос. наук / В. Ф. Гершанский. СПб., 1999.

8. **Гладков В. В.** От информационной ограниченности к технологическому вопрошанию в образование / В. В. Гладков // Космизм и новое мышление на Западе и на Востоке: материалы Междунар. конф. / под ред. К. С. Пигрова. СПб., 1999. С. 419 — 423.

9. **Каменская В. Г.** Время в формировании измененных состояний сознания / В. Г. Каменская // Сознание и физическая реальность. Т. 2. № 4. 1997. С. 25 — 34.

10. **Коллингвуд Р. Дж.** Идея истории: автобиография / Р. Дж. Коллингвуд. М., 1980.

11. **Мартынова Н. М.** Критический анализ методологии изучения и оценки здоровья человека. (Опыт постановки философской проблемы) / Н. М. Мартынова // Филос. науки. 1991. № 2. С. 74 — 82.

12. Методологические вопросы теоретической биологии и биофизики: сб. научн. тр. / АН СССР [ред-кол. М. В. Волькенштейн, И. Г. Фролов (отв. ред.) и др.]. Пущино, 1986.

13. **Поппер К.** Логика социальных наук / К. Поппер // Вопросы философии. 1992. № 10.

14. **Пригожин И.** Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; пер. с англ.; общ. ред. В. И. Аршинова. М., 1990.

15. **Риккерт Г.** Науки о природе и о культуре / Г. Риккерт; пер. М. Е. Зинтера // Культурология. XX век: антология. М., 1995. С. 69 — 103.

16. **Силин А. А.** Тайна информации / А. А. Силина // Сознание и физическая реальность. Т. 4. № 1. 1999. С. 3 — 14.

17. **Соколов А. В.** Введение в теорию социальной коммуникации: учеб. пособие / А. В. Соколов. СПб., 1996.

18. **Соколов Ю.** Цикл как основа мироздания / Ю. Соколов и др. // Циклические процессы в природе и обществе / под ред. Чурсина. 1995.

19. **Тойнби А. Дж.** Постижение истории: сб. / А. Дж. Тойнби: пер. с англ.; сост. А. П. Огурцов. М., 1991.

20. **Фролов Д. Е.** Категория «состояние» и ее методологическое значение: материалы Всесоюзн. науч. конф. / Д. Е. Фролов // Философские науки. № 3. 1980. С. 159 — 163.

21. **Фролов Д. Е.** Ценностно-оценочная концепция социальной активности личности / Д. Е. Фролов // Вестник Мордов. ун-та. 1994. № 4.

22. **Фролов Д. Е.** Активность личности студента (аксиологическая концепция в комплексном исследовании) / Д. Е. Фролов, В. И. Малкин. М., 1994.

23. **Шевелев И. М.** Золотое сечение = Section divine: три взгляда на природу гармонии / И. М. Шевелев, М. А. Марутаев. М., 1990.

24. **Шпенглер О.** Закат Европы / О. Шпенглер. Новосибирск, 1993.

25. **Duvignaud J.** Des sciences humaines / J. Duvignaud // Philosopher des interrogations contemporaines. P. 2000. № 1. P. 383 — 393.

Поступила 25.04.07.

ПСИХОЛОГИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЫ

Н. С. Полутина

Процесс компьютеризации общества в последнее десятилетие претерпевает существенные изменения, связанные не только с ускоренными темпами развития компьютерной и Интернет-индустрии, но и с появлением качественно новых областей взаимодействия человека и компьютера. К таким областям мы относим игровую деятельность, которую, по мнению ряда исследователей, следовало бы назвать рекреационной [1]. Рекреационная деятельность, впрочем, не исчерпывается игрой, хотя и содержит ее в качестве одного из основных компонентов.

Исследования психологии компьютеризации активно проводились в нашей стране с 1960-х гг. Я. А. Пономаревым, А. В. Брушлин-

© Н. С. Полутина, 2007

ским, О. К. Тихомировым и другими. Основными задачами того этапа было противостояние информационным и кибернетическим моделям мышления и творчества, проникающим в психологию из наук кибернетического цикла. В середине 1980-х годов О. К. Тихомиров сформулировал основные положения нового направления психологии компьютеризации, призванного изучать порождение, структуру и функционирование психики в деятельности, связанной с разработкой и применением компьютеров и программного обеспечения [1, с. 59]. В рамках данного понимания психологии компьютеризации было проведено большое количество эмпирических исследований, на которых мы не будем здесь останавливаться.

Теоретической базой психологии компьютеризации, по мнению О. К. Тихомирова, являлись культурно-историческая теория развития психики Л. С. Выготского и теория деятельности А. Н. Леонтьева. Современные авторы не оспаривают перспективность подобного подхода, хотя и предлагают обращать внимание на другие теории и концепции.

Таким образом, мы подходим к мысли о возможности рассмотрения компьютерной игры по аналогии с теорией ролевой игры Д. Б. Эльконина, чего, насколько нам известно, до сих пор не было сделано. Отметим, что таким образом могут быть рассмотрены только ролевые компьютерные игры, относящиеся согласно принятой у геймеров классификации к жанрам RPG (Role Playing Game) и в некоторой степени к стратегическим играм. Именно ролевым компьютерным играм М. С. Иванов уделил особое внимание, предполагая, что именно они оказывают наибольшее влияние на психику человека и формирование зависимости от этих видов игр происходит гораздо быстрее. Среди ролевых компьютерных игр он выделил три типа: игры с видом «из глаз» своего героя; игры с видом «извне» на своего героя; руководительские игры, или стратегии [2, с. 158]. Ученый доказал, что именно первый тип ролевых компьютерных игр вызывает наиболее устойчивую и деструктивную для личности игрока зависимость.

Остановимся теперь на основных положениях Д. Б. Эльконина о психологической сущности ролевой игры детей, раскрытых в его работе «Психология игры» [3]. Во-первых, им была разработана гипотеза о культурно-историческом возникновении игры современных детей и ее социальном происхождении. Во-вторых, им выдвинуты предположения о внутренней психологической структуре игры и ее основной единице — роли. Далее, сущность игровой техники — перенос значений с одного предмета на другой, сокращенность и обобщенность игровых действий — важнейшее условие проникновения ребенка в сферу социальных отношений. Последнее положение Д. Б. Эльконина, на котором мы остановимся, — это функции игры в психическом развитии детей.

Очевидно, что ролевая компьютерная игра не может рассматриваться по аналогии с ролевой игрой детей, однако в их психологической структуре определенно присутствует нечто общее. Мы попытаемся выявить эти аспекты, сравнивая теорию игры Д. Б. Эльконина с современными представлениями о компьютерных играх.

Первое положение интересует нас в следующем аспекте: почему дети освоили ролевые игры в процессе филогенеза? Это может привести к пониманию причин, лежащих в основе ролевых игр взрослых людей. Эльконин пишет, что при помощи символической игрушки «дети воссоздают те сферы жизни, в которые они еще не включены, но к которым стремятся» [3, с. 62]. Ролевая компьютерная игра, как правило, предоставляет игроку возможность «прожить» ситуации, невозможные в реальной жизни. Часто сюжеты ролевых игр частично или полностью основаны на фантастических элементах, магии или мифологии. Очевидно, что у игроков существует возможность посредством «символической игрушки» — компьютера — побывать в роли героя или волшебника. Остается лишь предположить наличие такого желания, возможно, неосознаваемого, у взрослого человека. Отличие, таким образом, заключается в том, что дети, играя, реализуют стремление к достижимым в будущем социальным ситуациям, в то время как желаемые ситуации взрослого игрока недостижимы.

Внутренняя психологическая структура игры, по Эльконину, состоит из ролей, взятых на себя играющими, игровых действий — средств реализации этих ролей, игрового употребления предметов, т. е. замещения реального значения предметов условным, и реальные отношения между играющими.

Единицей ролевой компьютерной игры и ее основным элементом, так же как в детской игре, является роль. Подобно ребенку, взрослый принимает на себя роль. М. С. Иванов пишет о механизме принятия роли как основного фактора формирования зависимости от компьютерной игры. Не отрицая возможное негативное влияние этого механизма на личность, отметим, что, как и по ряду других аспектов психологии компьютерной игры, существуют альтернативные точки зрения. Так, в исследованиях под руководством А. Е. Войскунского было доказано, что посредством принятия роли игрок идентифицирует себя со своим Я-идеальным. Эффект отождествления себя с персонажем, переноса некоторых черт виртуальной личности в реальную дает возможность играющему до некоторой степени осознавать себя как идеал. Однако в этих исследованиях рассматривался особый вид игр, которые уместно было бы назвать не компьютерными, а опосредованными компьютером — групповые Интернет-игры. Наиболее существенной особенностью является их изначальная социальность, так как игра происходит в текстовом режиме, исключительно в форме вербального взаимодействия игроков.

По Д. Б. Эльконину, принимая на себя роль, ребенок в игре осваивает социальные (в ранних, неролевых формах детских игр — просто моторные) навыки. В психологии компьютерных игр одним из ключевых моментов является вопрос о переносе игрового опыта в реальную жизнь. В частности, исследователей интересует, могут ли быть перенесены схемы поведения, освоенные в пространстве компьютерной игры, в повседневную жизнь. Очевидно, что в случае компьютерных игр приобретенный опыт рассматривается только в психологическом плане. Так, например, перенесет ли человек, играющий в агрессивную компьютерную игру типа DOOM, понимание убийства как метода решения проблемы, в реальную жизнь? Это, конечно, несколько утрированный пример, но вопрос тем не менее остается. Не возникает ли в процессе компьютерной игры упрощенное понимание мира? Изменяется ли система ценностей увлеченного или зависимого игрока? На данный момент очевиден только сам факт такого влияния компьютерной игры на психологию человека, но факторы и направление такого влияния, как и его последствия, не имеют однозначного объяснения.

Таким образом, роли и связанные с ними игровые действия присутствуют в структуре компьютерной игры, но имеют существенные отличия от таковых в ролевой игре детей.

Игровое употребление предметов в компьютерной игре проявляется несколько иначе и, с одной стороны, значительно шире, нежели в игре детей. Ребенок придает реальному предмету условное значение; взрослый же имеет дело исключительно с символическими предметами — картинками на экране. Но в этом случае отсутствует процесс, который, по мнению Эльконина, является одним из ключевых в ролевой игре детей — процесс превращения реального значения предмета в символическое. «Игровые действия носят промежуточный характер, приобретая постепенно характер умственных действий со значениями предметов...» — отмечает Д. Б. Эльконин [3, с. 284]. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, таким образом происходит переход ребенка на новый этап формирования умственных действий — умственных действий с опорой на речь. У взрослых же этот этап уже сформирован, поэтому этот аспект игры, формально присутствуя, не выполняет функции развития. Таким образом, игровое употребление предметов в компьютерной игре, по сути, отсутствует. Имея дело исключительно с символами предметов, взрослый не проявляет активности в символизации их. Мы полагаем, что этот аспект ролевой игры детей, выполняющий важнейшую функцию в их развитии, отсутствует или присутствует чисто формально, в ролевой компьютерной игре.

Что касается развития реальных отношений между играющими, они присутствуют только в определенных классах компьютерных игр, таких как упоминавшиеся выше групповые Интернет-игры и игры по локальной сети. Здесь следует упомянуть, что, хотя существующие на данный момент психологические классификации компьютерных игр не затрагивают аспект со-игрока — компьютера или другого человека, нам представляется необходимым разделить компьютерные игры по этому основанию. Мы обозначаем игры с другим человеком в пространстве компьютерной игры термином «опосредованные компьютером игры», так как, очевидно, существуют определенные различия в психологической природе компью-

терной игры и игры с другим человеком посредством компьютера. По данным М. Сокольской, групповые Интернет-игры способствуют развитию общения, однако несколько специфической его составляющей — текстового, исключительно вербального общения.

Игра в жизни детей выполняет функции, напрямую связанные с их умственным и социальным развитием, формированием произвольного поведения. Развивающие функции компьютерной игры в жизни взрослого человека обнаружить трудно, хотя имеются данные эмпирических исследований о развитии некоторых отдельных психических процессов, таких, например, как воображение или внимание. Однако здесь имеется принципиальное отличие — в ролевой игре детей мышление и произвольное поведение не только развиваются — они формируются. Игровая деятельность для детей является ведущей в дошкольном периоде развития, тогда как в жизни взрослого основная группа потребностей, удовлетворяемых в игре, связана с отдыхом — или позитивным, или негативным уходом от реальности.

Таким образом, следует признать, что, хотя ролевые компьютерные игры имеют много общего с детской ролевой игрой, тем не менее их различия, особенно в плане функций игры, не позволяют рассматривать их в точном соответствии с теорией игры Д. Б. Эльконина. Однако некоторые теоретические положения этой теории, особенно касающиеся роли как основной единицы и центрального момента игры, могут и должны быть применимы в исследовании психологической природы компьютерных игр.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Войскунский А. Е.** Исследования в области психологии компьютеризации: история и актуальное состояние / А. Е. Войскуновский // Национальный психологический журнал. 2006. Ноябрь. С. 58 — 62.

2. **Иванов М. С.** Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера / М.С. Иванов // Психология зависимости: хрестоматия; сост. К. В. Сельченок. Минск, 2004. С. 152 — 175.

3. **Эльконин Д. Б.** Психология игры / Д. Б. Эльконин. М., 1978.

Поступила 26.04.07.

ТРИ ТИПА ПОНИМАНИЯ СУБЪЕКТОМ МОРАЛЬНЫХ ДИЛЕММ*

О. О. Полякова

В конце XX в. в психологических исследованиях наметился сдвиг с когнитивной парадигмы на экзистенциальную, с изучения отдельных психических процессов и явлений к анализу целостных ситуаций человеческого бытия, с обобщенных проблем к проблемам индивидуального развития. Одной из таких проблем является проблема понимания мира.

Многообразные ситуации, в которых оказывается субъект, всегда принимаются и оцениваются понимающей ее личностью не буквально, а в виде неосознаваемо трансформированных образов, реконструированного опыта, сконструированных новых его элементов. В мире человека конструируемые смысловые реальности представлены в основном жизненными историями, которые люди рассказывают, интерпретируя, познавая, развивая их содержание и приписывая смысл.

В процессе смыслового понимания происходит индивидуальная интерпретация ситуа-

* *Статья публикуется при финансовой поддержке РГНФ (грант 07-06-23605а/В)*

© О. О. Полякова, 2007

ция, включение ее в контекст личностного знания через соотнесение мотивов и целей автора высказывания с ценностно-смысловой позицией понимающей высказывание личности, на основе чего осуществляется оценка сообщения. Все эти характеристики выражают содержательный аспект понимания субъектом не логики, а смысла высказывания. В интерпретационном выводе (в отличие от научного и интеллектуального) не обязательно выделяется нечто объективно существенное, общезначимое, но выражается то, что представляет ценность и существенно для интерпретирующего субъекта. Интерпретационные координаты, составляющие конструкт внутреннего мира, имеют ценностный характер. Мировоззренческие категории и ценности являются конкретизирующими основаниями, позволяющими субъекту достигать конструктивности в интерпретировании каждой конкретной ситуации, становясь автором собственного мнения.

Таким образом, личностные особенности, определяемые ценностно-смысловой позицией субъекта, вполне можно обнаружить в тех ответах-выборах, которые субъект будет находить в сложных ситуациях, имеющих нравственную альтернативу, — моральных дилеммах.

В исследованиях А. В. Брушлинского, Л. В. Тимновой, А. А. Бодалева, А. Н. Славской установлено, что в складывающихся каждодневно ситуациях, в том числе и неординарных, человек волен вести себя по-разному, все же из нескольких возможных в этих обстоятельствах способов поведения он обычно реализует лишь какой-то один. Например, для честного человека не существует выбора, совершить или не совершить бесчестный поступок. Однако в жизни очень часто бывает нелегко понять, какой поступок в данной сложной ситуации будет хорошим и плохим. М. Полани писал: «Начиная с первого намека на наличие скрытой проблемы и на всем протяжении ее решения процесс открытия направляется личностным видением и поддерживается личностным убеждением» [1, с. 301].

В нашем исследовании студентам было предложено выразить и аргументировать свое мнение относительно ситуаций с неоднозначным нравственным выбором, широко обсуждаемых в современном обществе: «Нужно ли подавать милостыню нищему, если, судя по всему, он ее пропьет?» «Смогли бы вы дать ложные свидетельские показания в суде, чтобы спасти невиновного?»; «Человек, неизлечимо больной раком и жестоко страдающий, просит врача дать ему яд. Следует ли исполнить его просьбу?»; «Следует ли применять смертную казнь в качестве уголовного наказания?»; «Следует ли учинять уголовное преследование и принудительное лечение наркоманов?»; «Следует ли покупать различные органы у здоровых людей для пересадки больным людям?» и др.

Контент-анализ письменных ответов респондентов показал, что все 17 предложенных моральных дилемм решались каждым испытуемым сходным способом, основанием которого являлась ценностно-смысловая позиция. Были выявлены три типа понимания ситуаций — эгоцентрический, гуманистический и рефлексивный.

Эгоцентрический тип понимания смысла ситуации описывает ее исключительно в отношении этой ситуации к эгоцентрическому «Я». Этот способ решения ситуаций использовали 78,8 % испытуемых. Субъект из всего многообразия ситуативных связей выявляет лишь относящиеся исключительно к «Я». Целью задачи является реализация эгоцентрических мотивов самопонятого «Я», поэтому объяснением всегда служит абсолютизированное личное мнение испытуемого, принимаемое за истину. Вот примеры таких ответов: «нельзя ни в коем случае: незачем поддерживать алкоголиков, пусть идут работать» (на вопрос о милостыне); «никто не захочет брать на себя ответственность»; «в нашей стране таких не любят»; «нужно наказать родителей»; «необходимо воспитывать гуманистическое отношение»; «он еще не осознает ответственности»; «больной все равно покончит с собой», «это единственно правильное решение»; «это наиболее правильный вариант»; «наказание должно быть».

При решении экспериментальных ситуаций испытуемые, применявшие эгоцентрический тип понимания, в каждой ситуации демонстрировали преобладание прагматических или гедонистических мотивов. При этом происходит редукция цели к средству: «моя (его, их...) польза», «так выгоднее всем», «нужно радоваться жизни», «нужно избавить от страданий», «а кто подумает обо мне?», «если он будет счастлив — то пусть так и сделает» и пр.

Эгоцентрический тип понимания не выходит за пределы наличной ситуации: субъект, как правило, не размышляет о предыдущем опыте, о последствиях в будущем, т. е. временная перспектива носит краткосрочный, ситуативный характер. В ответах испытуемых это выражается в таких фразах: «сейчас», «в данной ситуации», «сегодня» и пр.

Таким образом, эгоцентрический тип понимания ситуаций раскрывается в таких категориях, как «Я», прагматизм, субъективизм, категоризм, временная ориентация на настоящее.

Гуманистический тип понимания описывает смысл ситуации с позиции общечеловеческих ценностей справедливости, законности, знания, учета интересов других. На основе психологических механизмов социальной перцепции (идентификации, эмпатии) преодолевается эгоцентризм, учитывается влияние решения задачи на другого, при этом анализируются психологические характеристики ситуации. В ответах испытуемых интеллектуальный смысл моральных дилемм раскрывается через упоминание категорий, характеризующих состояние другого человека: «нужно подумать о его психике»; «душевная травма»; «он будет плохо себя чувствовать»; «нужно спросить его мнение»; через упоминание интересов общества, коллектива, а также через упоминание нравственных категорий долга, справедливости-несправедливости, норм и правил, закона, уголовного права и т. д.: «большинство людей думают иначе»; «если все будут так поступать, что будет с обществом?»; «это несправедливо по отношению к больному»; «...тогда он идет против закона».

Гуманистическое сознание объясняет мир на основе знаний, логики, законности, человеческие поступки — с помощью психологии. Однако в экзистенциальных ситуациях, когда мышление оказывается недостаточным, гуманист теряется, впадает в сомнения вплоть до появления чувства трагичности бытия: «это ужасное положение»; «жестокий мир» и т. д.

Восприятие времени в гуманистическом анализе ситуаций характеризуется ориентацией на будущее: по сравнению с эгоцентрическим пониманием преодолевается ситуативность, рассматриваются последствия решений в будущем: «нужно подумать о том, а что будет через 10, 20 лет. Как он будет жить потом?»; «что будет, если через несколько лет он сам заболеет?»; «что будет через некоторое время»; «ребенок вырастет, и что тогда?»

Итак, гуманистический тип понимания раскрывается через психологический анализ ситуации, учет интересов других, общества, требования закона, справедливости, а также через сомнение, трагизм, временную ориентацию на будущее. Подобным образом интерпретировали ситуации 19 % испытуемых.

Рефлексивный тип понимания ситуаций проявляется в постановке целей, носящих объективно-смысловой характер. Здесь появляется контекстуальность, учитываются побочные результаты собственных решений; поступок (решение задачи) рассматривается онтологично, в целостности поведенческого, психологического и нравственного аспектов. На этом уровне субъект осознает, что предметам по их природе присуще собственное объективное смысловое содержание. Смыслы не формируются в процессе логического мышления, а раскрываются в акте понимания. О таком миропонимании писал С. Л. Франк: «Вся мировая жизнь в целом и наша собственная краткая жизнь — не как случайный отрывок, а как нечто, несмотря на свою краткость и отрывочность, слитое в единство со всей мировой жизнью, — это двуединство моего «Я» и мира должно сознаваться как вневременное и всеобъемлющее целое» [2, с. 160]. В онтологическом сознании проявляется ориентированность на контекстуальность и целостность смыслового понимания, когда каждое событие воспринимается экзистенциально — как единственное и уникальное в контексте с другими такими же уникальными событиями. Контекстуальность подразумевает познание явления не только в его причинно-следственных отношениях со средой, но и в целевых — в целях, смыслах его местоположения в уникальном событии.

Такая целостность, онтологичность сознания основана на экзистенциальных ценностях — самопожертвовании, самоограничении, терпении, страдании (В. Франкл). В акте рефлексии субъект постигает, что многообразие ближе к истине, чем единообразие, жизнь нельзя рассматривать раздельно от смерти, радость — отдельно от горя, удовольствие — от страдания.

Испытуемые с рефлексивным типом понимания при анализе предложенных моральных дилемм опираются не на категорическое

субъективистское мнение и не на коллективные нормы, но на онтологические законы бытия, в том числе выраженные в религиозных нормах: «правду говорить бывает трудно, но ложь всегда оборачивается против человека»; «зло вряд ли приведет к чему-то доброму»; «каждому дается свое... видимо, если суждено страдать, то нужно терпеть»; «а кто сказал, что если человек страдает, он несчастлив?». Субъект ориентируется на нравственные ценности, принимаемые в качестве абсолютных и безусловных, определяющих нравственный характер и достоинство жизни.

В решении моральных дилемм испытуемые ориентируются на прошлое в единстве с настоящим и будущим, учитывают традиции, демонстрируют способность смотреть в отдаленное будущее. Вслед за рядом авторов (Б. П. Вышеславцев П. П. Гайденко, В. Франкл и др.) мы назвали это ориентацией на вечность: «ведь так было всегда»; «человеку трудно предвидеть все»; «не зря ведь сказано: от сумы и от тюрьмы не зарекайся».

Объективный смысл ситуации проявляется как целостность, единство «Я» и «Ты», где «Я» и «Ты» выступают как равные со-причастные, полифонирующие личности (М. М. Бахтин): «Возможно, мы не можем понять его (нищего), но нужно принимать эту ситуацию как она есть... ведь он тоже человек»; «как я могу осуждать его, у меня много грехов, а у него, может, только один — он пьет».

При формировании смысла моральной дилеммы испытуемые этой группы часто ссылаются на религиозные нормы, веру, Бога, например: «ложь — великий грех», «страдание очищает душу» и пр. Однако религиозность отнюдь не всегда определяет способность личности к рефлексивному пониманию. Взаимосвязь этих феноменов еще предстоит изучать.

Таким образом, рефлексивный смысл ситуации раскрывается в таких категориях, как онтологизм, объективные связи ситуации, временная ориентация на вечность. Группа испытуемых, применивших этот тип решения ситуации, самая немногочисленная — 2,2 %.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Полани М.** Личностное знание / М. Полани. М.: Прогресс, 1985.
2. **Франк С. Л.** Реальность и человек / С. Л. Франк. М.: Республика, 1997.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В СТРУКТУРЕ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

К. М. Романов, доктор психологических наук,
О. В. Андронов

В настоящее время возникает необходимость в подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов для различных областей профессиональной деятельности. Такой специалист должен обладать психологической культурой, развитым психологическим мышлением и владеть соответствующими психологическими понятиями.

Проблеме образования и формирования понятий посвящены работы С. Л. Рубинштейна, Л. С. Сахарова, Ж. Пиаже, Д. Брунера, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, К. М. Романова, Н. Ф. Талызиной, О. К. Тихомирова и многих других [1; 2; 3; 4; 5; 6; 11].

Следует отметить, что большинство исследований посвящены преимущественно предметным понятиям (лингвистическим, геометрическим, шахматным, математическим и т. п.); вместе с тем весьма актуальной является задача исследования психологических понятий

© К. М. Романов, О. В. Андронов, 2007

и психологического мышления. Овладение системой научных психологических понятий имеет свою специфику, которая определяется отличием психологических понятий и психологического мышления от предметных понятий и предметного мышления.

Владение психологическими понятиями позволяет субъекту осуществлять глубокие теоретические суждения о других людях и о самом себе, прогнозировать их поведение в самых различных практических ситуациях и определять наиболее оптимальные способы межличностного взаимодействия.

В теории учебной деятельности, разработанной В. В. Давыдовым, говорится о двух типах мышления: эмпирическом и теоретическом и, соответственно, о теоретических и эмпирических понятиях. В эмпирических понятиях отражаются формально-общие свойства познаваемых объектов, в теоретических — подлинно существенные, выражающие логику происхождения и развития объектов и явлений. Формирование теоретических понятий, по мнению исследователя, возможно лишь в специально организованной учебной деятельности [3]. Данные типы, на наш взгляд, применимы и для характеристики психологического мышления. Можно говорить о теоретическом и эмпирическом психологическом мышлении.

В основе научно-теоретического психологического мышления лежат научные (теоретические) понятия и категории психологии. При этом оно не оторвано от практики, а является синтезом теоретического знания и житейского опыта.

Психологическое мышление научно-теоретического типа «можно определить как систему умственных действий, воспроизводящих в субъективной форме внутреннюю психологическую сущность человека как личности (а также социальной группы), законы его развития и социального бытия. По своему происхождению оно представляет собой преобразованную содеятельность, которая изначально строится как диалогический процесс, обнаруживая психологическую сущность человека, воспроизводя ее и подчиняясь ей. Акт межличностного понимания предполагает мысленное воссоздание необходимого содеятельностного контекста и построение на этой основе субъективного образа или понятия о другом человеке».

Особенностью психологического мышления научно-теоретического типа является то, что оно опосредовано системой теоретических понятий и категорий, отражающих психологическую сущность человека во всех ее проявлениях.

Подлинное владение психологическим понятием предполагает «умение мысленно воспроизвести необходимую систему содействий, актуализирующих соответствующую психологическую реальность (черту характера, психический процесс, эмоциональную реакцию и т. д.). По существу, это мысленное ее построение. Например, для понимания такой черты характера, как ответственность необходимо уметь создавать актуализирующие ее ситуации. Это и является основным критерием владения соответствующим понятием. Названный критерий позволяет отличать теоретические понятия от эмпирических. Последние являются формальными и отражают чаще всего только внешнюю сторону психических явлений и свойств» [5].

Критерий понимания каких-либо личностных характеристик заключается не в знании научных определений, а в умении практически актуализировать их, а значит, и выделять в контексте соответствующих жизненных ситуаций.

Основными компонентами теоретического психологического мышления являются: содержательный анализ, рефлексия и внутреннее планирование [3].

Следует подчеркнуть, что каждый тип психологического мышления имеет свои достоинства и недостатки, не является универсальным и приспособлен для решения своего класса задач в различных видах деятельности. Поэтому каждый из них имеет право на существование.

Эмпирическое мышление (во всех его вариантах) возникает стихийно и оказывается достаточно хорошо приспособленным для решения задач обыденного типа. Этим можно объяснить его необыкновенную жизнеспособность, устойчивость и распространенность среди людей. Специфика подобных задач заключается в том, что они несложны, многовариантны, не требуют высокой точности и допускают решения во внешнем плане (речевом или практическом). Средством их решения выступают реальные содействия, с помощью которых субъект как бы зондирует другого человека, последовательно приближая себя к ответу.

Интеллектуальный процесс имеет чувственно созерцаемые пространственно-временные очертания. В таких условиях острой необходимости в рефлексии, в планировании и в ориентировке на жесткие внутренние логические правила не существует [6; 7].

Однако в условиях профессиональной деятельности специалистов сферы «человек — человек» возникают самостоятельные, очень ответственные и сложные психологические задачи, предполагающие точное и наиболее оптимальное решение во внутреннем плане без непосредственного соотнесения промежуточных результатов с реальностью. Это невозможно без механизмов рефлексии, без опоры на внутренние логические правила и нормы, которым подчиняется процесс мышления.

Психологическое мышление имеет свои отличительные особенности по сравнению с предметным [6; 7]. Оно ориентировано на понимание многочисленных явлений субъективной реальности: психических процессов и состояний человека, эмоциональных переживаний и чувств, личностных свойств и межличностных отношений, интересов и т. п. Психологическое мышление отличается повышенной зависимостью от потребностно-мотивационной и эмоциональной сфер личности. Оно глубоко связано с личностью, является составной частью самосознания. Основным источником формирования психологического мышления, считает автор, является не специально организованное обучение (как, например, по математике, физике и другим дисциплинам), а индивидуальные каналы информации, прежде всего межличностное общение.

В данной работе мы исследовали особенности владения студентами Мордовского государственного университета психологическими понятиями. В эксперименте принимали участие 78 студентов раалличных специальностей, изучивших в том или ином объеме курс психологии. Исследование проводилось во время олимпиады по психологии и было включено в содержание конкурсных заданий. При этом мы придерживались следующей гипотезы: если человек в совершенстве владеет тем или иным психологическим понятием, он может легко распознавать его в условиях реальных жизненных ситуаций или их описаний (моделей). В качестве экспериментального материала были выделены следующие психологические понятия: ощущение, восприятие, внимание, личность, индивид, темперамент, мотивация, способности, характер.

Испытуемым предлагалось пять заданий с ситуациями для распознавания описанных в них психических явлений. Каждое задание было ориентировано на определенный способ владения понятием.

Выполнение первого задания требовало от испытуемого не только знания свойств и закономерностей психических процессов (ощущения, восприятия, внимания), но и определения этих свойств, выявления их в моделях ситуаций. Второе задание ориентировано на действие подведения под понятие (индивид, личность), третье — на классификацию психологических понятий (характер, мотивация, способности, познавательные психические процессы). Четвертое задание требовало обоснования психологических рекомендаций на основе знаний психологических особенностей типов темперамента. Пятое задание предполагало установление соответствия способа поведения определенным чертам характера.

Всего в пяти заданиях испытуемые должны были решить 32 задачи. Результаты исследования представлены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Средние показатели выполнения заданий испытуемыми

Задания	Процент решенных задач
1	44.4
2	74.2
3	16.2
4	74.7
5	43.5

Таблица 2

Уровневые показатели владения испытуемыми психологическими понятиями, %

Уровни \ Задания	1	2	3	4	5
Высокий	29	56	2	66	16
Средний	29	32	24	26	66
Низкий	42	13	74	8	18

Анализ полученных данных показывает, что наиболее успешно были выполнены испытуемыми второе и четвертое задания (средний процентный показатель выполнения зада-

ний — 74,2 % и 74,7 %). Наименее успешно было выполнено третье задание (16,2 %). Показатели выполнения первое и пятое заданий составляют соответственно 44,4 % и 43,5 %.

Результаты математической обработки позволили выявить 3 уровня владения психологическими понятиями: низкий, средний и высокий.

Высокий уровень владения психологическими понятиями «индивид», «личность», «тип темперамента» показали испытуемые при решении задач второго (56 %) и четвертого заданий (66 %).

Низкий уровень владения психологическими понятиями «характер», «мотивация», «способности», «ощущение», «восприятие», «внимание» обнаружили студенты, решая задачи первого (42 %) и третьего заданий (74 %). Пятое задание, выявляющее уровень владения понятием «черты характера», выполнили на высоком уровне 16 % испытуемых, среднем — 66 %, низком — 18 %.

Анализ результатов позволяет сделать вывод о том, что испытуемые на более высоком уровне владеют понятиями «личность», «индивид», «темперамент» (второе и четвертое задания) и распознают их в предлагаемых ситуациях.

Можно предположить, что житейские представления о темпераменте, индивиде, личности приближены (стремятся) к научным представлениям об этих понятиях, поэтому студенты лучше в них ориентируются.

Самые низкие показатели были получены при выполнении третьего задания. Объясняется это тем, что житейские представления об этих понятиях (мотивация, эмоциональная сфера, способности, познавательные психические процессы) более расплывчаты и менее сходны с научными понятиями.

Кроме того, надо иметь в виду, что второе и четвертое задания не только ориентированы на знания психологических понятий, но и требуют от испытуемого развитого действия «подведение под понятие». Это действие формируется стихийно в раннем детстве и целенаправленно — в ходе школьного обучения.

Третье задание рассчитано на владение операцией классификации психологических понятий. Операция классификации требует владения научными понятиями и с трудом может быть осуществлена на основе житейских представлений. Данному действию уделяется меньшее внимание и в процессе школьного обучения. Именно поэтому испытуемые показали разный уровень владения понятием «темперамент» в третьем и четвертом заданиях.

Обобщая результаты исследования, можно выделить ряд особенностей психологического мышления испытуемых.

Во-первых, в психологических понятиях испытуемых отражается не внутренние и существенные, а внешние и конкретные связи и отношения. Их мышление является не абстрактным, а конкретно-ситуативным. Оно прикована к конкретной ситуации и не способно к обобщениям. В эксперименте испытуемые не смогли уловить принципы решения задач на основе выделения общих и существенных признаков.

Во-вторых, у них отсутствует система психологических понятий. Испытуемые совсем не владеют обобщающими психологическими категориями, позволяющими упорядочить и привести в систему более частные понятия. Они либо изолированы друг от друга, либо связаны между собой непосредственными эмпирическими обобщениями, сформированными на основе опыта личного общения с людьми.

В-третьих, психологические понятия испытуемых по всем признакам являются не научными, а житейскими, сформированными в ходе повседневной практики личного общения и усвоения житейского психологического опыта других людей.

Данные выводы позволяют говорить о необходимости внедрения новых методов и технологий целенаправленного формирования научных психологических понятий и психологического мышления студентов университета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Брунер Дж.** Психология познания / Дж. Брунер. М., 1977.
2. **Гальперин П. Я.** Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР: в 2 т. Т. 1. М., 1959. С. 441 — 470.
3. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. М., 1996.
4. **Пиаже Ж.** Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. М., 1969.
5. **Романов К. М.** Психология межличностного познания / К. М. Романов. Саранск, 1993.

6. **Романов К. М.** Формирование психологического мышления учителя / К. М. Романов. Саранск, 1994.
7. **Романов К. М.** Исследование психологического мышления с помощью анализа нравственно-психологических словарей / К. М. Романов. С. Н. Савин // Психологические проблемы формирования специалиста в вузе. Саранск, 1989. С. 87 — 95.
8. **Рубинштейн С. А.** О мышлении и путях его исследования / С. А. Рубинштейн. М., 1958.
9. **Сахаров Л. С.** О методах исследования понятий / Л. С. Сахаров // Психология Т. 3, вып. 1. М.,1930.
10. **Талызина Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. М., 1984.
11. **Тихомиров О. К.** Психология мышления / О. К. Тихомиров. М., 1984.

Поступила 26.04.07.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПО МАТЕРИАЛАМ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

К. М. Романов, доктор психологических наук,
О. Н. Романова

Психологическая культура человека является частью или элементом его общей культуры и одновременно, важнейшим компонентом его личности [5; 9; 10]. Ее можно определить как систему психических процессов и свойств человека, благодаря которым осуществляется понимание других людей как личностей и себя самого, эффективное воздействие на других людей и на самого себя, адекватное отношение к людям (включая и самого себя) как к личностям. Психологическая культура обеспечивает эффективное взаимодействие человека с другими людьми при решении различных жизненных проблем. Этим объясняется необходимость ее возникновения, развития и существования у человека на протяжении всей жизни. Она зарождается у ребенка уже на первом году жизни в контексте общения с матерью, а затем и с другими членами семьи. Дальнейшее ее развитие стимулируется необходимостью постоянного расширения и углубления социальных контактов как в семье, так и за ее пределами: в детском саду, в школе, во дворе, в общественных местах, в профессиональных учебных заведениях, на производстве и т. д.

Развитие психологической культуры человека происходит в основном стихийно. Важную роль в этом играет чтение художественной литературы, просмотр фильмов и спектаклей, где ребенок или взрослый человек знакомится с психическими особенностями людей (чертами характера, поступками, душевными переживаниями и состояниями), способами поведения по отношению друг к другу, межличностными отношениями и т. п.

Психологическая культура человека — это сложное системное образование личности, инструмент социального бытия. Она включает в себя следующие структурные компоненты: интеллектуальный, практический (поведенческий) и ценностно-смысловой (духовно-нравственный) [8; 9]. Интеллектуальный компонент представляет собой систему психологических знаний, т. е. определенную психологическую осведомленность (компетентность), а также умение понимать людей и себя. Это понимание обеспечивается мышлением, которое получило название психологического (Романов, 1994, 1995) или социального [2].

Практический (поведенческий) компонент психологической культуры представлен системой практических умений и навыков, с помощью которых субъект воздействует на других людей и на самого себя. Они далеко не всегда имеют внешне-практическую форму. Например, умения и навыки самовоздействия, саморегуляции, самоконтроля и самооценки явле-

© К. М. Романов, О. Н. Романова, 2007

ются не внешними, а внутренними психологическими образованиями. Но их генетические корни находятся в пространстве реального межличностного взаимодействия [5].

Ценностно-смысловой или духовно-нравственный компонент психологической культуры можно определить как отношение человека к другим людям, в том числе и к самому себе. Оно зависит от того, какое место в системе его ценностей занимают люди, как себе подобные или равноправные личности, как инструменты (средства) решения личных или каких-то иных проблем, как культы поклонения, как благодетели, как «неверные» и т. д. Аналогичным образом можно говорить и об отношении человека к себе [4; 6; 12]. Он соотносим с системой духовно-нравственных ценностей общества [7].

Выделенные структурные компоненты психологической культуры человека тесно взаимосвязаны как функционально, так и генетически. Например, если человек имеет предвзятое отношение к кому-либо, то он и воспринимает его неадекватно и соответствующим образом обращается с ним. Это важно не только в теоретическом плане, но и для построения эффективной системы формирования психологической культуры.

Психологическая культура современного человека исследована относительно подробно. И в тоже время мы почти ничего не знаем о более ранних этапах ее развития.

Психологическая культура как социальное явление прошла длительный путь общественно-исторического развития. Будучи одним из условий и факторов развития и существования общества в целом и каждого его члена, она сама постоянно развивалась и совершенствовалась. В ходе этого процесса происходили определенные изменения ее по содержанию, структуре, количеству выделяемых психологических категорий. Каждая общественно-историческая эпоха вносила свой вклад в ее развитие. Основным инструментом и источником исторического развития психологической культуры общества является социальное бытие людей. Без всякого преувеличения можно утверждать, что решение любых жизненных задач, в том числе и предметных, невозможно без опоры на соответствующие компоненты психологической культуры человека. Например, обыкновенная охота первобытных людей требовала от участников огромного напряжения всех душевных и физических сил. Каждый из них должен хорошо понимать свои возможности, постоянно держать под контролем ситуацию охоты, не давать волю своим эмоциям и т. д. Все это возможно при условии, если человек обладает необходимым уровнем психологической культуры. В ином случае он обречен на неуспех. Овладение любым ремеслом сопровождается обогащением психологической культуры. Особенно она важна в ситуациях совместной деятельности, руководства, обучения, воспитания и т. п.

Среди многочисленных факторов исторического развития психологической культуры следует выделить религиозные верования. В дохристианский период существования российского общества она находилась под влиянием языческих религий, в рамках которых был накоплен достаточно богатый и уникальный духовный опыт, который в последующем был безвозвратно утрачен. Любой языческий обряд обладал огромным потенциалом психологического воздействия на членов и носителей культа. С принятием христианства существенный вклад в развитие психологической культуры российского государства внесла православная церковь. Именно она вырабатывала и активно внедряла в общественную жизнь определяющие постулаты понимания человека, его отношения к людям и способы общения с ними. Исходящие из православия компоненты психологической культуры придавали верующим людям совершенно уникальный национальный облик. В советский период существования российского общества весь этот духовный и психологический опыт был довольно основательно разрушен. В последние годы предпринимаются попытки его возрождения. Актуальность решения данной задачи определяется интересами национальной безопасности российского государства.

Исследование исторически ранних форм психологической культуры и ее исторического развития представляет большой научный интерес не только для психологии, но и для истории, культурологии, философии, политологии и некоторых других наук. Решение этой проблемы связано с серьезными методическими трудностями. Большинство существующих психологических методик не пригодны для этого, поскольку предполагают работу с реаль-

ным человеком. Учитывая тот факт, что носителем психологической культуры являются не только люди, но и предметы материальной и духовной культуры, мы пришли к выводу, что в качестве объекта анализа можно использовать письменные источники. В частности, одним из методов исследования психологической культуры людей ранних исторических эпох может быть контент-анализ сказок и мифов. Народная сказка — это продукт коллективного творчества. Ее автором и носителем являются сами люди, которые жили в определенную и достаточно отдаленную историческую эпоху. В сказках эти люди выражали свою жизнь, отношения, способы решения насущных проблем бытия, свои представления о мире и людях, обычаи, традиции, обряды и многое другое. В сказках хорошо проецируются структурные компоненты психологической культуры: как люди той эпохи воспринимали и понимали друг друга и самих себя; как общались и воздействовали друг на друга и на самих себя и как относились друг к другу и к самим себе.

В качестве единицы контент-анализа мы рассматривали смысловые суждения, в которых представлены компоненты психологической культуры: «накормила, напоила и дорогу указала»; «покуда так говорила, стол накрыла». Психологическую культуру представляют суждения, в которых выражаются отношения героев сказки к другим людям и к самим себе, их практические воздействия по отношению к другим людям и к самим себе, и процессы их взаимоотношений и самосознания. Иначе говоря, в этих суждениях реальная жизнь человека (его бытие) представлена в контексте его отношений с другими людьми и с самим собой: как относится, как ведет себя и как познает. Каждая из выделенных групп суждений очень сложна и неоднородна по содержанию и форме. Рассмотрим их более детально.

Ценностно-смысловой компонент психологической культуры представлен суждениями, в которых выражается отношение героев сказки к другим людям и к самим себе. К этой группе относятся следующие виды суждений:

1. Суждения, в которых выражается прямое отношение через соответствующие понятия: *полюбил (любил), возненавидел (ненавидел), невзлюбил (не любил)*: «и с тех пор невзлюбил он сына»; «полюбилась и ты мне, девица-красавица»; «дороже мужа-де нет никого».

2. Суждения, в которых отношения выражаются через оценочные суждения: *похвалил (хвалил), пожурил (журил), побаловал (баловал), исполнял все прихоти, обнял, погладил по голове, подарил подарок (дарил подарки)*: «прекрасная царевна, все, что хочешь, для тебя сделаю»; «привез Иван всем подарки»; «царь за победу большой подарок обещал». Подобные суждения отражают не только функцию выражения отношения, но и функцию воздействия на других людей, поэтому в ходе подсчета мы будем относить их одновременно и к практическому компоненту психологической культуры.

3. Суждения, в которых представлены эмоциональные реакции героев по отношению друг к другу или к самим себе: *обрадовался, огорчился, помучился, удивился, остался доволен*: «Иван названному брату обрадовался...»; «долго Василий мучился...»; «несказанно Иван удивился...».

4. Суждения, в которых представлены эмоциональные состояния, возникающие в связи с другими героями и выражающие отношение к ним: «с той поры царский сын затосковал»; «девица-красавица в ответ засмеялась»; «нарделась девица от этих слов»; «забилось сердце у царевича»; «и, от этих слов, царевич загрустил».

5. Суждения, представляющие отношения к другим через личностные характеристики: *добрый, злой, гостеприимный, недоверчивый, доброжелательный*: «недобрый ты, Иван, человек»; «заругался Кощей, зашумел: "Что ты, волчья сыть, травяной мешок, спотыкаешься?"»; «ну, любезная гостья, уважила...»; «вот что, сын любезный...».

6. Суждения, представляющие отношения к другим через желания, потребности и мотивы: *захотел рассказать, захотел посоветоваться*: «захотел царь жениться»; «жаль родителям сына родного», «черносошного крестьянина дочь мне по сердцу пришлась».

7. Суждения, представляющие отношение к другим людям через волевые процессы: *сдержал гнев, обидное слово не вырвалось*.

Интеллектуальный компонент психологической культуры представлен суждениями, отражающими процесс или результат познания героями друг друга, или самопознания: *увидел (услышал), почувствовал, подумал, пошел, представил, вспомнил, вообразил, мечтал, размышлял*... Кроме того, к этой группе отно-

сятся суждения, отражающие психические свойства (способности), проявляющиеся в контексте межличностных отношений и отношение героев: *умный — глупый*: «подумал, Степан, подумал»; «и вот приснился старухе сон»; «на другой день увидал человека».

Поведенческий (практический) компонент психологической культуры представлен двумя группами суждений:

1. Суждениями, в которых отражаются внешние воздействия, адресованные кому-либо: речевые (что-то сказать), мимические, жесты, предметные, непосредственные и опосредованные чем-либо: «"Добро", — молвил царь-отец»; «накормила, напоила и дорогу указала»; «покуда так говорила, стол накрыла».

2. Суждения, в которых отражаются воздействия, адресованные самому себе (внешние или внутренние): *сказал самому себе, заставил себя, сдержал себя*: «потом осмелился и проговорил»; «"Ну, ничего, — молвил Иван, — я ему еще отомщу"»; «сам-то как-нибудь обойдусь: мое дело солдатское. А старику да убогому где взять» (и отдает последний сухарь); «теперь будет чем пообедать» (и убил гусей).

Нами были проанализированы 34 русские народные сказки: 18 сказок о животных и 16 бытовых. В данном случае такое видовое деление сказок весьма условно, так как в сказках о животных не описываются повадки животных. Герои имеют вполне человеческие черты характера. Их мысли, эмоции, поступки — это мысли, эмоции и поступки людей.

В результате мы получили 2 066 смысловых суждений, из которых почти все (2 011 — 96,7 %) представляют компоненты психологической культуры. Это говорит о том, что сказка содержит не предметный опыт людей (как следует обращаться с предметами), а социально-психологический (как надо обращаться с людьми и самим собой, как надо относиться к другим и к себе, как надо понимать людей и себя). Она возникла как инструмент запечатления, хранения и трансляции прежде всего психологической культуры. Следовательно, именно эта культура наиболее важна для социального бытия людей и для общественного прогресса. Иначе полученные факты объяснить невозможно. Для подтверждения этого вывода достаточно обратиться к недавним событиям российской истории — развалу Советского Союза. Люди, которые готовили этот процесс и руководили им, имели значительно более высокий уровень психологической культуры, чем руководство Советского Союза и первый Президент России. Это была поистине гениальная операция иностранных спецслужб, выполненная с помощью психологического инструментария.

Рассмотрим, как соотносятся между собой компоненты психологической культуры (табл. 1).

Доминирующее положение среди них занимает поведенческий компонент — 1 527 суждений (75,9 %). Этот показатель вполне соответствует законам психического развития ребенка, согласно которым в первую очередь выделяются, осознаются и поддаются произвольной регуляции внешние практические формы поведения людей. Маленький ребенок не отягощен теоретическими знаниями психологии. Он живет в поведенческой реальности и ничего не видит за ней, что не мешает ему общаться с людьми и решать свои детские проблемы. Следовательно, эта закономерность характерна и для исторического развития человеческой психики [1; 5; 11]. Следует заметить, что процент представленности поведенческого компонента психологической культуры в разных сказках неодинаков: он варьирует от 48 до 89. Но во всех сказках он является доминирующим. В табл. 2 показано соотношение структурных компонентов психологической культуры в сказках, в которых герои — животные.

Второе место по общим показателям занимает ценностно-смысловой компонент психологической культуры — 281 суждение (14 %). Это опять же хорошо вписывается в

Таблица 1

Соотношение компонентов психологической культуры в русских народных сказках

Виды сказок	Всего сужд.	Сужд. по ПК		Поведенческий		Интеллектуальный		Цен.-смысл.	
		Абс.	%	Абс	%	Абс.	%	Абс.	%
Герои — люди	1 033	989	91,6	793	80,2	63	6,4	120	12.1
Герои — животные	1 033	1 022	98,9	734	72,0	127	12,0	161	16.0
Всего	2 066	2 011	96,7	1 527	75,9	190	9,4	281	14,0

Таблица 2

Соотношение компонентов психологической культуры в русских народных сказках (сказки о животных)

Названия сказки	Всего сужд.	Сужд. по ПК	Поведенческий		Интеллектуальный		Цен.-смысл.	
			Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
«Лиса — повитуха»	56	56	45	80	2	4	9	16
«За лаготок — курочку, за курочку — гусочку»	59	59	52	88	1	2	6	10
«Сорока»	40	34	26	76	5	15	3	9
«Волк и коза»	96	96	77	80	5	5	14	15
«О щуке зубастой»	45	45	31	69	6	13	8	18
«Теремок»	42	42	20	48	10	24	12	29
«Лиса и волк»	115	115	102	89	7	6	6	5
«Ошибка»	35	35	20	57	5	14	10	29
«Лиса и журавль»	25	24	20	83	2	8	2	8
«Лиса и тетерев»	43	43	32	74	5	12	6	14
«Журавль и цапля»	65	63	25	38	7	11	33	51
«Лиса — исповедница»	60	56	38	68	9	16	9	16
«О Ваське — Мурлыке»	69	69	50	72	8	12	11	16
«Как удав подавился»	32	32	22	69	5	16	5	16
«Кот, петух, лиса»	72	72	55	76	6	8	11	15
«Зимовье зверей»	67	67	50	75	7	10	10	15
«Колобок»	79	79	49	62	25	32	5	6
«Рукавичка»	33	33	20	61	12	36	1	3
Итого	1 033	1 022	734	72	127	12	161	16

известные законы психического развития ребенка. Эмоции как генетически ранние формы ценностно-смыслового компонента психологической культуры возникают у ребенка значительно раньше, чем когнитивные образования. Простейшие эмоции можно наблюдать у новорожденного младенца. Это наиболее древние механизмы ориентировки в окружающем мире и регуляции поведения. Они чрезвычайно значимы, универсальны и глобальны в функциональном плане. Распространяясь на любые формы поведения, эмоции хорошо выражаются в них: в действиях, в поступках, в актах общения, в мимике, в жестах и т. д. Поэтому по сравнению с когнитивными образованиями они значительно легче выделяются, прочитываются и осознаются. Согласно результатам нашего исследования эта закономерность распространяется и на историческое развитие психики человека. Следует отметить, что уровень выраженности ценностно-смыслового компонента очень широко варьирует в разных сказках: от 3 % до 51 % (табл. 2). Этот показатель сильно зависит от сюжета сказки.

Последнее место в структуре психологической культуры занимает интеллектуальный компонент — 190 суждений (9,1 %). Различия между последними показателями статистически незначимы. В сказках о животных различие между количественными показателями ценностно-смыслового и интеллектуального компонентов статистически незначимы (16 % и 12 % соответственно).

Полученные нами результаты и выводы хотя и согласуются с некоторыми законами психического развития ребенка, требуют дополнительного подтверждения. Тем не менее они позволяют предположить, что в ходе исторического развития психологической культуры происходит изменение соотношения составляющих ее структурных компонентов в пользу интеллектуального. Другое изменение касается дифференциации ее компонентов, особенно интеллектуального.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Абульханова-Славская К. А.** Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К. А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. 1994. № 4. С. 39 — 55.

2. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета. М., 1994.

3. **Бодалев А. А.** Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. М., 1982.

4. **Выготский Л. С.** Собр. соч.: в 6 т. Т. 1 / Л. С. Выготский. М., 1982.

5. **Знаков В. В.** Психология понимания: проблемы и перспективы / В. В. Знаков. М., 2005.
6. **Колмогорова Л. С.** Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для шк. Психологов / Л. С. Колмогорова. М., 2002.
7. **Леви-Брюль Л.** Первобытное мышление / Л. Леви-Брюль // Хрестоматия по общей психологии. М., 1981. С. 130 — 140.
8. **Романов К. М.** Формирование психологической культуры на уроках литературы / К. М. Романов, О. Н. Романова // Народное образование. 1999. № 1. С. 91 — 96.
9. **Романов К. М.** Практикум по общей психологии / К. М. Романов, Ж. Г. Гарапина; под ред. К. М. Романова. М., 2002.
10. **Романова О. Н.** Формирование психологической культуры: учеб.-метод. пособие / О. Н. Романов, Саранск, 2006.
11. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1 / С. Л. Рубинштейн. М., 1989. С. 175 — 190.
12. **Хассен С.** Освобождение от психологического насилия / С. Хассен. СПб., 2002.

Поступила 25.04.07.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

В. В. Слугин, кандидат психологических наук

Изменения условий вузовского образования очевидны. Они отмечаются и преподавателями, и выпускниками советского периода. Для современных студентов проблемы как таковой нет. Им не с чем сравнивать. Для них существует реальная действительность обучения. Преподаватели со стажем отмечают: работать стало сложнее. Вместе с глобальными изменениями общественного строя изменилась и сама среда, каковой является современный вуз. Усложнилась социальная организация современного общества, вместе с ней усложнилась и психология общества. Ценности, цели, смыслы, установки стали реально действующими, значимыми социальными категориями, определяющими современное бытие человека любого возраста. В нашем случае — и преподавателя, и студента.

Профессия преподавателя вуза существует фактически, но научно и методически практически не разработана. Преподаватели осуществляют свою профессиональную деятельность стихийно, без специальной подготовки.

Сформулируем следующий принципиальный общий вопрос: возможно ли вообще говорить о профессии преподавателя высшей школы? В повседневной вузовской жизни очевидным и само собой разумеющимся фактом является обиходное деление на «преподавателей» и «студентов». Да и в иерархии вузовских должностей есть «преподаватель» и «старший преподаватель». Эти должности размещены между «ассистентом» и «доцентом». Последний, по существу, является «ученым», так как имеет ученую степень.

Цель вузовской карьеры по форме — научная деятельность, приводящая последовательно к кандидатской и докторской степени. По существу же основная деятельность — преподавательская, выполнение учебной нагрузки. Именно она является решающим условием возможности предоставления работы в вузе. Налицо сложная, так и не решенная проблема — соотношение научной и преподавательской деятельности.

Общеизвестны факты частого несовпадения качеств ученого-исследователя и преподавателя. Талантливый лектор иногда не может провести научное исследование кандидатского или докторского уровня, некоторых талантливых ученых-исследователей невозможно слушать. Но проблема даже и не столько в этом.

© В. В. Слугин, 2007

а в том, что талантливый ученый далеко не всегда является талантливым преподавателем.

Обязан ли вузовский ученый быть соответственно и преподавателем? Ответ не так очевиден, как кажется, ведь можно, например, сказать о том, что студент должен прежде всего уметь учиться самостоятельно. Этому он должен был научиться еще в школе. Кроме того, в учебных программах многих современных вузов все чаще встречаются минимизация лекционных занятий и акцент на самостоятельную работу студентов. Овладение предметом должно осуществляться практически без его преподавания.

Однако учебники и любые методические материалы пишутся авторами, имеющими не только свой стиль мышления, но и свой стиль изложения, свою логику понимания предметя. Далеко не всегда то, что «яснее ясного» автору, так же понятно обучаемому. Многие вузовские учебники написаны как авторские версии изложения научной информации, а не как алгоритмы или технологии самообразования. Проще говоря, многие учебники не разработаны на основе учета законов восприятия и усвоения информации, интеллектуального, образовательного, возрастного и мотивационного уровней студента. Часто в этом проявляется своеобразный «снобизм» автора, который больше озабочен величием собственной персоны, а вовсе не желанием быть понятым, услышанным. Напрашивается вывод о том, что преподавание, конечно же, необходимо и весьма желаемо.

Итак, первый факт: преподавание в вузе есть, а целенаправленной объективно обоснованной технологии подготовки к нему нет. Второй факт: *«специалист в области преподаваемого предмета* (математика, лингвистика, вокал и т.д.)» и *«специалист в области преподавания предмета»* — понятия, демонстрирующие наглядность различия возможных качеств преподавателя.

Второй аспект рассматриваемой проблемы — «преподавать предмет» или «преподавать специальность», готовить специалиста? Преподавать предмет студенту или общаться с будущими специалистами на языке предмета? Проще говоря, речь идет о следующем: преподавать предмет, например, культурологию как таковую независимо от специальности (механики, строители, математики, психологи) или знакомить с культурой будущих механиков, математиков, психологов? Для нас очевидно второе, хотя преимущественно осуществляется первое.

Например, при преподавании культурологии механикам, с нашей точки зрения, в основу построения курса следует ставить ознакомление с фактами использования законов механики при создании шедевров мировой культуры, законов математики — математикам. В последнем случае чего только стоит один единственный факт использования академиком Б. В. Раушенбахом научных данных для обоснования существования Святой Троицы или изображения православных икон.

Такой подход может и должен мотивировать изучение отечественной и мировой культуры, а в итоге создавать условия перехода студента из качества объекта обучения в качество субъекта самообразования личности, а при комплексном построении вузовского образования на принципе формирования субъектности и к формированию субъекта самообразования будущего профессионала — математика, физика, механика, строителя и т. д.

К сожалению, в настоящее время осуществляется преподавание предмета обучаемому. При этом на уровне школьного образования осуществляется фактически даже не это, а «натаскивание» на умение соответствовать требованиям итогового контроля (экзамена, теста) по предмету.

На уровне вуза также осуществляется фактически «требование» к студенту — выдать требуемую преподавателем информацию, которая обусловливается образовательным стандартом. Фактически математик должен решать определенные задачи, историк — знать определенные факты, но нет субъектов математического или исторического мышления, осознавания, обусловливания собственного поведения или действования (деятельности) на уровне научных данных или достижений культуры в целом. Необходимо говорить о том, что наука и культура не становятся качествами личности, другими словами, не интериоризируются.

Вот почему многими учеными — преподавателями вузов с горечью констатируется, что прохождение курса профессионального вузовского обучения, изучение колоссального количества предметов — от гуманитарных до естественнонаучных — не приводит к качественному изменению личности молодого специалиста.

Молодые преподаватели, как правило, задают вопрос: «Как преподавать?» По сути, они спрашивают о том, как правильно читать лекции, проводить другие виды занятий (семинары, практические занятия). Вопросом «Чему учить?» задаются опытные преподаватели со стажем. Это вполне закономерно и связано с изменяющимися условиями преподавания, содержания учебных программ, социально-психологическими особенностями студенчества.

Проблему, чему учить, преподаватели решают каждый по-своему. Уважаемые профессора имеют счастливую возможность наполнять спецкурсы содержанием своей научной деятельности, «продвигать» свою концепцию. Отчасти это и делается. Ряд ученых считает своим долгом преподавать в строгом соответствии с требованиями учебных программ, жестко требуя усвоения материала и прохождения учебного плана. Выделяются сторонники традиционных взглядов на науку, консервативные в предпочтениях учебников и методических материалов. Другие — в поисках самых современных изданий, новых альтернативных учебных пособий.

Ярко выделяется подход к преподаванию как к «высокому уровню подачи высокого уровня науки» (академизм). «Благоговейте, учитесь, будьте достойны», — этими словами можно описать атмосферу такого преподавания. Следующий подход можно охарактеризовать как «технологический». Он характеризуется жесткими требованиями к усвоению содержания программного материала — «запомни», «воспроизведи».

Нетрудно заметить: и «академизм», и «технологизм» ставят на первое место предмет, учебную дисциплину. Это совершенно оправдано, если исходить из классического понимания задачи подготовки профессионала, которая должна решаться традиционно на основе жесткого конкурсного отбора, позволяющего выбирать наиболее подготовленных, компетентных в соответствующих научных областях. При этом предполагалось: если хорошие знания, следовательно, интересно. Значит, надо просто готовить, вооружать знаниями.

Однако очевидно, что реальность весьма отличается от вышеизложенной логики. Осуществление профессиональной деятельности очень резко, практически кардинально отличается от ее освоения как прохождения учебной программы вузовской подготовки. Широко известны случаи, когда отличник-выпускник так и не освоился в профессии, и наоборот — вчерашний троечник стал прекрасным профессионалом.

Выше мы отмечали, что профессия и вузовская программа ее овладения чрезвычайно различны. Проблема преемственности вузовского образования и производства в настоящее время чрезвычайно остра. Мы полагаем, что концепция вузовского образования нуждается в кардинальном изменении. Выделим лишь психологический аспект этой проблемы.

Реальная действительность требует организации комплексного взаимодействия всех преподавателей, превращения их в своеобразную профессиональную команду, координирующую свою деятельность. Согласованность должна проявиться прежде всего в изменении восприятия студента.

Мы полагаем, что вышеизложенное позволяет нам говорить о вузовском преподавании как о деятельности первоначально хотя бы в самом широком (междисциплинарном), а не в строго научно-психологическом понимании. Поскольку такая деятельность осуществляется, правомерно поставить вопрос: что считать качественным, профессиональным преподаванием?

Ответ уже подготовлен появившимися исследованиями в области психологии субъектности. Отвечающим требованиям современной социальной действительности следует считать такое преподавание, которое формирует субъектность специалиста, его мотивацию, самостоятельность и ответственность, проще говоря, то, что давно уже реализуется в так называемых личностно-ориентированном обучении, учебной деятельности.

Мы полагаем, что в качестве психологических аспектов профессиональной деятельности преподавателя вуза можно выделить: 1) личностные и профессиональные качества субъекта преподавания; 2) направленность и содержание деятельности преподавания; 3) личностные и профессиональные качества субъекта обучения; 4) учебно-профессиональную деятельность субъекта обучения.

Итак, очевидно, что целью вузовского обучения является подготовка профессионала. По нашему мнению, она должна включать два основных блока: 1) формирование профессио-

нальной компетентности (знания, умения, навыки); 2) формирование личности профессионала (субъектность: профессиональная мотивация, самостоятельность, ответственность, человечность).

Для реализации этой цели необходима командная, коллективная деятельность преподавателей, осознанно строящих свою деятельность в данном направлении. Преподавание предмета становится в этом случае не самодостаточной целью, а средством осуществления профессиональной деятельности в будущем. Исходя из такого понимания выстраивается содержание предмета, методика его преподавания и оценка качества усвоения.

По нашему мнению, история, физика, математика и другие дисциплины должны преподаваться не как таковые, а как инструментарий деятельности, мышления и личностного позиционирования в соответствующих видах профессиональной деятельности.

В связи с вышеизложенным назовем наиболее, по нашему мнению, острые и назревшие вопросы преподавания в вузе:

1. Должна ли сохраняться традиционная концепция высшего образования, сложившаяся в советский период развития, согласно которой вузовское образование учит системному мышлению, или необходимо переходить к практикоориентированному обучению?

2. Каким должно быть содержание общенаучных дисциплин на узкопрофильных специальностях?

3. В какой мере студент способен самостоятельно становиться специалистом и какой должна быть объективная роль преподавателя вуза в профессиональной подготовке студента?

4. Должен ли вуз отвечать за формирование субъектности будущего специалиста?

Кем должен быть преподаватель — специалистом в области «преподаваемого предмета» или специалистом в области «преподавания предмета»? Разница здесь есть, она существенна и не надуманна.

Например, всем известны факты, когда человек виртуозно и глубоко владеет музыкальным инструментом или компьютером, но совершенно не в состоянии научить этому кого-либо. При всем возможном многообразии методических средств самообразования преподаватель необходим даже не как лектор — транслятор информации, а именно как консультант, способный объяснить, показать, научить.

Особенность вузовского образования, по нашему мнению, состоит в том, что сильный студент определяется уровнем и степенью овладения объектом и предметом познания. По этому критерию его и отбирают для профессиональной деятельности в вузе. Однако, от него объективно требуются качества транслятора знаний, навыков и умений. Но совершенно не одно и то же «сделать нечто понятным и доступным самому себе» и «сделать нечто понятным и доступным кому-либо другому».

Итак, можно быть талантливым математиком, но не быть талантливым преподавателем математики. Естественно, для вуза крайне желательно наличие этих двух качеств в одном лице, но в реальной действительности такое совпадение далеко не всегда является фактом. Когда и где преподаватель вуза может и должен становиться им по существу, а не по форме? Очевидно, что не за год изучения педагогики на младших курсах! Это означает, что официального ответа на этот вопрос нет. Преподаватель предоставлен своим проблемам, особенно на инженерных и естественно-научных специальностях.

Именно поэтому так много молодых преподавателей, по существу невротиков, аспирантов и ассистентов, обращающихся в психологическую службу с проблемами усталости, страха перед аудиторией, обидой и даже ненавистью к некоторой части студенчества. «Как строить отношения с аудиторией?» «Как заставить себя слушать?» «Как избавиться от страха перед аудиторией?» Именно эти вопросы являются для молодых преподавателей насущными. От того, какими будут их собственные, лично выстраданные ответы на эти вопросы, во многом зависит как психологическое и физическое здоровье, так и качество выполнения преподавательских функций.

Преподавание зачастую сводится к пересказу учебников, так как преподаватели просто не готовы к осуществлению требуемой миссии, т. е. не являются философами, математиками (носителями, субъектами культуры), а носителями информации определенной модальности (истории, языка, химии, математики, за воспроизведение которой выдается денежное вознаграждение). Часто можно видеть, как преподаватель стремится набрать информа-

цию по предмету на некоторое, определенное учебным планом количество часов, чтобы «провести» нужное число занятий соответственно нагрузке и отчитаться. Часто такой подход объясняется оскорбительной величиной заработной платы, что очевидно. Но если деятельность осуществляется по этому принципу, значит, в этом индивиде ни субъекта научного познания (ученого), ни тем более преподавателя нет.

Итак, можно говорить о проблеме субъекта преподавательской деятельности. Не останавливаясь сейчас на строгой трактовке этого понятия, отметим следующее: далеко не всегда преподаватель, ведущий занятие в аудитории, осуществляет в этот момент именно преподавание, выступает, функционирует в качестве субъекта преподавания. В подлинном психологическом смысле в это время преподаватель может доказывать студентам свою состоятельность как преподавателя; стремиться подчинить себе аудиторию; устраивать шоу — удовлетворять свои истероидно-демонстративные наклонности; самоутверждаться как талантливый ученый или педагог; дозированно давать материал с целью продержаться до конца занятия.

Совершенно неосознанно преподаватель может использовать аудиторию в психотерапевтических целях для самореабилитации, например, угрожать, поучать, подчеркивать собственный жизненный опыт, качества личности, авторитет, влюблять в себя, наказывать или поощрять («казнить» или «миловать») и т. д.

Нередко именно вышеперечисленные действия являются подлинными мотивами и содержанием деятельности преподавателя в студенческой аудитории. Такое «обучение» носит ярко выраженный психотравмирующий и стрессогенный характер и становится, к сожалению, почти типичным явлением вузовского обучения.

Необходимо отметить, что и ученый-теоретик также является хорошим профессионалом-практиком, но в области науки. Его миссия, несомненно, может заключаться в обучении научной деятельности, которая чрезвычайно интересна определенной части студентов. Именно на них и следует акцентировать свою деятельность преподавателям-ученым.

Любой преподаватель, по нашему мнению, должен обучать предмету адресно, учитывая специализацию, интересы, особенности профессионального мышления и восприятия студентов различных специальностей. Часто преподавание производит впечатление попыток готовить философов из механиков, филология из химиков, математиков из историков.

Вышеизложенное, по нашему мнению, может свидетельствовать о существовании еще одного аспекта рассматриваемой проблемы — направленности и содержания деятельности преподавателя вуза. Под направленностью деятельности можно понимать акцентирование преподавания либо на усвоении учебного предмета, либо на усвоении профессиональных знаний, навыков и умений, либо на личности студента. В первом случае преподаватель требует от студента соответствия знаний содержанию предмета, во втором — готовит профессионала, в третьем — ставит перед собой задачу «воздействия» на личность студента посредством учебной дисциплины. Под содержанием деятельности можно понимать выбор преподавателем либо узкоспециализированного подхода, например: «преподаю одно и то же содержание предмета на любой специальности (учу предмету всех одинаково)», либо «строю содержание предмета с учетом специфики специальности (разное акцентирование тем для разных специальностей)».

Основным профессиональным качеством преподавателя, с нашей точки зрения, является именно умение обучать, чему классический вуз преподавателя не вооружает, кроме прочих, и по причине особенностей содержания образования. Требуются особые личностные качества (педагогический тип личности), позитивный пример и личный опыт.

Кроме того, преподавателю необходимо самоопределиться как субъекту преподавания. Знания по его предмету могут находиться в структуре профессиональной подготовки специалиста, профессиональных знаний, умений и навыков, профессиональных качеств специалиста, личности индивида (как общечеловеческое качество). Речь идет о необходимости преподавателя постановки перед собой четырех общеизвестных педагогических вопросов: «Кто учит? Кого учит? Чему учит? Как учит?».

Преподаватель-профессионал обязательно ставит себя на место студента определенной специальности и с этой позиции смотрит на содержание предмета и методики его препода-

вание: «Что даст изучение этого предмета? Как его надо освоить?» Кроме того, преподаватель-профессионал должен сам видеть необходимость или полезность того, что он преподает конкретной аудитории. Приведем лишь одно высказывание молодого преподавателя: «Я не знаю, как заставить их учить мой предмет, потому что я сам думаю, что он им не нужен. Приходится давить на страх». Но в том-то и дело, что преподаватель должен найти мотивацию прежде всего для себя и донести ее до студента, в противном случае здесь нет преподавания и обучения. Здесь есть лишь дискредитация идеи образования, пустословие и взаимная невротизация.

Однако можно привести и другой позитивный фрагмент из рассказа выпускника «Бауманки» — технического института: «Мы видели себя элитой и очень высокомерно относились к гуманитариям. Как-то раз пришла нам преподавать философию древняя бабушка, "божий одуванчик". Наше первое впечатление от появления ее в аудитории было соответствующим. Большинство из нас думало про себя: "Зачем эта философия, эта мутота, нет такой науки, чему вообще может научить эта бабка?" Но дальше произошло очень интересное. Эта "бабушка" очень скромно сказала следующее: "Вы, несомненно, талантливы и уже сегодня работаете в области серьезных исследований и изобретений. Я только хочу сказать вам, чтобы вы не забывали о том, что всем, что вы изобретете и сделаете, будут пользоваться конкретные живые люди. Значит, вы в итоге делаете это для людей и ради людей. Об этом стоит задуматься"». И все, она нас "сделала". Мы захотели слушать ее дальше и понять, что же это за наука — философия».

Очевидно, что в приведенном примере преподаватель является философом по сути, а не только и не столько носителем философско-научной информации. О важности и необходимости именно такого сочетания говорил выдающийся русский философ В. В. Розанов еще в конце XIX в. Он с горечью отмечал, что в России появилось много молодых профессоров, которые способны лишь перечислять, кто и что сказал о том или ином предмете, но не способны и не склонны добираться до сути и говорить по существу. Есть демонстрация «собственной учености», собственной «позы», а не позиции.

Выводы В. В. Розанова, по нашему мнению, чрезвычайно актуальны и современны. Научить можно лишь тогда, когда есть понимание, чему учить, для чего и как. Но для этого преподаватель должен находиться в постоянном поиске сути и смыслов своей деятельности, понимания места и значения своей области научных знаний не только в конкретной профессиональной деятельности, но и в культуре в целом.

При этом важно помнить: не студент для учебного предмета, а предмет для студента. Можно поставить цель учить ребенка читать, разрабатывать для этого методики обучения. В итоге обучаются все, но желание у многих отбивается на всю оставшуюся жизнь. Многие обучаются игре на инструменте в музыкальной школе, но не любят музицировать и кладут инструмент на полку. Через несколько лет не способны воспроизвести ничего из ранее освоенного.

Преподаватель должен обращаться к обучаемому, общаться, помогать ставить жизненные вопросы, на которые можно найти ответы благодаря изучению предмета. Но он должен прежде проделать это с собой. Студенты всегда «ходили» и «ходят» к конкретному преподавателю, к интересному человеку, личности, профессионалу, который остается при этом живым человеком, не знающим ответы на все вопросы, но он может помочь поставить их перед собой любому студенту.

Преподавание в вузе должно быть не ремеслом, а образом жизни, самообразованием преподавателя. Вузовское образование должно быть попыткой отражения объективной реальности, содержание образования должно быть живым, действенным, но не «холодным перечнем мертвых фактов или данных». В противном случае мы будем иметь дело с такими фактами, когда студент излагает научные данные словно вытверженное наизусть расписание движения транспорта от вокзала, т. е. как нечто чужеродное, ненужное и далекое от насущных собственных жизненных проблем.

Итак, субъектность преподавателя как профессионала означает в общих чертах, что он понимает необходимость донести до студента информацию, разбудить мотивацию к познанию, помочь обучающемуся обнаружить в себе эстетику интеллектуальных чувств при открытии нового, познать совершенный шаг на

пути становления и совершенствования. Помощь в становлении этой субъектности преподавателю может оказать то обстоятельство, что сам студент зачастую этого сделать самостоятельно не может, но ему можно помочь.

Чрезвычайное значение для анализа субъекта преподавания приобретает такая составляющая, как личностные качества преподавателя, а стержневым качеством, как следует из вышеизложенного, является личностная рефлексия. Можно ли ей научить? Отметим, что следует указывать на необходимость ее осуществления в процессе преподавания и на наличие ее как свойства высокоразвитой личности у любого зрелого и опытного человека, профессионала.

Личностная рефлексия в широком смысле представляет собой попытку самоопределения, позиционирования себя относительно мира, общества, собственного бытия и т. д. Это осознание собственных стратегических ценностей, целей, мотивов. Личностная рефлексия как процесс осуществляется изначально постановкой вопросов: «Что я делаю?», «Для чего я это делаю?», «Что для меня ценно и значимо?» и т. д.

Необходимость личностной рефлексии подчеркивалась практически всеми выдающимися учеными, деятелями искусства, представителями творческой интеллигенции. В качестве своеобразного общедоступного резюме можно привести мысль известного современного российского актера В. Гафта, которую он высказал в одном из интервью телеканалу «Культура». Суть ее сводится к тому, что, пока актер не разберется с собой, с тем, что для него значимо, важно, ценно, пока он не определит своего отношения к собственному бытию, обществу, в котором он живет, к людям, — на сцену выходить рано.

Каждый человек выполняет одновременно несколько социальных функций или ролей: руководитель (начальник) или подчиненный, представитель профессии (учитель, врач, строитель и т. д.), представитель этноса, друг, муж, отец, сын, брат и т. д. Довольно часто одна социальная функция воспринимается человеком как основная и подавляет все остальные, становясь «личиной», или маской. Человек превращается в «персону» (К. Юнг), которая подавила личность (живое) в человеке. Например, и с друзьями, и с членами семьи, и в обществе такой человек ведет себя как важная персона. Применительно к преподавателю вуза это может означать, например, что он постоянно требует к себе повышенного внимания и уважения, не терпит возражений, постоянно подчеркивает свой «статус», высокомерен, заносчив, общается лишь с «равными себе». В этом случае «персона» принимает крайне нежелательную и опасную форму снобизма, когда человека оценивают, сравнивая с собственным социальным статусом, а ведь подлинно высокий уровень духовного развития предполагает принципиально иное. Достаточно вспомнить доступность и скромность Д. С. Лихачева, многих выдающихся мыслителей мирового значения.

Личностная рефлексия и должна спасать от превращения в «персону», которая может иметь разные формы. Преподаватель как «персона» видит в студенте лишь объект воздействия, «обязанного», «должного», т. е. «функцию», «роль», «должность», но не живого человека. Личностная рефлексия должна позволять преподавателю осознавать свое отношение к профессии, видеть себя глазами студента, осознавать свой обобщенный социальный образ как преподавателя вуза, то есть то, как эта социальная роль оценивается и воспринимается в обществе. Именно личностная рефлексия позволяет видеть в студенте прежде всего живого человека с его уникальными жизненными обстоятельствами и особенностями.

Поступила 25.05.07.

ФЕНОМЕН САМОПОНИМАНИЯ. ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Д. Степанов

Изучение самопонимания в психологии осуществляется в рамках научной деятельности и психотерапевтической работы. Существует не менее богатая традиция его изучения в философии и религии. Предлагает свои представления для объяснения сущности феномена и обыденное сознание. Однако современная психология, пребывая, по А. В. Юревичу, в перманентном состоянии кризиса, в виду намечающегося перехода ее как науки от неклассической к постнеклассической стадии своего развития, пока не в состоянии вобрать и придать наукообразный вид достижениям других сфер общественного сознания (В. С. Степин, А. В. Юревич).

Научные исследования выстраиваются, как правило, монопарадигмально: на основе референтной для исследователя специфики образца получения научного знания (когнитивного, нарративного). Принципиальное отличие когнитивной и нарративной парадигм в психологии заключается: во-первых, в нагруженности повествования «эстетическими, идеологическими, психологическими функциями» [11]. Применительно к исследованию самопонимания это означает то, что некоторые знания о себе для человека являются более ценными, актуальными в жизни, являющиеся ресурсом для достижения, например, эффективности в деятельности (к — целеустремленный, настойчивый, последовательный, успешный) или осмысленности жизни (моя жизнь — это постепенное достижение сменяющих друг друга целей или подготовка к вечной жизни). Таким образом, на первый план выходит ценностно-смысловой аспект, не учитывая который мы рискуем исследовать просто набор сведений, который мало что говорит не о себе самом, а о человеке.

Во-вторых, специфика нарратива обусловливает неэффективность использования исключительно естественно-научных методов исследования (наблюдения и эксперимента) как способов получения истинного знания, что характерно для канонов когнитивной парадигмы. Для когнитивной парадигмы свойственно отдавать явный приоритет законам первого типа, по А. В. Брушлинскому, суть которых состоит в том, что существуют универсальные характеристики, свойства, процессы и явления, присущие каждому человеку [2].

Например, в раннем подростковом возрасте развитие «Я активного» происходит на основе организующего принципа «вовлечения в межличностное взаимодействие», результатом которого становится порождение свойств деятельности, связанных с социальной привлекательностью и успешностью социального взаимодействия [12]. Исследовать универсальное «Я-активное» можно с помощью наблюдения, проективных методов. Сами У. Дэймон и Д. Харт использовали для этого интервью.

Представляется, что интервью более соответствует методологическим требованиям законов второго типа, которые раскрывают индивидуальное своеобразие и направлены на описание специфических деталей [2]. То есть, рассматривая тот же пример, оно подходит для нарративного изучения значимости деятельности и значимости представления о себе в контексте этой деятельности как сферы жизни, и ценностей, на которые ориентируется человек формулируя собственное представление о том, ради чего он культивирует в себе эти качества, особенности, стремится к намеченным целям и ради чего собственно ему нужны эти цели (использовать ощущение собственной социальной привлекательности, для того чтобы чувствовать потребность людей в общении с собой, чтобы поддерживать самооценку, чтобы показать другому человеку его несостоятельность). Вряд ли наблюдение способно ответить на то, чем руководствуется человек, следуя тем или иным целям.

В-третьих, помимо различия в представлениях о наукообразности исследовательских процедур, нарратива не оперирует идеалом истинности, она ориентирована на правдоподобие [11]. В этом состоит специфика гуманитарного знания. Нацеленность на истину является базовым постулатом научного знания.

© Д. Степанов, 2007

Однако, процедуры, позволяющие получить истинное знание в естественно-научных дисциплинах и в гуманитарных науках, существенно различаются. Это отличие основано на том, что науки естественно-научного цикла оперируют законами первого типа, в то время как гуманитарные работают и с законами первого, и с законами второго типов. Подобная двунаправленность существенно усложняет процедуру построения и проведения исследования.

Решением вопроса может быть сочетание использования методов, позволяющих изучать как универсальные, так и специфические законы. Проблема заключается в том, что далеко не все исследователи доверяют результатам, получаемым в ходе описания законов второго типа, которые с большим трудом можно воспроизвести. Когнитивные психологи справедливо указывают на то, что, например, в психологии методы опроса и интервью часто дают те результаты, которые запрограммированы в самой форме и предлагаемых вопросах методики.

Возразить можно тем, что, во-первых, результаты методик подтверждают или опровергают друг друга и на этом основании можно делать вывод об их пригодности, во-вторых, в настоящее время происходит существенный сдвиг в понимании критериев истинности в естественно-научном знании, которое собственно и сформулировало исследовательский стандарт, вынужденно принятый гуманитарными дисциплинами, чтобы сохранить статус науки. В-третьих, ценностное отношение конкретного человека к тому, что он считает себя, например, свободным, может быть совершенно различным. Человек может полагать, что он свободен от обязательств, ограничений, материальных затруднений, навязчивых мыслей о старении и смерти. Свобода может быть ему дана (или завоевана им) для того, чтобы успеть реализоваться в искренних, добрых, теплых отношениях, в открытости миру, в понимании своего предназначения, в осмыслении данных ему обстоятельств, индивидуальных особенностей и стремлений как жизненных задач. А кому-то свобода может оказаться и вовсе не нужна, так как она постоянно ставит перед травмирующей проблемой выбора, принятием ответственности за собственную жизнь. Таким образом, исследование субъективности и самопонимания, в частности, должно использовать не только традиционные методы изучения универсального, но и ориентироваться на описание индивидуально специфического.

В-четвертых, различие состоит в исходных представлениях о психике. Если в когнитивных работах базовым положением является то, что психика представляет собой иерархию или гетерархию схем, моделей, репрезентаций, аффордансов себя и мира, то нарративные исследования соотносят психику с текстом. Текст в данном случае — это повествование о себе в мире.

По В. А. Шкуратову, в тексте воплощается интенциональная природа человека. И если когнитивные исследования детально фиксируют «составные части» (представление о «физическом Я», «представление о времени у дошкольников», «контроль поведения у женщин во время беременности») — используют микроаналитический метод для получения наукообразных данных, то в нарративных работах акцент сделан на изучении целостности (макроаналитический метод) — интенциональность, стремление к чему-либо, является основой интеграции деталей в целостность, которая воплощается в жизненную историю. Согласно В. А. Шкуратову, «задача нарратива — обеспечить смысловую преемственность человеческой жизни» [11]. Нарратив для исследования самопонимания важен тем, что именно повествование позволяет помещать знания человека о себе в различные ценностные контексты.

Однако изучать самопонимание, ориентируясь исключительно на ценностно-смысловые контексты, в ущерб проверяемым знаниям человека о себе также не следует, так как представления, например, о «Я-схемах», «Я-образах», самооценке, отношении к себе создают информационную основу для смыслообразования, соотнесения сведений о себе с принимаемыми нравственными принципами.

В контексте когнитивных работ самопонимание рассматривается как порождение знаний, представлений о себе, фактическое содержание этого знания, универсальные закономерности его порождения, согласования с ранее полученным, применения в целях оптимизации взаимодействия с другими людьми (например, использования при выборе тактики поведения, принятии решения в конкретной жизненной ситуации). Типичным примером репрезентаций себя являются «Я-схемы» («Я-физическое», «Я-социальное», «Я-психологическое» и т. д.).

Особенным вариантом когнитивных работ по проблеме явились попытки создания концепции самопонимания на основе имеющихся теоретических решений проблемы самосознания, отдавая приоритет рассмотрению его продуктов: «Я-концепции» и «Я-образа» в их взаимосвязи с особенностями личности, спецификой учебной деятельности и складывающейся профессиональной идентичностью [6]. Для исследования самопонимания этот вариант также может послужить информационной основой для переосмысления.

В рамках психотерапевтической работы представление о самопонимании создавалось из обобщений практики. Под пониманием себя подразумевался процесс и результат продуктивного взаимодействия терапевта и пациента. Ввиду осторожности практических психологов по отношению к теоретическим обобщениям относительно индивидуальности акцентировалось внимание на универсальности процессуальной стороны самопонимания, которая обеспечивалась применением единого метода, будь то психоанализ, гештальтпсихология или психодрама. Результат применения метода может быть индивидуален, преследуя тем не менее в идеале единую цель: оптимизировать актуальное состояние и самочувствие клиента в жизни в целом (Ф. Перлз, З. Фрейд, К. Хорни).

Таким образом, в психоанализе была раскрыта диалогическая природа размышлений человека о себе. Для нашего исследования это значимо тем, что многочисленные научные данные о специфике внутреннего диалога могут быть использованы для его переосмысления как помещения знаний о себе в существующие ценностно-смысловые контексты, соотнесения с различными жизненными позициями (по Л. Н. Тарасовой, эгоистической, гуманистической, духовной. При условии понимания каждой из них).

В рамках нашего исследования представляется перспективным применение разработанного в отечественной психологии субъектного подхода, предусматривающего включение разработанных научных моделей и схем психики, представлений и репрезентаций, сценариев и самоописаний в ценностно-смысловые контексты жизни, индивидуальную специфику понимания себя и мира. Подход отдает приоритет субъективному отношению к действительности, а не самой объективной действительности: субъективной правде, а не абстрактной истинности знания (А. В. Брушлинский, В. В. Знаков, Л. Н. Тарасова). Следовательно, приобретает особую значимость получение новых сведений и переосмысление имеющихся фактов о самопонимании в контексте положения об активной социальной природе человека как субъекта развития и жизни, понимания как способа бытия человека в мире.

А. В. Брушлинский подчеркивает: «Важнейшее из всех качеств человека — быть субъектом, т. е. творцом своей истории, вершителем своего жизненного пути. Это значит инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, поведение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности (творческой, нравственной, свободной) и добиваться необходимых результатов» [2]. Для исследования самопонимания особенно важна идея о том, что человек творит собственную историю, жизненный путь, является источником и исполнителем значимой для него активности, что подразумевает осознание субъективных мотивов и ценностного отношения к собственным целям и ресурсам, способствующим их достижению. По В. А. Барабанщикову, субъект есть носитель своих психических свойств как жизненных возможностей. «Наиболее важное системное качество человека как субъекта заключено в его способности распоряжаться собственными функциональными ресурсами и благодаря этому строить отношения с действительностью» [8].

Представление о человеке как о субъекте задает совершенно иной вектор, способ и результат исследования самопонимания. Это связано с тем, что «субъектный подход позволяет перейти... к онтологическому пониманию субъекта как реального человека, взятого во всем многообразии его свойств, связей и отношений с объективным миром». Субъект выполняет роль стержня, интегрирующего звена, объединяющего различные проявления (компоненты) психики и уровни ее организации. Так, современные исследования показали, что решение моральных проблем осуществляется на уровне всей личности, а не отдельно в когнитивной или моральной сферах [8].

Таким образом, в рамках подхода осуществлен анализ субъектной природы человека,

сформулировано представление о субъектной активности, понимании человеком своих психических свойств как жизненных возможностей и саморегуляции.

В. В. Знаковым предпринята попытка интегрировать данные научные проблемы в новую разрабатываемую им предметную область — психологию бытия человека в мире, предметом исследования которой «становятся целостные ситуации человеческого бытия, включающие понимающего их субъекта» и которая является частью и естественным продолжением психологии субъекта. Так как феномен самопонимания входит в данную предметную область, для его исследования приобретает особенно важное значение парадигмальное двуединство психологии бытия человека в мире: «сегодня в нашей науке одновременно реализуются, дополняя и обогащая друг друга, и когнитивная, и экзистенциальная исследовательские парадигмы» [4].

Согласно точке зрения В. В. Знакова, атрибутом бытия человека может являться понимание или даже становиться способом бытия человека в мире.

«В субъектном подходе в психологии понимание рассматривается как "мыслительная процедура, направленная не на получение нового знания, а на смыслообразование, приписывание смысла знанию, полученному в процессе мыслительной деятельности"» [8, с. 75]. То же относится и к самопониманию. С позиций экзистенциального подхода понимание интерпретируется более широко: как универсальная психическая способность и даже как способ бытия человека в мире. Самопонимание в этом случае — такой феномен, истоки которого следует искать путем рефлексии ценностно-смысловых образований личности к контекстов активности субъекта [1, с. 241 — 242]. По В. В. Знакову, формирование самопонимания происходит посредством взаимодействия и изменения когнитивных репрезентаций себя в мире и экзистенциального опыта субъекта, приобретаемого им в разнообразных ситуациях человеческого бытия [4, с. 245]. Анализируя содержание феномена, разработанное В. В. Знаковым, можно выделить три его ключевых характеристики: когнитивные репрезентации относительно внутреннего мира, смыслопорождение и соотнесение с нравственными нормами.

Парадигмальный дуализм психологии бытия человека в мире, а значит, и исследования самопонимания как феномена, характеризующегося сочетанием когнитивных и экзистенциальных феноменов, основан на рассмотренной ранее методологической идее А. В. Брушлинского, которая положена в основу новой модели исследования. Это представление о двух типах законов, объясняющих действительность.

В контексте психологической проблематики Л. Н. Тарасова относительно законов первого типа отмечает следующее: «Когнитивисты в традициях естественно-научного эксперимента выявляют общие закономерности психического развития человека, факты и правила». Для исследования самопонимания значимость законов первого типа заключается в построении универсальных моделей, схем, конструктов, позволяющих формально объяснить природу и закономерности его функционирования и развития. Для изучения индивидуального самопонимания, которое представляет для нас основной интерес, показательным примером применения когнитивной парадигмы изучения феномена является исследование, выполненное В. Дэймоном и Д. Хартом.

Согласно данной концепции, самопонимание является многомерным феноменом, который авторы предпринимают попытку разложить на составляющие, используя метод микросемантического анализа. Выдвигая гипотезу о возможности измерения его компонентов как отдельных единиц, В. Дэймон и Д. Харт обосновывают идею анализа этих единиц в генетическом аспекте, связывая становление самопонимания как психического явления с возрастной спецификой развития человека. Данная методологическая позиция, с точки зрения исследователей, позволяет обеспечить теоретическое обоснование идеи перехода от разрозненных представлений ребенка о себе к их интеграции в единую систему в юношеском возрасте.

В. Дэймон и Д. Харт уделяют особое внимание механизмам, которые обеспечивают ребенку получение сведений о себе, и нормативным результатам их функционирования. Авторы именуют механизмы основными категоризующими принципами. К ним относятся категориальные идентификации, сравнительная оценка, вовлеченность в межличностные отно-

шения, систематизированные убеждения и планы.

Указанные механизмы развития самопонимания являются универсальными и действуют, согласно точке зрения авторов, и в объектной, и в субъектной модели представлений человека о себе. Под объектной моделью подразумеваются система приписываемых человеком самому себе «Я-схем», примером которых являются «Я-физическое», «Я-активное», «Я-социальное», «Я-психологическое». Под субъектной авторы понимают наличие таких характеристик, как непрерывность, индивидуальность и субъектность.

Если содержание схем «Я-как-Объект», являясь модификацией идей У. Джеймса, отражает репрезентации человека относительно своего внутреннего устройства и потому не вызывает сложностей в понимании, то схема «Я-как-Субъект» нуждается в разъяснении. Под непрерывностью авторы подразумевают процесс постоянного формулирования категорий о себе в раннем детстве; постоянные возможности познания и проявления активности, а также наличие неизменных характеристик «Я» в среднем и позднем детстве; постоянные распознавания себя другими — так называемая отраженная оценка себя в подростковом возрасте и отношения между прошлым, настоящим и будущим «Я» в юношеском возрасте.

Под развитием личностью представлений о собственной индивидуальности авторы понимают процесс познания себя, основанный на формулировании категорий о себе, использовании механизма сравнения «Я» с другими по изолированным измерениям, формулировании представлений об уникальной комбинации собственных физических, активных, социальных и психологических характеристик, а также речь идет об уникальном субъективном опыте и интерпретации событий.

Субъектность, согласно модели «Я-как-Субъект», включает представления человека о внешних, неконтролируемых факторах, определяющих его «Я», коммуникацию как двунаправленный обмен информацией для уточнения представлений о «Я», а также личные и моральные оценки собственного «Я».

Модель исследования самопонимания У. Дэймона и Д. Харта не единственна в своем роде: существуют и другие подходы к изучению феномена, разработанные в когнитивном ключе. Однако, с нашей точки зрения, фактический материал, который можно обнаружить именно с помощью данной модели является наиболее ценным в контексте нашего исследования.

Таким образом, результаты применения когнитивной модели самопонимания У. Деймона и Д. Харта могут стать информационной основой, позволяющей изучить осознаваемые репрезентации себя. Кроме того, в модели есть возможность выйти и на экзистенциальную проблематику феномена. Например, в представлениях о субъектности сделан акцент на осознании человеком степени влияния внешних условий на его «Я», что может быть положено в основу ценностного отношения субъекта к возможностям и степени их индивидуальной реализации контролировать собственную жизнь; приоритету стремления над внешним контролем или, наоборот, подчинением направленности личности субъективным рамкам. Представление о непрерывности может быть включено в более широкий контекст ценностного отношения человека к собственному жизненному пути.

С нашей точки зрения, применение концепции В. Дэймона и Д. Харта поможет исследовать когнитивную (информационную) составляющую самопонимания.

Однако феномен не исчерпывается наличием описанных выше когнитивных компонентов. Согласно точке зрения В. В. Знакова, существует экзистенциальная сторона самопонимания. С нашей точки зрения, она состоит, в первую очередь, в ценностном отношении человека к собственному внутреннему миру, к представлениям о нем; ценностном отношении к смыслопорождению относительно субъективных представлений о внутреннем мире.

Как полагает В. В. Знаков, экзистенциальный компонент самопонимания тесно связан со смысложизненными ориентациями. На мой взгляд, взаимосвязь состоит в том, что самопонимание также включает соотнесение представлений о себе с должным и с формулированием человеком субъективного мнения о себе, правды о себе и собственной жизни. Смысложизненные ориентации также складываются из субъективных представлений о должном, ценностей «для меня» и индивидуальных возможностях реализации этих представлений о должном. Рассматривая смысложизненные ориента-

ции содержательно, обратимся к характеристике, которую дает им Д. А. Леонтьев.

Нравственный аспект экзистенциального компонента самопонимания состоит в определении субъективного ценностного отношения к фактам, сведениям, представлениям о себе. Смыслопорождающий аспект заключается в формулировании мнения человеком о том, что именно имеющиеся сведения могут ему дать в жизни, каким образом он их может использовать, что они ему принесут, — реализации каких планов и надежд будут способствовать, а каких препятствовать.

Для проверки высказанных предположений относительно когнитивных компонентов будут применены «Опросник самосознания» А. Фенигстайна, психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой, а также ответы на констатирующие вопросы, разработанные на основе вышеприведенной модели интервью на самопонимание.

Экзистенциальные компоненты самопонимания, с нашей точки зрения, могут быть раскрыты в результате анализа ответов на причинные и интерпретирующие вопросы интервью на самопонимание, составленные на основе выводов относительно результатов пилотажного исследования.

Интервью построено на основе вопросов, направленных на выявление ценностного отношения человека к себе в целом, определение индивидуальных особенностей, которые субъект считает своими сильными (тем, чем он гордится в себе) и слабыми (то, что ему не нравится в себе) сторонами, отдельным аспектам бытия и собственной личности. Проясняется возможность, индивидуальное представление о способе и аспектах внутренних перемен и субъективная значимость этих перемен. Опосредованно изучаются те черты, которые субъект хотел бы асимиллировать, фактически завуалировано изучается «Я-идеальное». Предпринимается попытка выявить представление человека о том, в чем состоит его принципиальное отличие от других людей, как он это осознает и является ли для него это ценностью. Изучается субъективная значимость того, каким человек предстает в глазах других людей. Также испытуемым предоставляется возможность осознать то, что именно в себе они считают главным, почему именно это и какие возможности в жизни это открывает или, наоборот, блокирует.

Также адекватными задачам раскрытия экзистенциальных компонентов самопонимания, с нашей точки зрения, являются тест «Смысложизненные ориентации» и «Самоактуализационный тест», модифицированный Н.Ф. Калиной.

В заключение считаю необходимым обратить внимание на то, что исследование находится на стадии проведения и, конечно же, представления о природе самопонимания будут эволюционировать. Тем не менее, с моей точки зрения, применение субъектного подхода и психологии бытия человека в мире является перспективным, так как позволяет раскрыть проблему в новом ракурсе: не только выявить новые характеристики феномена, но и понять, какой субъективный смысл они имеют, насколько они значимы и важны для человека, какое мнение о себе формируют, как соотносятся с принятыми ценностями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бодалев А. А.** Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. М., 1982.
2. **Брушлинский А. В.** Психология субъекта / А. В. Брушлинский. СПб., 2003.
3. **Бурлачук Л. Ф.** К психологической теории ситуации / Л. Ф. Бурлачук, Н. Б. Михайлова // Психологический журнал. 2002. № 1.
4. **Знаков В. В.** Понимание как проблема психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 7 — 15.
5. **Знаков В. В.** Психология понимания: проблемы и перспективы / В. В. Знаков. М., 2005.
6. **Кайгородов Б. В.** Самопонимание: миф или реальность / Б. В. Кайгородов. М., 2000.
7. Ментальная репрезентация: динамика и структура. М., 1998.
8. **Тарасова Л. Н.** Основы психологии субъекта / Л. Н. Тарасова. Саранск, 2004.
9. **Франкл В.** Человек в поисках смысла / В. Франкл. М., 1990.
10. **Хорни К.** Самоанализ / К. Хорни. М., 2001.
11. **Шкуратов В. А.** Историческая психология / В. А. Шкуратов. М., 1997.
12. **Damon W.** Self-understanding in childhood and adolescence / W. Damon, D. Hart. Cambridge, 1988.

Поступила 25.04.07.

ПРОБЛЕМА МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

И. В. Тараскина, кандидат психологических наук

Присутствие мышления во всех проявлениях человеческой активности обозначило известную сложность его психологических исследований, вынужденных рассматривать все многообразие предметных задач, либо в своих абстракциях приближаться к уровню философских обобщений. И та, и другая крайность приводят к утере его собственно психологического содержания.

Начиная с XVII и вплоть до XX в. проблемы мышления осознавались в логике эмпирических представлений о человеке и присущих ему способах общения с внешним миром. Согласно этой логике, способной воспроизвести лишь пространственные взаимодействия «готовых систем», неизменные как бы навечно дарованные человеку Богом или природой познавательные способности противостоят столь же неизменным свойствам объектов. К родовым познавательным способностям относили: созерцание (способность сенсорной системы осуществлять в контакте с объектами их образно-чувственное отражение), мышление и рефлексию (способность субъекта оценивать свои врожденные формы психической активности и соотносить с ними факты созерцания и выводы мысли). Мышлению оставалась роль регистратора и классификатора чувственных (полученных в наблюдении, в опыте, в эксперименте) данных. Здесь мышление — прежде всего процесс обобщения их, осуществляемый якобы путем абстрагирования от их несущественных особенностей с помощью таких мыслительных операций, как анализ и синтез, сравнение и классификация. Понимание познания как созерцания прежде всего изначально обрекало разум и его способность к мышлению на непреодолимый отрыв от самой сущности объектов: лишь субъективные ощущения, образы восприятия и представлений оказывались конечным предметом мыслящего разума.

Другой подход основывается на основных методологических принципах и положениях гуманистической психологии, которая сформировалась как течение в начале 1960-х гг.

Общая методологическая платформа гуманистической психологии реализуется в широком спектре различных подходов. Проблема мышления получила наиболее яркое раскрытие в работах А. Маслоу и К. Роджерса [1; 2].

А. Маслоу серьезно изучал гештальтпсихологию, которая исследует восприятие, познание и другие виды сложных проявлений человеческого разума комплексно, целой системой. Он восхищался М. Вертхаймером, чья работа о продуктивном мышлении была тесно связана с работами А. Маслоу о познании креативности. Для А. Маслоу, как и для представителей гештальтпсихологии, основным элементом эффективного мышления и творческого решения проблем является способность воспринимать и осмысливать скорее нечто целое и его модели, а не отдельно взятые части.

А. Маслоу подчеркивал необходимость холистического мышления, которое имеет дело с системами связей и служит скорее объединяющим началом, а не стремится рассматривать все явления в отдельности. Он обнаружил, что вершинные переживания зачастую могут служить поразительными примерами того, как мысль пробивается через обычные дихотомии, типичные для нашего восприятия действительности. Индивиды, испытывающие вершинные переживания, часто свидетельствуют, что видели одновременно прошлое, настоящее и будущее, жизнь и смерть как единый процесс, а добро и зло — как части одного целого.

Кроме того, примеры холистического мышления можно обнаружить у творческих личностей, способных порвать с прошлым и взглянуть дальше общепринятого в осмыслении новых возможностей. Такое мышление требует свободы, открытости новому и способности не бояться перемен и неопределенности. Некоторые люди воспринимают неопределенность со страхом, но другим людям она приносит радость возможности решить творческую задачу самоактуализации.

А. Маслоу писал, что творческие люди концентрируют усилия вокруг проблемы, а не

© И. В. Тараскина, 2007

вокруг средств для ее решения. Люди, уделяющие основное внимание проблеме, прежде всего думают о поставленной цели и о том, какие качества и усилия требуются для ее достижения. С другой стороны, индивиды, сосредоточивающие внимание почти исключительно на средствах достижения цели, часто так обеспокоены мелкими техническими подробностями и методами, что самая обычная, простая работа тонет у них в огромном количестве деталей. Индивиды, уделяющие основное внимание проблеме, контрастируют с индивидами, занятыми только собственным эго, которые видят скорее то, что хотят увидеть, а не то, что есть на самом деле.

Другой представитель гуманистической психологии, Карл Роджерс, называет интеллект тем инструментом, который человек может эффективно использовать для того, чтобы интегрировать собственный опыт. Он скептически относится к образовательным системам, переоценивающим интеллектуальные способности и недооценивающим эмоциональные и интуитивные аспекты функционирования личности.

В частности, К. Роджерс считает, что тренинг после окончания учебы, использующийся во многих областях, слишком агрессивен, унижает достоинство и ведет к депрессии. Необходимость постоянно выполнять неинтересную рутинную работу в сочетании с зависимой ролью, которую отводят студентам последних курсов, — все это подавляет и затормаживает проявление продуктивных творческих способностей студентов. К. Роджерс приводит пример А. Эйнштейна и его впечатления о студенческой поре: «Это принуждение подействовало на меня настолько устрашающе, что после того, как я сдал последний экзамен, целый год разрешение каких бы то ни было проблем, вызывало у меня отвращение».

Если интеллект, как и любые другие свободно проявляющиеся в человеке функции, ведут его к более правильному восприятию, то, следовательно, любое принуждение и ограничение интеллекта необязательно принесет пользу. К. Роджерс настаивал на том, что людям лучше решать самим, что им необходимо сделать для себя, пользуясь при этом поддержкой окружающих, а не делать то, что решили за них другие.

Таким образом, гуманистическая психология представляет собой конгломерат довольно разных школ и направлений, имеющих особую стратегическую платформу. Представители гуманистической психологии стремятся построить новую, принципиально иную методологию познания человека как уникального объекта исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Маслоу А.** Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. М., 1999.
2. **Роджерс К.** От человека к человеку: проблема человеческого бытия / К. Роджерс. СПб., 1990.

Поступила 25.04.07.

ТРИ ПЛАНА АНАЛИЗА СУБЪЕКТНОСТИ*

Л. Н. Тарасова, кандидат философских наук

Основное положение субъектного подхода заключается в системном характере исследования основных аспектов субъекта — его динамической, структурной и регулятивной сторон.

В динамическом аспекте на первый план выступает процесс формирования субъекта. У Л. В. Брушлинского, В. В. Знакова, К. А. Абульхановой-Славской и других осно-

* *Работа осуществлена при финансовой поддержке гранта РГНФ 070623605 а/В*

© Л. Н. Тарасова, 2007

вополагающей является мысль о том, что человек не рождается субъектом, а становится им в процессе деятельности, общения и других видов активности. Так, детские психологи в качестве основного определяющего признака субъекта вводят понятие жизненного выбора. До тех пор пока ребенок не может совершить выбор между разными желаниями или влечениями, он живет только в поле побуждения — либо влечения (есть, пить, играть, спать), либо указания или требования взрослого. Но когда влечения ребенка приобретают способность отрываться от текущего момента и он становится в силах предидеть последствия своих действий, строить (хотя и кратковременные) планы, он оказывается перед необходимостью выбора. Собственные желания, намерения ребенка соподчиняются в системе предпочтений: что-то оказывается более важным, а что-то приобретает второстепенное значение. В одном из экспериментов А. Н. Леонтьева дошкольникам предложили достать удаленный от них предмет, не вставая со стула. Успешно справившимся детям обещали в награду конфету. Затем экспериментатор выходил из комнаты, наблюдая за поведением детей через специальное отверстие. Оказывалось, что подавляющее большинство детей под влиянием ситуативного влечения (съесть конфету) легко нарушали требование, вскакивая с места, чтобы достать предмет. Но вот как описывает дальнейшее А. Н. Леонтьев: «Экспериментатор похвалил ребенка и дал ему конфету. Ребенок, однако, отказался от нее, а когда экспериментатор стал настаивать, то малыш тихо заплакал». Совершая собственный осознанный выбор, ребенок становится субъектом, творцом собственной деятельности. Личность — это субъект поступков, который видоизменяет реальность и сопротивляется тому, чтобы быть пассивным объектом влияния.

В клинической психологии описываются случаи «полевого» поведения, когда человек не может отделить своих поступков от наличной ситуации, например, он может громко смеяться просто потому, что ему хочется, невзирая на неуместность этого, может вести себя навязчиво и фамильярно по отношению к малознакомым людям и т. д. Эти феномены связаны именно с утратой личностью функции субъекта. С другой стороны, у невротиков могут существовать внутриличностные конфликты, обусловленные тем, что такая невротическая личность не способна выбрать между двумя противоречивыми влечениями. Это может в конце концов привести к расщеплению личности. Утратя личностью способности к выбору в этом случае также говорит о снижении функции субъекта, однако сам факт возможности выбора подразумевает некоторый уровень развития сознания и самосознания личности.

В динамическом плане А. В. Брушлинский изучал прежде всего проблему критериев субъекта, раскрывая онтогенетические корни формирования субъекта в процессе познания, действия, совершания, индивидуального развития (как особого качества способа подлинно человеческого существования). Кроме временной составляющей онтогенеза психики, важной оказывается конкретная динамика протекания психических процессов, реализации знаний, умений и т. п. в ситуациях, в которых человек проявляет себя как субъект. Первый такой критерий — выделение ребенком в возрасте 1 — 2 лет в результате предшествующих сенсорных и практических контактов с реальностью наиболее значимых для него людей, предметов, событий и т. д. путем обозначения их простейшими значениями слов. Второй — это выделение детьми в возрасте 6 — 9 лет объектов в форме простейших понятий (числа и т. д.) на основе деятельности и общения благодаря их обобщению. Третий, по В. В. Знакову, — сформированность способности осознавать совершаемые им поступки как свободные нравственные деяния, за которые он несет ответственность перед собой и обществом. Четвертый критерий — развитость навыков самопознания, самопонимания и рефлексии, обеспечивающие человеку взгляд на себя со стороны [3].

Другой автор, В. В. Селиванов, выделяет следующие критерии стадий развития субъекта: возникновение способности личности отражать мир в качестве познаваемого объекта, степень овладения различными видами деятельности и психической активности (процессов, переживаний), характер связи между личностными структурами и особенностями взаимосвязи познавательной и аффективной сфер личности и др. В ходе исследований им выделено девять стадий развития субъекта в онтогенезе: предсубъектная, аморфной субъектности, парциальной субъектности, познавательной

субъектности, противоречивой субъектности, личностной субъектности, полноценной субъектности, воплощенной субъектности, угасающей субъектности [4].

В современном понимании развитие, во-первых, — это объективный факт, реальный процесс в ряду других жизненных процессов; во-вторых, это объяснительный принцип многих явлений объективной реальности; в-третьих, это цель и ценность европейской культуры, которые с разной степенью отчетливости вошли в категориальный строй наук о человеке. Такая тройственная интерпретация, как указывает В. И. Слободчиков, необходима при построении и анализе психологии развития человека [5].

Со стороны структурного плана анализа исследуется содержание субъектных характеристик, направленных на различные виды активности: деятельность, общение, созерцание, преобразовательная активность человека, направленная на создание и изменение обстоятельств своей жизни и жизни других людей. Эти характеристики органично соединены в определении А. В. Брушлинского: субъект есть «индивид, находящийся на соответствующем своему развитию уровне преобразовательной активности, целостности, автономности, свободы, деятельности, гармоничности и отличающийся своеобразной целенаправленностью и осознанностью». «Преобразовательная активность» позволяет квалифицировать любого человека в качестве субъекта, имеющего характерный для его уровня развития вид, качество, форму, способы, средства активности [2]. При этом в поле зрения психологии попадают проблемы, мало изученные в традиционных подходах, а именно — нравственная сфера личности: свобода, долг, ответственность, истина и ложь, ценности и смыслы. А. Н. Леонтьев в свое время писал: «Традиционная психология вообще не располагает понятиями, в которых этические категории могут быть раскрыты». Субъектный подход выдвинул эти проблемы на первый план. При этом на смену изучению отдельных психологических функций приходит исследование интегральных, системных свойств субъекта в единстве их функциональных и содержательно-оценочных компонентов. В. Франкл справедливо пишет о том, что нельзя исследовать агрессивность самое по себе, вне ее конкретного содержания. Агрессивность маньяка и борца за свободу — это принципиально разные свойства личности. Немецкий ученый П. Козловски приводит пример, как вне конкретного содержания поступков деятельность надзирателя концентрационного лагеря сводится к простому исполнению профессиональных обязанностей. Любая психологическая функция, свойства или процесс должны изучаться как принадлежащие субъекту: не от функции к личности, а наоборот — от личности к функции.

Вот портрет: хороший семьянин, образованный, эрудированный, любитель классической музыки и знаток литературы, общительный, обходительный, джентльмен. Это Геббельс — один из лидеров и идеологов нацизма, правая рука Гитлера... Как видим, вполне положительные личностные свойства могут быть у одиозной личности, которая использует их для достижения отнюдь не благих целей.

В человеческом бытии разнообразные виды активности реализуются, по С. Л. Рубинштейну, во взаимоотношении субъекта с объектом, человека с объективной действительностью, с другими людьми — субъектами и в его отношении к себе. Субъект, личность нельзя отождествлять ни с сознанием, ни с самосознанием, так как это «конкретный, исторический, живой индивид, включенный в реальные отношения к реальному миру» (С. Л. Рубинштейн). Не существует «Я» вне отношений к «Ты» и не существует самосознания вне осознания другого человека как самостоятельного субъекта. Реализация междусубъектности зависит от свободного выбора человеком своей судьбы, т. е. от его самоопределения, что наполняет ее ценностным содержанием. Через других людей субъект сопричастен всему бытию, т. е. можно говорить об «укорененности индивидуального сознания в личностном бытии субъекта» (И. А. Ильин). По словам С. Л. Рубинштейна, человек не просто деятель, исполнитель функции или социальной роли. Он всегда творец, который к любой вещи, роли и себе самому относится не как бездушный функционер, а как художник к своей картине, архитектор — к своему зданию, внося в них свою личность и свое «Я». В любой вещи выражается личность творца. Дом, автомобиль, огород, даже надпись на заборе или сломанная скамейка в парке говорят о своем хозяине, авторе, творце. Творчество выступает как изначальное онтологически заданное свойство человека, определяющее

его отношение к миру и себе самому. Человек в творчестве не только интериоризует внешние предметные формы, но и творит самого себя и свой судьбический путь. Таким образом, речь идет не о преобразовании социальных объектов-вещей посредством изменения людей, но, напротив, о сугубо субъектном изменении и самоформировании посредством также предметных изменений.

В. Франкл рассматривает духовное в человеке как высшее измерение в противоположность психофизическому уровню. Он противопоставляет глубинной психологии психологию вершинную, которая распространяется на человека во всей его целостности и носит не только психофизический-организмический, но и духовно-личностный характер. Вершинная психология не забывает за соматическим и психическим в человеке также духовное в нем, стремится быть психотерапией духа и в этом смысле знает о существовании духовного измерения — высшего измерения человеческого бытия. Глубинная психология в чести, но «лишь вершина человека — это человек» (Паракельс). В. Франкл говорит о важной задаче психотерапии: «...сквозь клинический случай разглядеть человека, раздвинуть рамки картины болезни до картины человека. Ведь картина болезни — это лишь шарж, тень собственно человека... проекция измерения человеческого бытия, которое расположено по ту сторону невроза и психоза...» И еще: «Если бы обстояло иначе, то не стоило бы быть психиатром ни ради испорченного «психического механизма», ни ради разрушенного душевного «аппарата», ни ради сломанной машины, — лишь ради человеческого в больном, которое скрывается за всем этим, и ради духовного в человеке, которое возвышается над всем этим, стоит быть психиатром». Выделяя особое фундаментальное стремление — стремление к смыслу, а также особые типы невротического расстройства и переживания, возникающие при деструкции такого стремления, — ноогенный невроз или экзистенциальный вакуум, В. Франкл разрабатывает и практикует специфический тип «духовной психотерапии» — логотерапию, которая направлена на поддержание стремления человека к смыслу к научению его тому, как он может найти и осуществить смысл своей жизни.

Регулятивный план анализа психологии субъекта неразрывно связан с проблемой детерминации психики. Современное научное познание выявляет два основных типа закономерностей, определяемых двумя группами законов: 1) описывающие законы, выявляющие причинно-следственные связи и устойчивые отношения, характерные для естественных наук (вода закипает при температуре 100 °С); 2) законы, регулирующие и предписывающие, законы долженствования, нормы, характерные для гуманитарных и общественных наук (Пушкин — гений, демократия — это социальная ценность, убийство — зло). Отличие первых от вторых состоит прежде всего в том, что первые можно проверить и доказать логическим или экспериментальным путем, а вторые не поддаются доказательству. Первые преобладают в естественных науках, вторые — в гуманитарных. Научная психология представляет собой неразрывное единство естественно-научного, социального и гуманитарного знания, потому и в решении фундаментальной проблемы детерминизма психики человека (первичности бытия или сознания) указывается на более перспективный «третий путь», заключающийся в непротиворечивом взаимодействии и диалектической связи законов первого и второго рода. С позиции субъектно-деятельностной теории нет противостояния психического и бытия, существующих сами по себе: «Субъект, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, — вот та «точка схождения» идеального и материального, в которой реально осуществляется детерминация поведения и развития психики».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Абульханова-Славская К. А.** Роль категории субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Антология современной психологии конца XX века: ежегодник. Российское психологическое общество. Т. 7. вып. 3. Казань. 2001. С. 13 — 20.

2. **Брушлинский А. В.** Деятельность субъекта как единство теории и практики / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. 2000. № 6. С. 5 — 11.

3. **Знаков В. В.** Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия / В. В. Знаков // Психологический журнал. 2003. № 2. С. 29 — 38.

4. **Селиванов В. В.** Свойства субъекта и его жизненный цикл / В. В. Селиванов // Психология индивидуального и группового субъекта; под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М., 2002. С. 310 — 328.

5. **Слободчиков В. И.** Антропологический принцип в психологии развития / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 3 — 17.

6. **Франкл В.** Человек в поисках смысла / В. Франкл. М., 1990.

Поступила 23.04.07.

ТЕОРИИ ВРЕМЕНИ В ПСИХОЛОГИИ

Л. Н. Тарасова, кандидат философских наук,
С. Ю. Ковалев

Интерес психологической науки к проблеме времени неслучаен и объясняется прежде всего тем, что «все основные объекты исследования — деятельность и жизнедеятельность, психика и сознание личности являются динамичными, развивающимися во времени образованиями» [7]. Время, которое человек переживает, можно назвать психологическим временем. Изучением вопросов, касающихся психологического времени, занимались такие ученые, как К. Левин, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Д. Г. Элькин, Б. И. Цуканов, А. С. Дмитриев и многие другие.

Психологическое время — одна из фундаментальных категорий психологии, предмет многочисленных теоретических и экспериментальных исследований. Если брать во внимание определение времени, дающееся в различных словарях, можно выделить следующее содержание психологического времени: оценки одновременности, последовательности, длительности, скорости протекания различных событий жизни, их принадлежности к настоящему, удаленности в прошлое и будущее, переживание сжатости и растянутости, прерывности и непрерывности, ограниченности и беспредельности времени, осознание возраста, возрастных этапов (детства, молодости, зрелости, старости), представлений о вероятной продолжительности жизни, о смерти и бессмертии, об исторической связи собственной жизни с жизнью предшествующих и последующих поколений, семьи, общества, человечества в целом и т. д. [11].

В психологии можно выделить несколько подходов и направлений к изучению времени. Л. А. Кроник и Е. И. Головаха различают три концепции психологического времени: квантовая, событийная и причинно-целевая [6, с. 207].

В рамках первой исследуются концепции существования субъективного или объективного кванта времени, представляющего собой единицу временной протяженности [4]. «В психологии личности понятие кванта времени используется для описания переживаний настоящего, которое длится в физическом времени дни, месяцы, годы» [6, с. 208]. Вопрос стоит только о размере кванта в единицах физического времени. Этот вопрос является одним из двух уязвимых мест в квантовой концепции. Вторая проблема — «феномен парциального настоящего» — явление, когда между событиями настоящего нередко находилось несколько событий, настоящему не принадлежащих [5, с. 73].

С точки зрения событийной концепции, особенности психологического времени зависят от числа и интенсивности происходящих событий (изменений во внутренней и внешней среде, в деятельности человека) [4, с. 115]. В этом случае «настоящее всегда соотнесено к какому-либо наличному состоянию, событию, и длительность этого события, состояния определяет «размеры» настоящего, причем в каждом конкретном ряду событий это определение специфично» [3, с. 85]. То есть главной особенностью данного типа времени является его субъективный характер, где длительность

© Л. Н. Тарасова, С. Ю. Ковалев, 2007

событий зависит от переживания их человеком, а не объективно рассчитанным квантом.

Ключевое положение причинно-целевой концепции можно определить следующим образом: «Психологическое время формируется на основании переживания личностью детерминационных связей между основными событиями ее жизни. Специфика детерминации человеческой жизни заключается в том, что наряду с причинной обусловленностью последующих событий предшествующими (детерминация прошлым), имеет место и детерминация будущим, т. е. целями и предполагаемыми результатами жизнедеятельности. Такого рода причинные целевые связи являются, согласно предлагаемой концепции, единицами анализа психологического времени личности» [6, с. 210 — 211].

По мнению авторов, «причинно-целевая концепция позволяет не только объяснить собственно временные переживания (возраста, удаленности в прошлое и будущее, сжатости и растянутости, прерывности и непрерывности времени), но и понять источники переживаний значимости самих событий жизни для личности» [6, с. 212].

Одним из важных направлений исследования времени связано с изучением феномена времени относительно жизни человека. В рамках этого направления выделяют несколько подходов [4].

Первый подход — эволюционно-генетический, где основным направлением исследований времени личности является рассмотрение психологических изменений человека в объективно-биографическом времени. Стержневым здесь является понятие жизненного пути, или индивидуальной истории личности. Основоположниками данного подхода являются П. Жане и Ш. Бюлер.

Особенность второго направления — представление человеческого времени как субъективного переживания. Представители этого направления (Дж. Кохен, Р. Кнапп, И. Гурбутт) ведут исследования собственно психологического времени, субъективно переживаемых деятельности и последовательности событий жизни, временной перспективы личности, ее будущего как важнейшего фактора регуляции жизнедеятельности.

Третье направление — личностное. Представители данного направления ставят во главу угла личность как активный субъект времени жизнедеятельности [1]. По их мнению, этот подход позволит интегрировать объективное и субъективное время, ретроспективу и перспективу.

В последние годы в отечественной психологии усилиями К. А. Абульхановой-Славской [2], В. И. Ковалева [7; 8], Л. Кублицкене [9], В. Ф. Серенковой [12] и другими активно разрабатывается личностно-временная проблематика. В концепциях, развивающих данное направление, психологами вводится понятие личностного времени, под которым понимается «деятельно-осознаваемая организация личностью процессов восприятия и переживания, воспоминания и предвосхищения, планирования и прогнозирования течения времени собственной жизни, своих практических действий по использованию времени. Эта организация затем закрепляется в системе личностных отношений человека к природно-общественному хронотопу своей жизни» [7, с. 218 — 219].

Предполагается, что личностное время выступает как последовательный синтез психических времен: субъективно переживаемого или времени переживания, происходящего на подсознательном уровне; перцептуального времени — времени созерцаний и впечатлений, происходящего на частично осознаваемом уровне; функционального времени, или времени действования, часто происходящего на подсознательном уровне; рефлексивного времени, или времени размышлений, происходящего в сознаваемо-дискурсивной форме; креативного времени, или времени творения — озарения, вдохновения, происходящего на надсознательном уровне [8].

Через введение категории личностной организации времени, разрабатываемой школой К. А. Абульхановой-Славской, можно решить ряд важных проблем, связанных с активной ролью самого человека как субъекта своей жизни и своего времени: возможность обратимости и множественности психологического времени, взаимное обращение последовательности прошлого, настоящего и будущего.

И. Пригожин выделил в исследовании времени только две темпоральные протяженности: время внешнее и внутреннее. «В каждой системе (от химической реакции Белоусова — Жаботинского до человека и от звездной системы до погодного цикла на Земле)

существует свое внутреннее время, и в зависимости от степени сложности системы ее внутреннее время будет обладать теми или иными темпоральными качествами (психологическими, социальными, геологическими), но эти качества определяются прежде всего структурой и свойствами самой системы, а не особенностями новой категории времени» [4, с. 119 — 120]. То есть каждое из множества найденных времен будет обладать одним общим для всех свойством — они внутренние по отношению к какой-то внешней системе и должны обладать рядом самостоятельных свойств, что позволяет изучать эти времена по какой-то единой схеме.

Поскольку И. Пригожин разрабатывал концепцию для простых физических и химических систем, по поводу человека и времени он лишь предположил, что его «внутреннее время существенно отличается от внешнего времени, отсчитываемого по наручным часам, оно соответствует, скорее, возрасту человека» [10, с. 235].

Представители субъектного подхода в отечественной психологии считают, что в рамках концепции личностного времени К. А. Абульхановой внутреннее время человека в процессе развития личности и становления его как субъекта жизни становится все более психологическим и в пределе личностным.

То есть, следуя этой теории, становится бессмысленным разделять время, как это делает традиционная философия и психология, на физическое, химическое, биологическое, психологическое и социальное, каждое из которых обладает рядом характерных лишь для этого времени свойств. Так как в любой науке присутствует человеческий фактор, каждое темпоральное явление, обнаруженное хотя бы на каком-нибудь объекте, является свойством и человеческого времени; и наоборот, все феномены внутреннего времени имеют свое место и в масштабах всего мира. «При всей глубокой изученности проблемы времени и пространства и такой же глубине непознанности в ее решении особое место занимают социально-психологические аспекты, человеческий фактор как важный образующий момент в отношении к пространству и времени и реализация их объективной данности в социальной материи, в социальной эволюции» [13, с. 15].

«Таким образом, личностное время — не просто еще одна из темпоральных протяженностей, внутренних по отношению к внешнему окружению; именно оно венчает собой временную иерархию, во всяком случае, в нашей, человеческой картине мира» [4, с. 122].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Абульханова К. А.** Психология и сознание личности / К. А. Альбуханова. М.; Воронеж, 1999.
2. **Абульханова-Славская К. А.** Стратегия жизни / К. А. Альбуханова-Славская. М., 1991.
3. **Аскин Я. Ф.** Проблема времени / Я. Ф. Аскин. М., 1966.
4. **Березина Т. Н.** Многомерная психика. Внутренний мир личности / Т. Н. Березина. М., 2001.
5. **Головаха Е. И.** Понятие психологического времени / Е. И. Головаха, А. А. Кронник // Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1988. С. 194 — 195.
6. **Ковалев В. И.** Категория времени в психологии (личностный аспект) / В. И. Ковалев // Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1988. С. 216 — 230.
7. **Ковалев В. И.** Личностное время как предмет психологического исследования / В. И. Ковалев // Психология личности и время: тезисы докладов к сообщений Всесоюзной научно-теоретической конференции. Черновцы, 1991. Т. 1. С. 4 — 8.
8. **Кублицкене Л. Ю.** Личностные особенности организации времени: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. Ю. Кублицкене. М., 1989.
9. **Пригожин И.** От существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках / И. Пригожин. М., 1985.
10. Психология: словарь. М., 1990.
11. **Сайко Э. В.** Пространственно-временное «решение» человеческого бытия и измерение пространства и времени человеком / Э. В. Сайко // Мир психологии. 1999. № 4. С. 6 — 15.
12. **Серенкова В. Ф.** Типологические особенности планирования личностного времени: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. Ф. Серенкова. М., 1991.

Поступила 25.04.07.

СОЦИОЛОГИЯ РОДИТЕЛЬСТВА

Л. И. Савинов, доктор социологических наук

Семья как социальный институт, малая социально-психологическая группа, живой социальный организм богата самыми разными, взаимосвязанными между собой, отношениями. Наиболее сложными из них являются отношения родства, базирующейся на родительстве. Родители — как для семьи, так и для социокультуры в целом — немыслимы вне отрыва ролей отца и матери. Родительство в целом, его роли и функции немыслимы без детей.

В социологии и демографии родители — категория семейного состояния, указывающая на родственные отношения членов семьи и их детей. Родителями принято считать отца и мать (по прямой линии) своих детей. Правовым основанием для категории «родители» является происхождение детей (кровное родство), подтвержденное в установленном законом порядке. В нашей стране для этого необходимы документы, удостоверяющие запись о рождении. Российское законодательство наделяет родителей различными правами и обязанностями (право и обязанность на воспитание ребенка, причем мать и отец имеют равные права и несут равные обязанности в отношении детей). Родители являются законными представителями своих несовершеннолетних детей и выступают в защиту их прав и интересов во всех учреждениях. Родители обязаны содержать своих несовершеннолетних, а также нетрудоспособных совершеннолетних детей, нуждающихся в помощи.

В то же время родители могут быть лишены родительских прав, если они уклоняются от выполнения обязанностей по воспитанию детей или злоупотребляют родительскими правами. Имеется и конституционная обязанность детей — заботиться о родителях и оказывать им помощь.

Следовательно, под категорией «родительство» принято понимать социально узаконенную связь, традиционно закрепленные социокультурные отношения между родителями (которыми являются отец и мать или кто-либо один из них) и детьми. Данные отношения и связи основаны на кровных семейно-брачных узах или могут быть установлены в результате усыновления (удочерения).

Для социологов крайне важно, что биологические родители и их дети являются универсальной основой, фундаментом семьи как социального института, малой группы или социального организма. Естественно, семья не может быть ограничена только характеристиками родительства и вытекающими из нее социальными ролями. Есть множество других характеристик семьи: одни из них должны предшествовать родительству, например супружество, другие после принятия «данного родительства» существенным образом расширяют свою структуру и свои функции, например родство.

В подавляющем большинстве случаев родителями становятся супруги, где женщина (супруга) рожает ребенка (становится матерью), а мужчина (ее муж) становится отцом. Происходит данное обогащение ролей супружества ролями родительства, как правило, в нормальных семьях, где муж и жена является биологическими родителями своего ребенка. Т. А. Гурко предлагает семьи, где ребенок воспитывается обоими супругами, состоящими в первом браке, и у таких супругов нет помимо данного ребенка других родительских обязательств называться первобрачными семьями (*intact families*) [3].

Как и любые другие социальные явления, родительство кроме социально-нормативного,

© Л. И. Савинов, 2007

естественно-биологического основания имеет и другие, где понятие «родители» также используется. Социология семьи уже адаптировалась к разнообразным типам семьи с одним родителем. Внебрачная рождаемость, разводы, вдовство в современной социокультуре служат весьма распространенным основанием для роста числа семей с одним родителем.

Следующим основанием для родительства могут быть сводные семьи, где жена или муж (или каждый из них) до заключения брака уже имели одного или нескольких детей. Причем типология сводных семей по структурным составляющим неоднородна. Например, ребенок из сводной семьи может иметь биологически родную мать или биологически родного отца; в то же время другой родитель приходится ему мачехой или отчимом. Случается, что вступают в брак супруги, уже имеющие детей; здесь у каждого ребенка один из родителей будет биологически родным, а другой — неродным. В реальной жизни встречаются и другие структурообразующие варианты сводных семей.

Как в России, так и во многих других странах в последние годы увеличивалось число родителей, не имеющих родных детей, однако посредством процессов усыновления или удочерения они становятся родителями.

Существуют и другие жизненные ситуации, так или иначе связанные с понятием «родители». Однако во всех данных типах есть общее основание — дети. В любом случае родителем можно стать только тогда, когда мужчина и женщина или кто-то из них обладает биологической, узаконенной или традиционно социально принятой связью с ребенком. Наличие ребенка, отношения с ним — основной отличительный признак ролей родителей и супругов.

В научной литературе родительство как предмет исследования, вероятно, педагоги изучали больше, чем социологи, и это вполне понятно, так как родители — это первые воспитатели, первые учителя ребенка. Уделяли также внимание разным вопросам, связанным с родительством, и другие науки: психология, медицина, юриспруденция.

Социальные роли отца, матери, сына, дочери относятся в социологии к институционализированным. Кроме того, имеются конвенциональные социальные роли, которые принимаются по соглашению, и индивид может или принять их, или отказаться от них. Можно предложить рассматривать родительские социальные роли отца и матери в качестве функций социального статуса мужчины (мужа) и женщины (жены) в условиях семьи как малой социально-психологической группы. Поведение отца и матери в культуре является ожидаемым — это определенный вид деятельности, наполненный набором социально-значимых норм.

Семья старается демонстрировать ожидаемые, устойчивые образцы поведения. Родительские социальные роли детерминированы не только чувствами, эмоциями и отношениями, но и другими социальными институтами (культурой, государством, поселенческим сообществом, религией). Таким образом, с одной стороны родительство зависит от внутренних семейных факторов, а с другой — оно предопределено и внешними предпосылками.

Хорошо известно, что роли отца и матери весьма различны и разнообразны в зависимости от формы и содержания брачно-семейных отношений (многоженство, многомужество, нуклеарная семья, многодетная семья, неполная семья, приемная семья и т. д.). Не менее известно и различие между родительскими ролями (отца и матери) в православных и мусульманских семьях, в сельских и городских семьях, в семьях Англии и Японии и т. д.

Аспекты самых разнообразных ожиданий родительского поведения не устраняют возможности и необходимости через свою деятельность достичь одних и тех же целей. Китайский мудрец Конфуций видел в семье естественный способ самореализации личности. Он считал семью, семейный быт началом всех добродетелей. По его мнению, управление государством можно доверить только тому, кто умеет управлять собственным домом. Цель — максимальное раскрытие человека для семьи, вероятно, не только одна из важнейших, но и одна из самых сложных. Родители сознательно стремятся к гармоничному развитию своих детей, всем хорошо известна физическая связь между родителями и детьми. Родители, желают того или нет, передают своим детям свой телесный организм со всеми его положительными и отрицательными качествами. Здоровое поколение передаст сильный и здоровый организм, слабое — слабый. Поэтому наиважнейшая ответственность родителей перед детьми

есть ответственность физическая. Размножать слабых и больных потомков ни в одной из мировых культур не считалось заслугой родителей. Отсюда одна из целей родителей — родить и вырастить крепкого и здорового ребенка. Наряду с заботой о здоровье ребенка родители также постоянно должны быть ответственными за его духовное развитие. Постоянное совершенствование и возрастание у ребенка духовной энергии, самодеятельности, воли, стойкости, чистых моральных помыслов является благородной целью родительских забот. Гармонично развитым ребенку невозможно стать, если родители не будут усваивать вместе с ним достижения современной культуры. У семьи есть уникальные возможности привить ребенку чувство любви, свободы, уважения, долга, стремление к творчеству и познанию.

Родительство богато реальными примерами, свидетельствующими о взаимосвязи биологического и социального. Мы уже отмечали высокую значимость родительского альтруизма в становлении человечества, однако, как и многое другое социально значимое явление, его нельзя абсолютизировать. Случаи, когда женщина-мать, идеализируя свое дитя, свою заботу о нем и ответственность за него, не предоставляет возможности ребенку самостоятельно развиваться и познавать мир, не так уж редки.

Биологические характеристики присутствуют и в таком социологическом понятии, как типология родительства.

Базовым типом родительства служит ядро семьи, где под понятием «родители» подразумевается отец и мать как единое целое.

Вторым типом родительства являются результаты распада ядра семьи (родители как нечто целое) на составные части материнства и отцовства. Здесь налицо биологический фактор.

Сводная семья — еще один тип родительства. Это семья, в которой хотя бы один из взрослых не является биологическим родителем (хотя бы у одного из родителей имеются дети от предыдущих браков).

Еще один тип родительства — практика усыновления. Здесь лица, не являющиеся биологическими родителями, публично, на определенных законом правах и обязанностях по отношению к детям, заявляют об установлении родства с ребенком. Нередко получается так, что усыновленные дети имеют двух матерей и двух отцов (биологических родителей и усыновивших).

Семейная жизнь иногда заменялась общественными формами существования. Энтони Гидденс приводит пример Общины Онейда из Новой Англии (США), существовавшей в середине XIX в. Каждый мужчина общины был женат на каждой из женщин, и все они считались родителями всех детей коммуны. Коммуна просуществовала около 30 лет, достигла численности 300 человек и распалась [2]. Более известны в наше время израильские кибуцы — сообщества семей и индивидов, совместно воспитывающих детей. Здесь забота о детях воспринимается как дело всей общины, а не отдельной семьи.

Встречаются случаи, когда гомосексуальные семьи имеют на попечении детей. Социальная жизнь здесь еще раз указывает на черту разнообразия, так как непросто разобраться, кто является «папой», а кто «мамой».

Наука вносит свой вклад в типологию родительства с помощью метода искусственного осеменения. Биологический «отец» неизвестен, а разнообразие черт родительства зависит от семейного положения женщины (одинокая; замужем, но своих детей нет; женщина в качестве одного из супругов гомосексуальной семьи и т. д.). Донорское материнство служит еще одной основой для разнообразных типов родительства.

Представленная нами типология указывает, что сегодня базовый тип родительства как форма совместной жизни законных супругов, ставших отцом и матерью, поскольку у них есть их родное дитя, не является единственной. «Оказавшись перед выбором из двух крайностей — семья или несемья, — все большее число людей теперь "выбирает" третий путь: противоречивую, плюралистическую суммарную биографию на переломе. Этот биографический плюрализм жизненных форм, то есть смена семей, соединенная и прерываемая другими формами совместной или одинокой жизни, становится (парадоксальной) "нормой" общности и противостояния мужчин и женщин в условиях индивидуализации» [1, с. 173]. Индивидуализация, одиночество в семье, эгоизм внутри семейного организма, самостоятельность в малой социально-психологической группе, которой является семья, сегодня как для науки, так и для реальной жизни — при-

вычные явления. С одной стороны, распад ядра семьи (родительства) теоретически объясняется: «от однородного к разнородному» (Г. Спенсер), «разрыв корней» (М. Хайдеггер), «расширяя бытие, теряем сущность» (К. Ясперс). В этом направлении родительство распадается не только на материнство и отцовство — распадаются, разветвляются и делятся на разные типы, формы и сочетания уже сами по себе материнство и отцовство, появляются новые основания для родительства. Непроста роль ребенка: он не выбирает родителей, его положение не завершается формой совместной жизни только с одним родителем или совместным проживанием с чужими по крови взрослыми людьми, являющимися официально его родителями. Все более редкими становятся ранее органические связи семьи и индивидуальных биографий, в которых ребенок был не только естественным украшением на фото «пожизненной единой семьи», но и ее «доказательством», «преемником». У ребенка гораздо меньше возможностей по сравнению со взрослыми людьми, заинтересованными в роли быть его родителями, стать, как и они, самостоятельным. Ему одному крайне тяжело выполнять возложенную на него общемировым опытом и общемировой социокультурой миссию связующей нити межпоколенных отношений, являться точкой отсчета родства и родительства.

С другой стороны, ребенок по многим основаниям становится помехой для распада брачно-семейных отношений, для многоликости института родительства. Дети всегда были скрепляющей, объединяющей людей потребностью и ценностью. Общепринято считать, что дети — цветы жизни, но чтобы эти цветы росли и распускались, родители должны вкладывать в них чувства, эмоции, надежды, планы, труд, время и деньги. Ребенок в той или иной степени сковывает свободу действий своих родителей: с ним приходится считаться.

Традиционное единство семьи, родительства и детства распадается. Родители, а дети тем более, далеко не всегда понимают, что основные удары наносит рыночная система. Многие родители укоряют себя в том, что они не сумели приспособиться, остановить процессы расщепления, бросили детей на произвол судьбы. Несомненно, вину со многих из них снять нельзя, однако внешние силы создают условия для жизнедеятельности родителей, формируют правила игры и в фамилистической культуре принимают облик индивидуального.

В культуре распада на детей возложена обязанность исполнять роли точек отсчета; в условиях, где все быстро меняется и господствует неуверенность, дети — постоянные и незаменимые социокультурные ценности. «Ребенок становится последней, нерасторжимой, незаменимой первичной связью. Партнеры приходят и уходят. Ребенок остается» [1, с. 177]. Поэтому нельзя не отметить другую сторону векового конфликта между мужчиной и женщиной; между общественной организацией жизни, каковой является семья, и личной самостоятельностью, тяготеющей к индивидуализации; между родителями и детьми. Третья сторона — это положение и судьба самого ребенка. Ожесточенная борьба за детей до развода, во время развода и после него; нарастающее стремление супругов, которым природа не предоставила подобную возможность, обзавестись чужим ребенком. В условиях низкой рождаемости единственные дети становятся редкой ценностью, но, как и все редкое, значимость и ценность ребенка существенно возрастают сегодня. Несомненно, дети обладают и другими существенными для родителей качествами. Дети всегда спасали от одиночества, наличие ребенка — сдерживающий фактор ухода мужчины из семьи или прекращения отношений с женщиной. Рождение ребенка — реальный, бесспорный факт признания ближайшим окружением, родственниками родителей как мужской, так женской дееспособности. Реализация мужской и женской части воспроизводства поколения всегда почиталась в культуре, высоко ценилась как в макро-, так и в микросреде человеческих сообществ, и ей принадлежит основа процесса становления и реализации личностных способностей.

Все указанные ценности детства обладают интегральными качествами разного уровня и относятся к анахроничному социальному опыту вне которого немыслимы родительство, семья и культура в целом. Современное российское общество предпринимает масштабные попытки привить «новые» традиции отношения к детям. Наиболее известные подобные явления — социальное сиротство, детская проституция и рост преступности среди несовершеннолетних.

В обществе, где происходит одновременно не только переоценка существовавшей системы ценностей, но и отсутствует основа для оценочных суждений, дети и родители имеющиеся противоречия (еще раз отметим, что в большинстве своем противоречия и условия для них создает само общество) разрешают по-своему. Родители зачастую не только не занимаются воспитанием детей, но и нередко используют их в корыстных интересах. А дети, лишенные родительской любви и заботы, не имея своей точки отсчета, как в семье, так и в школе, мечущиеся в поисках рангового порядка своего поведения, становятся сиротами, преступниками, наркоманами.

В истории человечества родители и дети связаны взаимными моральными обязательствами на протяжении всей жизни. Более того, когда родителей уже нет в живых, дети памятью о них, своим отношением и действиями способствуют тому, что социально-психологическая жизнь родителей продолжается. Цепь взаимосвязи и взаимных обязательств внутри семьи никогда не рвется. Люди давно поняли, что семья как целое, как система обладает огромным духовным потенциалом, и в первую очередь проблема содержания нетрудоспособных (детей, пожилых, инвалидов и больных) вполне достойным образом решалась в семье с использованием духовного ресурса межпоколенческой преемственности. Все великие общества, как в прошлом, так и сегодня, подтверждают исключительную роль семьи и родительства в деле влияния на социальный порядок.

Родительство как социальный институт немыслимо ограничить конкретными родителями одного поколения. Жизнь продолжается и по линии родительства: родители, воспитывая своих детей, одновременно готовят и будущих родителей. Любая материя, любой социальный институт обладают свойством самоорганизации. Следовательно, родители, начиная от самых молодых мам и пап и до «освобожденных» родителей[1], которым нужно готовиться к выполнению новых семейных ролей дедушки и бабушки, непрерывно своими отношениями и своей деятельностью воспроизводят социальный институт родительства.

В процессе воспроизводства института родительства современные родители сталкиваются с рядом новых проблем. Например, снижение рождаемости порождает ряд сложных проблем, в том числе и для родительства, так как ослабляет систему социальной сплоченности через сужения родственных связей. Французский демограф А. Сови, рассуждая о положении единственных детей в семье, отмечает, что «колоссальной инвестицией в область воспитания и обучения, инвестицией, ничего не стоившей обществу в целом, явилось простое соревнование между братьями и сестрами в рамках самой семьи. Буржуа, отказавшийся иметь второго ребенка, чтобы оплачивать наставника своего первенца, не подумал о том, что этот нерожденный младший мог бы, появись он на свет, преподать старшему такие уроки, какие не в состоянии преподать никакой учитель» [6].

Явный отказ российского общества воспроизводить себя приведет к таким последствиям, о которых досконально сегодня знать невозможно, однако широкое распространение бездетных семей (супруги по разным причинам не являются родителями), одиноких родителей, родителей-заместителей биологических родителей и других альтернативных форм по отношению к традиционному институту родительства может привести, по мнению Алана Карлсона, к исключению родительства из возможных вариантов выбора [4].

Проблемы родительства, как и более широкие проблемы семьи и общества, не могли не сказаться на выполнении родителями ролей отца и матери. Мы уже отмечали, что наряду с другими основаниями родительство имеет и биологическую основу. Невидимые, но крайне важные связи соединяют мать с ребенком. «Преисполненное любви самопожертвование по отношению к ребенку от природы свойственно матери. Оно не может быть прописано врачом или психотерапевтом, однако имеет огромное значение для психического здоровья ребенка» [9]. Требуются большие усилия, чтобы отделить от женщины материнские родительские функции. Роль отца в гораздо большей степени зависит от культуры, обычаев и традиций, от брачно-семейного законодатель-

[1] *«Освобожденные родители» — родители (супруги), оставшиеся одни, так как дети уже выросли и живут от них самостоятельно. (См.: От Я до Мы: азбука семейной жизни / сост. С. В. Ковалев. М., 1989. С. 308 — 312).*

ства. История богата примерами, где мужчину с большими усилиями заставляют выполнять отцовские обязанности. Роли матери более свойственны черты всеобщности и стабильности. Сошлемся на авторитет Френсиса Фукуяма, соглашавшегося с другими исследователями, показывающими, что мать и младенец спонтанно обмениваются информацией и взаимодействуют разнообразными способами, которые регулируются скорее генетическими, нежели культурными традициями... Роль мужчины в воспитании детей более проблематична [7, с. 137]. Мать примерно до того времени, пока ребенку не исполнится год, в качестве субъекта отдельна от ребенка, но неотделима от него. Пик стадии «двуединства мать — ребенок» приходится на 4 — 5-й месяцы жизни младенца[3].

Рассуждая о биологических основаниях рождения, естественно, нельзя сбрасывать со-вершенно характеристик отца. Состояние здоровья супругов, их возраст, пагубные привычки и многие другие свойства оказывают прямое влияние на здоровье младенца. Известный немецкий философ Артур Шопенгауэр отмечал, что «характер, т. е. воля наследуется человеком от отца, а интеллект — от матери» [8].

Истоки специфики родительских ролей материнства и отцовства (при общепринятом мнении о невозможности отрицать их природные различия) необходимо искать в социальных началах. В социологии семьи принято считать, что профессиональная занятость именно отца-мужчины во многом предопределяет социальный статус семьи в целом. Мужчина представляет семью в обществе; женщину-мать воспринимают как представителя семьи. Даже если она работает на производстве и имеет заработок, в обществе не принято считать ее независимым от семьи, от мужа человеком. Данная социокультурная установка, несомненно, влияет и на институт родительства. Первая обязанность отца в семье — обеспечивать семью средствами. Данный фактор наряду с тем, что мужчина «свободнее» и ближе к обществу, создает серьезные предпосылки воспитания у детей потребности быть независимым и воспринимать мир реально. Отца в отличие от матери дитя уже с момента формирования самых первых впечатлений воспринимает как отдельного от себя человека. По социальному предписанию, женщина в отличие от мужчины должна обретать первичную идентичность в семье. Естественно, женская идентификация преимущественно родительская, в то время как мужская — преимущественно гендерно-ролевая.

Родители — первые образцы для восприятия отцовства и материнства. Тот факт, что роль отца в гораздо большей степени задается социально по сравнению с ролью матери, адекватным образом воспринимается и подрастающим поколением. Родительские роли различны в разных обществах, и это также видят дети. Доминант социальности в восприятии родительской роли отца в семье является ведущим и развивается у мальчика с помощью идентификации с распространенными культурными стереотипами (мужественность, мужчина, отец) в условиях отсутствия отца в семье.

Акцентируя внимание на определяющей основе социальности отцовства, мы не склонны приуменьшать значимость данного фактора для материнства. Интересно проследить эволюционные трансформации института родительства, ролей отца и матери в межпоколенных отношениях, на разных этапах семейной жизни, а также когда родителями становятся представители разных фамилистических субкультур. При сравнении материнства и отцовства в области социологии семьи можно выделить ряд наиболее часто встречающихся предметов исследования. Развитие общества содействовало отлучке мужчин из дома, из семьи. Данный факт наряду с техническим прогрессом способствовал закреплению точки зрения о том, что мир осваивают и развивают мужчины. Роль отца как посредника между обществом и семьей была освещена его востребованностью в деле «освоения и развития мира».

Чувство отцовства как в культуре в целом, так и в конкретной семье возникает после уже ясно принятого и реально проявляемого чувства материнства. Этнографическая и со-

[3] *При рождении младенец не различает субъект себя и объект другого... Младенец переживает себя как продолжение мира и как слитого с ним вообще,- это свойство самого раннего периода жизни называют период первичной идентификации... В этот период младенец «когнитивно нарциссичен; его переживания «Я» является переживанием всего и вся в мире. (См.: Чодороу Н. Воспроизводство материнства: Психоанализ и социология гендера. М., 2006. С. 76)*

циологическая литература характеризует «отцовский ляр» как явление, умеренно распространенное. Мужчина становится супругом и родителем-отцом в первую очередь не из-за своего желания иметь детей, а из-за явного стремления к монопольному обладанию любимой женщиной.

В современном мире укрепляется понимание высокой профессиональной значимости родительских ролей. Материнство и отцовство все в больших количествах стран становятся в ранг профессий. Это явление в социокультуре ново и не имеет однозначной оценки. Во-первых, сегодня практически во всем мире государственное законодательство вмешивается в отношения между родителями и детьми, увеличиваются масштабы вмешательства государства в брачно-семейные отношения. Государство вмешивается не только тогда, когда родители плохо воспитывают своих детей, безответственно относятся к их здоровью или даже практически забывают о них, как в случаях социального сиротства. В наше время родители практически лишены самостоятельных прав влияния на детей. Например, если брак не зарегистрирован, отец не имеет прав на своих детей. Культура практически адаптировалась к государственным нормам, регулирующим вопросы использования детского труда, введение обязательного образования для детей, поддержку детей-инвалидов, детей, проживающих с одним родителем, или детей, чьи родители лишены родительских прав. История богата примерами вмешательства в институт родительства, когда власть выражала недовольство политическими или религиозными воззрениями родителей. Нередки случаи, когда детей отлучали от родителей.

Тенденция, суть которой состоит в том, что в современной культуре государство берет функции отца относительно института родительства, все в большей и в большей степени становится актуальной для данного социального института. Современное родительство вне законодательства практически немыслимо. По мнению Б. Рассела, поскольку государство берет на себя и биологическую функцию отца, теряется всякий смысл и необходимость присутствия отца ребенка в семье[3].

Реальность родительства сегодня такова, что без государственной системы социального обеспечения невозможно представить жизнедеятельность семьи. Но мы очень далеки от мнения, что государственная поддержка и защита семьи, материнства и детства является единственно верным и реально эффективным способом, способствующим росту благополучия семьи, семейному счастью, стабильности брачно-семейных отношений и ожидаемой результативности в деле социализации подрастающего поколения.

Во многих странах, включая Россию, родители верят, что только государство с помощью своей системы социальной защиты избавит родителей от многих проблем. Люди ждут помощи от государства. Однако более внимательное рассмотрение взаимосвязи, с одной стороны, институтов семьи и родительства, а с другой — института государства, показывает, что государственная система социальной защиты не решила глубоких социальных проблем семьи и родительства[4].

Государство просто приняло на себя роль отца, обеспечивающего безопасность матери и детей и предоставляющего средства на воспитание потомства. Сравнивая вклад в семейный бюджет со стороны «государства всеобщего благосостояния» с результатами «социального урона, связанного с распадом семьи», Ф. Фукуяма выразил сомнения, что государство явля-

[3] *Биологическая функция отца как родителя состоит в поддержании жизнедеятельности ребенка до тех пор, пока он не будет способен зарабатывать себе на хлеб (см. подробнее о взаимоотношениях семьи и государства: Рассел Б. Брак и мораль. С. 164 — 173).*

[4] *Более того, можно сделать прямо противоположный вывод, что система государственной социальной помощи является одной из причин распада семей, и не средством сплоченности. В тех странах, где уровень социального обеспечения семей является высоким, наблюдается также высокий уровень разводимости, внебрачной рождаемости. «Наиболее высокий уровень внебрачной рождаемости обнаруживается в эгалитарных скандинавских странах, таких как Швеция и Дания, — в которых свыше 50 % ВВП обращается через государственные институты. Это сравнимо с США, в которых менее чем 30 % ВВП расходуется правительством и которые имеют более высокий уровень неравенства, хотя и более низкий уровень внебрачной рождаемости. Япония и Корея, тратящие относительно небольшой процент бюджета на систему государственной социальной помощи бедным, также отличаются одним из самых низких уровней разводов и внебрачной рождаемости. (См.: Фукуяма Ф. Великий разрыв. С. 96 — 97).*

ется адекватным заместителем отцов, так как они не только обеспечивают своих детей ресурсами, но и играют роль в социализации и воспитании [9, с. 97].

Социальные инновации, вторгшиеся в многовековой социальный опыт, могут дать как положительные, так и отрицательные результаты; важно еще и то, что наши возможности предвидения и прогнозирования последствий использования разнообразных «социальных вакцин» в «тело социокультуры» крайне ограничены. Современная наука практически ничего пока не способна сказать по ряду противоречий между родительством и государством. Ф. Кафка описывает глубоко историческую, душевную предрасположенность спасительного отцовского счастья — «сидеть возле колыбели своего ребенка напротив матери... теперь дело не в тебе, а ты только этого и хочешь» [5].

Мы не в состоянии представить государство в роли отца, сидящего у колыбели своего ребенка. Даже в большом сознании не возможно представить, как может сын продолжить «путь отца-государства», или переживания Гарри Поттера, когда он ощутил, что отец живет в нем[6]

История семьи богата и другими многовековыми технологиями, благодаря которым система «личность — семья — общество» является цельной. Для православной культуры родительства отметим основополагающие наставления из Священного Писания: «Родители, не раздражайте чад своих» и «Чти отца и мать свою». Понятно, что и здесь речь идет не о государстве.

Государство «эффективно» заменяет в организме семьи не только отцовские роли и функции, но и «успешно» вторгается в роли матери, где из-за ее естественной близости с ребенком что-то изменить крайне сложно. Политики и управленцы, используя науку, целеустремленно превращают материнство в профессию. Как и в любой другой профессиональной деятельности, работающий должен получать зарплату за работу. Под влиянием в первую очередь материальных благ происходит извращение естества. Сегодня медицина, материальные и жилищные приманки и посулы, политика трудозанятости, образование и карьера, социально-психологические климат и риски — основные средства, с помощью которых государство контролирует материнство. По мнению Б. Рассела, «наша цивилизация в том виде, в каком она существует, имеет сильную тенденцию к исчезновению у женщин материнского чувства»[6]

Социологический анализ взаимодействия семьи и государства, несомненно, один из интереснейших предметов в области социологии семьи. Нельзя не отметить следующее: семья как социальный институт, малая социально-психологическая группа и живой социальный организм — явление в истории человечества более древнее по сравнению с государством. Общеизвестно: то, что является более древним, не в состоянии подчиняться (тем более полностью) более ранним организациям. Поскольку это тем не менее происходит, возможно, разрешение противоречий будет осуществляться по следующим сценариям.

1. Противоречия будут усиливаться, в результате чего и государство, и семья будут нести тяжелые утраты.

2. Процесс глобализации будет иметь мировые успехи и появятся новые условия для разрешения проблем семьи.

3. Культура на время отдаст предпочтение индивидуализму, и, опираясь на экономику, технику, медицину, выборочно придется контролировать результаты семейной жизнедеятельности.

Вполне возможны и другие сценарии разрешения одного из вечных противоречий социокультуры, каким является противоречие между семьей и обществом. Сегодня можно с абсолютной уверенностью утверждать только

[5] *Ты думаешь, что мертвые, которых мы любили, навсегда нас покинули? Но ведь мы их зовем, когда нам плохо. Твой отец живет в тебе, Гарри, и он, очевидно, явил себя, когда ты в нем нуждался, и ты вправду видел отца этой ночью, Гарри. Ты нашел его в своем сердце.* (*Роулинг Дж. К. Гарри Поттер и Тайная комната. М., 2002. С. 501*).

[6] *Ученый отмечал и другие возможности, имеющиеся у государства по вопросам влияния на семью: улучшение здоровья населения, повышение уровня образования, контроль за семейным насилием. «Если государство займет место отца, это будет благом для развития цивилизации, при условии, что государство станет мировым; однако до тех пор, пока интересы государств чисто националистические и милитаристические, это будет создавать все возрастающую опасность гибели цивилизации в результате войны»* (*С. 172 — 173*).

одно: вся предыдущая история человеческого сообщества вне семьи, вне вечной взаимосвязи родительства и детства была бы немыслимой. Семья была и остается великой и естественной школой человечества, а истоки необходимо беречь.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бек У.** Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. М., 2000.
2. **Гидденс Э.** Социология / Э. Гидденс. М., 1999.
3. **Гурко Т. В.** Родительство: социологические аспекты / Т. В. Гурко. М., 2003.
4. **Карлсон А.** Общество — Семья — Личность: социальный кризис Америки. Альтернативный социологический подход / А. Карлсон. М., 2003.
5. **Кафка Ф.** Америка: роман; Процесс: роман; Из дневников / Ф. Кафка. М., 1991.
6. **Совн А.** Общая теория населения: в 2 ч., Ч. 2. Жизнь населений / А. Совн. М., 1977.
7. **Фукуяма Ф.** Великий разрыв / Ф. Фукуяма. М., 2004.
8. **Шопенгауэр А.** Избранные произведения / А. Шопенгауэр. М., 1992.
9. **Эберлейн Г.** Страхи здоровых детей / Г. Эберлейн. М., 1981.

Поступила 11.04.07.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С НЕПОЛНЫМИ СЕМЬЯМИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Е. В. Камышова, кандидат социологических наук

Неполные семьи в современной России и Республике Мордовия в большинстве своем относятся к категории нуждающихся в повышенной социальной защите, что объективно связано с наличием в них многих материальных, психолого-педагогических, жилищно-бытовых и иных проблем.

Профилактика и разрешение трудностей в конкретной неполной семье во многом зависят от учета при организации и осуществлении социальной работы особенностей ее функционирования в зависимости от принадлежности к одному из традиционно выделяемых ее типов (семья одиноких матерей, семья разведенных супругов, семья, потерявшая кормильца). Другими словами, важно осуществление дифференцированного подхода в социальной работе с семьей, под которым понимают предоставление льгот, пособий, компенсаций, психолого-педагогической, социально-правовой и других видов помощи в течение определенного времени по формальному признаку принадлежности семьи к той или иной категории. Применительно к неполной семье данный подход предполагает всесторонний учет особенностей ее социального статуса в зависимости от принадлежности к тому или иному типу, вследствие чего подбираются индивидуальные технологии социальной работы.

В каждом типе неполных семей возникают свои специфические проблемы, создаются различные условия и предпосылки для воспитания и социализации детей. Возможности для развития ее членов, в частности детей, ставятся в каждой семье в зависимость от отношений внутри ее, от педагогической культуры родителей и родственников, от особенностей социального окружения, а также от ее материального положения. К тому же одни и те же, казалось бы, трудности по-разному осложняют жизнь разных типов неполных семей. В результате в осиротевших, разведенных, а также в семьях

© Е. В. Камышова, 2007

одиноких матерей возникают неодинаковые проблемы независимо от того, что основа общая — воспитанием ребенка занимается только один человек. Без учета данной специфики невозможна точная диагностика проблем, а также грамотная и эффективная организация социальной работы с разведенными семьями.

На наш взгляд, возможен и более глубокий анализ специфических проблем, возникающих в каждом из традиционно выделяемых типов неполных семей, в зависимости от конкретной ситуации, конкретных условий, в которых они существуют и развиваются.

Учитывая, например, что в современной отечественной науке отсутствует комплексная *типология семей одиноких матерей*, предлагаем их классифицировать по следующим признакам:

а) по причине образования семьи одинокой матери (незапланированная беременность и одновременно нежелание мужчины-отца ребенка вступить в брак или признать отцовство; несбывшаяся надежда женщины в результате незапланированной (или запланированной) беременности и рождения ребенка привязать к себе мужчину, «женить» его на себе; гибель отца ребенка до, во время или сразу после его рождения; врачебный запрет на аборт; нежелание или боязнь женщины по каким-либо причинам прервать беременность; образованию семьи, регистрации брака препятствуют третьи лица: жены (мужья), родители, невесты (женихи) и т. д.; отставание потенциальных женихов от женщин по образовательному и культурному уровню; большое количество «непригодных» и «малопригодных» для семейной жизни мужчин (алкоголики, наркоманы, осужденные и др.); материальная несостоятельность мужчин, которые сознательно откладывают создание семьи; сознательное желание женщины родить ребенка от любимого человека, продемонстрировать ему свою любовь);

б) по характеру реакции ближайшего окружения на известие о предстоящем рождении ребенка вне брака (семьи, где имеет место абсолютное непонимание и неприятие данного факта со стороны ближайшего окружения; непонимание, недоумение, неприятие семьи, друзей постепенно смягчилось, сменилось на лояльное отношение; «одинокое» материнство спровоцировало ближайшее окружение (например, убеждая женщину в том, что в ее возрасте рождение ребенка просто необходимо, нормально отнеслось к данному известию);

в) по возрасту матери (семья одинокой несовершеннолетней матери; семья одинокой взрослой женщины-матери);

г) по структуре семьи (семья, состоящая непосредственно из одинокой матери и ребенка (детей); семья, состоящая из одинокой матери, ее ребенка (детей), а также родителей или других ее родственников);

д) по характеру отношений матери с отцом ребенка (отношения не поддерживаются, мать и отец ребенка не видятся вообще; отношения не поддерживаются, но возможно примирение; налаживанию нормальных отношений препятствуют третьи лица (жены, мужья, родители, невесты, женихи и др.); мать и отец ребенка время от времени общаются по телефону; изредка видятся у друзей, на улице, на работе и т. д.; отношения сохраняются, но это не оглашается, держится в тайне; отец и мать ребенка живут вместе без официального оформления брака и отцовства; отношения остаются прежними, без изменений);

е) по наличию (отсутствию) помощи со стороны отца ребенка (отец помогает женщине и ребенку; отец не помогает женщине и ребенку);

ж) по количеству детей (семья одинокой матери с одним ребенком; семья одинокой матери с двумя детьми; многодетная семья одинокой матери);

з) в зависимости от того, являются ли дети одинокой матери детьми одного отца (дети рождены от одного отца; дети рождены от разных отцов);

и) по наличию (отсутствию) у женщины намерений и возможностей создать семью с отцом ребенка (отсутствие намерений и возможностей создать семью с отцом ребенка; наличие желания, но отсутствие возможностей для создания семьи с отцом ребенка; наличие и намерений и возможностей объединения матери и отца ребенка в браке);

к) по желанию женщины создать семью с другим мужчиной (женщина надеется создать семью с другим мужчиной; женщина потеряла надежду создать семью с другим мужчиной);

л) в зависимости от того, насколько правдива информация об отце, его судьбе, а также о причинах внебрачного рождения ребенка, ко-

торая известна последнему (информация правдива по своему содержанию полностью; имеет место полуправда; информация ложна полностью);

м) в зависимости от реакции ребенка на информацию об отце, полученной от матери или других лиц (информация более или менее устроила ребенка, и он с этим смирился; ребенок винит мать в произошедшем; ребенок винит отца в произошедшем; ребенок не определился в своем отношении и т. д.);

н) в зависимости от отношения матери к своему одинокому материнству (женщина не жалеет о том, что родила ребенка вне брака; женщина жалеет о сделанном; отношение женщины к своему поступку неоднозначное и др.);

о) в зависимости от принятия помощи государственных органов социальной защиты различных категорий семей (семья одиноких матерей, полностью использующая возможность получения такого вида помощи; семья, не пытающаяся воспользоваться помощью; семья, не испытывающая необходимости в данном виде помощи, и др.)

п) по характеру адаптации семей одиноких матерей к меняющимся современным условиям (семьи, которые адаптируются к сложным условиям без негативных последствий; семьи, сложно адаптирующиеся к условиям).

В свою очередь *типология разведенных семей* может быть представлена таким образом:

а) по причине развода (несовместимость характеров и взглядов, отклоняющееся поведение супруга, измена, вмешательство третьих лиц в дела семьи, материальное неблагополучие, любовь к другому человеку, незаинтересованность супруга в семье, вынужденная разлука, разногласия в вопросах воспитания детей, сексуальная неудовлетворенность, наличие у супруга другой семьи, серьезная (неизлечимая) болезнь супруга);

б) в зависимости от инициатора развода (мысль о разводе высказал один из супругов, для другого это было неожиданностью; формально о разводе заговорил один из супругов, но другой тоже думал об этом; супруги совместно пришли к обоюдному решению; инициатор — социальное окружение семьи);

в) в зависимости от стадии развода, на которой находится семья (семья в предразводной ситуации; семья в период бракоразводного процесса; семья в постразводный период);

г) в зависимости от того, при каких обстоятельствах ребенок (дети) узнали о предстоящем разводе родителей (это стало известно при спокойном (или, наоборот, при эмоциональном разговоре с одним (или обоими) из родителей); ребенок случайно услышал разговор о разводе; информацию донесли близкие родственники, друзья или соседи, проявив сочувствие и понимание или, наоборот, злорадство); плохие отношения родителей были очевидны, и ребенок сам сделал вывод о неминуемости развода; ребенок слишком мал, чтобы что-то понять, и т. д.);

д) по характеру реакции ребенка (детей) на известие о разводе (стал предпринимать все для того, чтобы помирить родителей; винил в происходящем себя; несмотря на сильный стресс, понял отца и мать; занял позицию одного из родителей; воспринял все относительно спокойно; ребенок слишком мал, чтобы что-то понять, и т. д.)

е) в зависимости от состояния ребенка (детей) после развода (ребенку стало лучше, ведь он перестал присутствовать при ссорах родителей; чувствует себя ущербным из-за развода; стал более спокойным, уравновешенным, уверенным в себе; стал подвержен влиянию сверстников и более старших детей, и др.);

ж) по характеру взаимоотношений супругов в постразводный период (супруги развелись (разъехались), но возможно примирение; супруги после развода сохраняют дружеские отношения; супруги конфликтуют после развода; супруги стараются сохранять дружеские отношения, но третьи лица провоцируют их конфликты; отношения между супругами прекратились);

з) в зависимости от отношения бывших супругов к постразводной ситуации (сожалеют о разводе; в ситуации возврата к прошлому хотели бы вновь вступить в брак с человеком, напоминающим мужа (жену); иногда сомневаются в правильности решения о разводе; не жалеют о разводе, хотя он и породил немало проблем);

и) по характеру взаимоотношений разведенных супругов и ближайших родственников (разведенные супруги и их родственники сохраняют дружеские отношения; родственники каждого из супругов занимают нейтральную позицию по отношению к разводу последних; разведенные супруги и их родственники конф-

ликтуют между собой и после развода);

к) по характеру взаимоотношений детей и родителей после развода (между ребенком и обоими родителями сохраняются теплые отношения, ушедший родитель продолжает принимать участие в его воспитании; ребенок настроен матерью и ее родственниками против ушедшего отца; ребенок сохраняет теплые чувства по отношению к ушедшему отцу, но боится признать это перед негативно настроенной матерью; ушедший родитель не хочет видеться с ребенком (например, если ребенок инвалид); ребенок не принимает ушедшего родителя; отношения ребенка с ушедшим из семьи родителем прекратились и др.);

л) в зависимости от стиля поведения родителя, оставшегося с детьми (мать не упоминает об отце и строит воспитание так, словно его не было; мать пытается изгнать из детских воспоминаний даже незначительные впечатления об отце, их контакты сведены к минимуму; мать пытается увидеть в бывшем супруге союзника и сохранить детям обоих родителей);

м) по числу детей в семье (бездетная; малодетная, многодетная);

н) в зависимости от педагогической культуры родителей и ближайшего окружения (семьи разведенных, испытывающие трудности в воспитании ребенка; разведенные семьи, практически не испытывающие подобных проблем);

о) в зависимости от реакции на развод социального окружения (семьи, где развод одобряется окружающими; семьи, где развод осуждается; нейтральная позиция);

п) с точки зрения нуждаемости в социальной помощи (семьи, не нуждающиеся в материальной помощи; малообеспеченные семьи; семьи с инвалидом; разведенная женщина ожидает ребенка; семьи несовершеннолетних родителей; разведенная мать — безработная; семьи с детьми от разных браков; семьи разведенных с подростком; семьи с приемными детьми и др.);

р) в зависимости от того, кто возглавляет неполную семью после развода (отцовская, материнская);

с) в зависимости от того, как решена проблема жилья после развода (бывшие супруги и их дети проживают в одной квартире, в разных квартирах, в одном городе (деревне, селе), в разных городах, в разных государствах).

Вновь акцентируя внимание на том, что в каждом типе семей возникают специфические проблемы, а одни и те же, казалось бы, трудности по-разному осложняют их жизнь, также нельзя не учитывать эффект накопления проблематичности, характерный для семей разных типов. Социально-защитный подход к семьям не может строиться с учетом лишь одного признака, важного, но тем не менее не дающего полной картины их проблем и трудностей. Эти признаки в большинстве случаев носят отягощающий характер и могут при остальных равных условиях сильно осложнить положение членов семьи, детерминировать обязательность особого внимания со стороны специалистов социальных служб. В связи с этим, думается, нельзя при рассмотрении проблем, возникающих в семьях разных типов в современной России, недооценивать значение группы «отягощающих» признаков, которые ставят неполные семьи, объединенные по какому-либо критерию в одну группу, в совершенно разные условия.

К сожалению, в настоящее время в России и Республике Мордовия в сфере реализации дифференцированного подхода в социальной работе с неполными семьями существует ряд проблем: а) несовершенство законодательства о браке и семье, о социальной защите семьи, в том числе неполных семе разных типов; б) несовершенство процесса управления социальной работой с неполными семьями, ведомственная разобщенность социальных служб и учреждений; в) недостаток материальных, информационных, кадровых ресурсов; г) отсутствие или несовершенство программ социальной, социально-педагогической, медико-социальной, социально-правовой помощи разным типам неполных семей; д) недостаточное использование превентивных и реабилитационных возможностей социальных служб, отсутствие собственно ранней профилактики семейных проблем; ж) отсутствие в среде специалистов четких представлений об особенностях социального статуса разных типов неполных семей; з) качественное однообразие и низкий уровень оказываемых социальных услуг; и) чрезмерная загруженность специалистов, отсутствие в штатном расписании большинства социальных, медико-социальных, образовательных и других учреждений и служб должности специалиста по социальной рабо-

те; к) недостаточное использование потенциала НКО и добровольцев и т. д.

Для решения обозначенных проблем требуется: 1) концептуальное обоснование системы помощи на федеральном, региональном, муниципальном уровнях, уровнях отдельной неполной семьи и ее членов; постановка стратегических целей и задач социальной работы, определение эффективных в настоящем и перспективных ее направлений и методов; 2) ресурсное обеспечение; выработка стандартов социальной работы и критериев ее эффективности; 3) совершенствование процесса управления межсекторной и межуровневой социальной работой, повышение межведомственного сотрудничества, разграничение обязательств и функций государственных и негосударственных институтов социальной поддержки; 4) децентрализация социальной работы, т. е. перенос основного объема мероприятий на муниципальный уровень, по месту жительства семей; 5) приоритет превентивной практики; преобладание охранно-защитных мер над мерами наказания и принуждения; 6) профессионализация воспитательно-профилактической и охранно-защитной деятельности; подготовка, переподготовка, повышение квалификации специальных кадров судей, социальных работников, педагогов, психологов, медицинских работников, специализирующихся на работе с разными типами семей, по оздоровлению их социального окружения, а также условий семейного и общественного воспитания; 7) содействие развитию сети социальных, медико-социальных, социально-правовых, психолого-педагогических служб, призванных оказывать помощь семье через совершенствование работы и расширение уже существующих функций, а также через создание специализированных служб; 8) качественное разнообразие оказываемых видов социальных услуг; 9) использование исторического отечественного опыта подобной работы, обмен современными методиками и формами помощи между регионами страны; 10) адаптация зарубежных форм работы с учетом особенностей России и регионов; 11) поддержка добровольческих инициатив; утверждение форм межсекторного взаимодействия и создание банка данных о передовом опыте подобного сотрудничества; 12) поощрение развития само- и взаимопомощи; 13) создание единого информационного поля, освещающего деятельность государственных и общественных органов по пропаганде передовых форм и методов работы.

Таким образом, по итогам вышесказанного можно сделать определенные выводы: во-первых, социально-защитный подход к неполным семьям не может строиться с учетом лишь одного признака, важного, но тем не менее не дающего полной картины их проблем и трудностей; во-вторых, определяя типы семей-объектов социальной работы, необходимо учитывать несколько характеризующих их признаков, а в семейной политике принимать во внимание весь спектр сложностей, которые детерминированы традиционными типообразующими признаками и признаками отягчающего характера, с совокупностью которых семья не может справиться в одиночку, но вправе рассчитывать на поддержку государства; в-третьих, создание типологии неполных семей, отражающей современную ситуацию, не просто вопрос теории, но и актуальная практическая проблема, ведь без ее решения обоснование дифференцированного подхода в социальной работе с семьями разных типов затрудняется. Наконец, дифференцированный подход в социальной работе с неполной семьей позволяет учреждениям социальной защиты населения осуществлять целерациональную деятельность, направленную на решение конкретных проблем клиента — семьи; проводить сознательные, целенаправленные, рациональные воздействия на семью, отдельных ее членов и социальное окружение со стороны субъектов социальной деятельности с целью выявления и оказания помощи нуждающимся. Благодаря этому подходу при оказании помощи семьям разных типов удается осуществить следующие принципы социальной работы: 1) адресность (оказание точечной поддержки нуждающимся категориям семей и отдельным их членам); 2) личностную ориентированность (учет психологических особенностей личности членов семьи); 3) междисциплинарность и интегративность (оказание помощи не только в рамках одной области знания, но и привлечение других); 4) реализацию концепции самопомощи (обращение к личности членов семьи, реализацию ее внутреннего потенциала); 5) активизирующий характер работы с клиентом (превращение клиента-семьи из объекта в субъект социальной работы).

Поступила 30.05.07.

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ВЫНУЖДЕННЫХ МИГРАНТОВ: опыт эмпирического исследования в Республике Мордовия

С. И. Баляев, кандидат психологических наук

Миграция — один из сложных механизмов саморазвития населения. Проблемы миграции привлекают пристальное внимание исследователей, общественных организаций, правоохранительных органов, государственных структур и средств массовой информации. Есть привлекательные для мигрантов регионы, такие как Москва, Московская область, Краснодарский край, Санкт-Петербург и ряд других областей. В большинстве остальных регионов Российской Федерации, в том числе и в Мордовии, на сегодняшний день проблема мигрантов так остро не стоит: основной поток переселенцев был в 1990-х гг. Однако до сих пор как на федеральном, так и на региональном уровне актуальной остается адаптация переселенцев в принимающее общество. Проблема адаптации является комплексной и требующей рассмотрения с различных сторон гуманитарного знания. Социально-психологическая адаптация мигрантов стала предметом изысканий в работах Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой [3], В. В. Константинова [2], В. В. Гриценко [1]. В работах упомянутых и целого ряда других авторов имеется немало данных, показывающих, как протекает освоение мигрантами новой этнокультурной реальности.

На 01.02.2006 г. Федеральной миграционной службой по Республике Мордовия зарегистрировано в качестве вынужденных переселенцев 438 семей (904 человека; см. таб. 2, 3). Выявление интересующей нас региональной специфики процессов социально-психологической адаптации на начальном этапе связано с изучением психологических особенностей вынужденных мигрантов. Каков психологический портрет вынужденных мигрантов? Каково их психологическое самочувствие? Как протекает их социально-психологическая адаптация в кардинально изменившихся для них условиях жизни?

Объект исследования: вынужденные переселенцы в Республике Мордовия.

Цель работы — выявление региональной специфики процессов адаптации вынужденных мигрантов. Объектом нашего эмпирического исследования явились, во-первых, 50 вынужденных переселенцев (этнических русских), прибывших на территорию Мордовии из бывших союзных республик (Узбекистана, Казахстана). Выборка являлась разнородной по полу (18 мужчин и 32 женщины), возрасту (от 20 до 79 лет), стране «исхода» для переселения (бывшие республики СССР). Контрольную группу (также 50 человек) составили добровольные переселенцы русской национальности из различных регионов России. Они были опрошены по той же эмпирической программе, что и вынужденные переселенцы.

Гипотеза исследования. Психологические особенности личности типичного вынужденного мигранта проявляются в трансформации социальных установок, структуры социальной идентичности, изменениях в потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой сферах.

В связи с небольшими выборками представителей вынужденных переселенцев мы не имели возможности выявить абсолютно статистически достоверные данные о психологических особенностях вынужденных мигрантов, проживающих на территории Мордовии. В свою очередь, выявление статистически достоверных психологических особенностей вынужденных мигрантов — это задача крупномасштабного социально-психологического исследования.

Нашей задачей на начальном этапе было определение характерных психологических особенностей личности (в том числе этнической самоидентификации) типичного вынужденного мигранта в сопоставлении с аналогичными данными по другим регионам России. Выбор объекта исследования требовал тщательной разработки диагностического инструментария. Начиная исследование, мы предло-

© С. И. Баляев, 2007

лагали, что вопросы об отношении к своей национальности и к титульной нации, об отношении к Мордовии могут вызывать состояние эмоциональной неуравновешенности и нежелания общения, а также могут спровоцировать исключительно социально одобряемые, а значит, неискренние ответы.

В настоящее время нет специальной методики, которая надежно решала бы задачу комплексной психодиагностики психологических аспектов социальных установок и самоидентификации личности. Существующие методики направлены в основном на диагностику только какой-то одной составляющей. Поэтому, определяя в соответствии с поставленными целями и задачами экспериментальные методы исследования, стремились к тому, чтобы они в комплексе позволили охарактеризовать искомые особенности вынужденных мигрантов.

Материал исследования собирался в январе — марте 2006 г.

Основные этапы исследования.

1. На первом этапе исследования одной из целей было привлечение обследуемых к сотрудничеству, разъяснение смысла и направленности исследования и создание доброжелательной атмосферы. Затем респондентам было предложено анонимно ответить на вопросы социально-психологической анкеты, составленной нами в соответствии с целями и задачами данного исследования. Анкета использовалась для сбора стандартной демографической информации и высказываний испытуемых об их отношении к себе, к людям своей и других национальностей, национальным традициям, обычаям, смешанным бракам; о взаимоотношениях с местным населением, в семье; об отношении к условиям и обстоятельствам жизни; для определения оценки уровня тревожности, состояния социального самочувствия. Данная анкета позволяла выявить особенности социального восприятия мигрантов в условиях принимающего общества в Республике Мордовия.

2. На втором этапе проводились стандартизированные тесты «Самооценка психических состояний» (по Айзенку), «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера) и методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН).

3. Третий этап был посвящен проведению методик «Типы этнической идентичности», «Исследование установок личности на себя Куна — Макпартленда», «Определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге».

Таким образом, эмпирическое исследование осуществлялось на основе комплекса методов. В процессе исследования поддерживалась доброжелательная доверительная обстановка, и при необходимости испытуемым давались дополнительные разъяснения.

Тест «Самооценка психических состояний».

Данный метод предназначен для исследования таких психических состояний, как тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность.

Тест «Исследование тревожности».

Данная методика, предложенная Ч. Д. Спилбергером, позволяет выявить уровень выраженности тревоги как ситуативной (реактивной) переменной и тревожности как личностно-типологической переменной. К русскому языку его шкала была адаптирована Ю. Л. Ханиным.

Методика диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения (САН).

Методика предназначена для определения функционального состояния. Опросник состоит из 30 пар противоположных характеристик, по которым испытуемым было предложено оценить свое состояние. Каждая пара представляет собой шкалу, на которой испытуемые отмечают степень выраженности той или иной характеристики своего состояния.

Методика «Типы этнической идентичности».

Главная задача данной методики — определение тенденций трансформации этнического самосознания, этнической идентичности. Типы идентичности с различным качеством и степенью выраженности этнической толерантности были выделены на основе диапазона шкалы этноцентризма начиная от «отрицания» идентичности, когда фиксируется негативизм и нетерпимость по отношению к собственной этнической группе, до национального фанатизма — апофеоза нетерпимости и высшей степени негативизма по отношению к другим этническим группам.

Методика исследования установок личности на себя Куна — Макпартленда.

Данный личностный опросник, вариант нестандартизированного самоотчета, состоящий

из двадцати утверждений и предназначенный для исследования самоотношения, близок к проективным методикам исследования личности и предложен М. Куном и Т. Макпартлендом в 1952 г.

Эту методику использовала Г. У. Солдатова в целях изучения проблем адаптации мигрантов.

В нашем исследовании оценивалось количество характеристик по следующим группам:

1) всего понятий;
2) объективных характеристик;
3) субъективных характеристик;
4) характеристик пола;
5) характеристик себя как русских;
6) характеристика себя как человека;
7) профессиональных характеристик;
8) характеристик себя как члена семьи;
9) характеристик себя как гражданина России;
10) характеристик своих увлечений (садовод, рыболов, любитель женских романов);
11) характеристик себя как друга, характеристик своего общения с другими (друг, верная подруга, хороший товарищ, болтун);
12) специфических характеристик (переселенец).

Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге.

Методика предназначена для определения степеней сопротивляемости стрессу и стрессовой нагрузке. Авторы методики доктора Холмс и Раге составили шкалу, в которой каждому важному жизненному событию соответствует определенное число баллов в зависимости от степени стрессогенности.

Анализ результатов эмпирического исследования носил сравнительный характер и проводился в двух группах испытуемых. Результаты данных интервью и анкетирования свидетельствуют, что у большинства вынужденных переселенцев из Средней Азии (78 %) среди причин переезда в Мордовию на первых местах «будущее детей» («будущее внуков волновало»), «пример других» («отсутствие русскоязычной аудитории», «русских мало, все разъехались, вот и мы решили», «мало русских оставалось»), «все на национальном языке, не говорят на русском», «не было средств к существованию (ни работы, ни пенсий)», «если бы не законы, не уехала бы». Среди представителей контрольной группы (38 %) наиболее часто встречались ответы: «поиски нового», «улучшение финансового положения», «желание соединиться с семьей».

На вопрос «Что не устраивало на прежнем месте проживания?» 45 % опрошенных вынужденных переселенцев отвечали: «Русских вытесняют из различных сфер жизни», «Все на национальном языке, на русском не говорят», «Медицинское обслуживание плохое (все надписи на кабинетах на национальном языке, не знаешь куда обратиться, в медицинской карточке писали диагнозы и лечение на национальном языке)», «Невозможно устроить ребенка в хороший детский сад («Нам еще повезло, что иногда с девочкой говорили по-русски»), «В школе русскоязычных учителей не хватало, в старших классах было по три урока», «На транспорте все на национальном языке («не разберешь, куда едет автобус»), «По телевидению — все программы на национальном языке (новости, фильмы, концерты)». 10 % респондентов отметили неудовлетворенность межэтнической ситуацией на старом месте проживания: «Заставляли учить национальный язык ("работать в детском саду, рабочий день нужно было начинать с гимна на туркменском языке, детям все объяснять на национальном языке, я его не знаю, не говорю")», «Были случаи оскорблений (говорили: "Русские, возвращайтесь в свою Россию", "Русские не нужны")». Среди представителей контрольной группы подобных ответов не встретилось, что подтверждает: у переселенцев из Средней Азии миграция носила вынужденный характер.

Анализ ответов переселенцев показывает: вынужденная миграция вызвана такими комплексными факторами, как пронациональное законотворчество, предполагающее дискриминацию по языковому и национальному признакам; резкое снижение уровня жизни, в большей степени — у лиц некоренных национальностей; усиление этнокультурной дистанции; высокое напряжение на рынке труда.

На вопрос «Почему именно Мордовия?» большинство вынужденных мигрантов отвечали: «Моя земля», «Здесь родился» («Где родился, там и пригодился»), «Сама с Мордовии», «Родственники были», «Здесь мои родители», «На родину приехала», «Здесь была возможность не остаться на улице», «Раньше часто

сюда приезжала в гости», «Были знакомые, к ним и приехали».

Таким образом, абсолютное большинство вынужденных переселенцев имеют родственные связи в республике или же сами уроженцы Мордовии.

На вопрос «Что Вы ждете от Мордовии?» часть опрошенных представителей (около 25 %) контрольной группы ответила: «Что будет». На этот же вопрос 55 % вынужденных переселенцев ответили: «Лучшего». Другая часть респондентов (около 35 %) отметила надежду на то, что Мордовия будет развиваться, строить жилье. 10 % опрошенных ответили: «Особенно ничего». Нужно отметить, что при ответе на вопрос анкеты «Ваши жилищные условия в настоящий момент?» 20 % опрошенных вынужденных переселенцев ответили: «Неудовлетворительные», а 10 % респондентов отметили: «Очень плохие».

Таким образом, можно сказать, что серьезной проблемой у вынужденных переселенцев на новом месте является проблема жилья. По сравнению с данными этносоциологического исследования, проведенного в шести центральных областях России (Воронежской, Кировской, Омской, Орловской, Ростовской и Тамбовской), более чем для половины вынужденных переселенцев остро стоит проблема жилья: вынужденные переселенцы обычно без особых трудностей получают регистрацию либо по месту жительства, либо по месту пребывания, но собственное жилье имеют меньше трети из них.

При ответе на вопрос о том, чем различаются в первую очередь представители разных национальностей, на первых местах во всех группах опрошенных — менталитет («дух», «традиции»), культура, а также язык. Интересно, что при ответе на вопрос анкеты «Что, по Вашему мнению, сближает Вас с другими людьми Вашей национальности?» респонденты в двух группах отметили: «Язык», «Традиции», а также «Общее историческое прошлое». Таким образом, большая часть вынужденных переселенцев считает: то, чем различаются в первую очередь представители разных национальностей, и сближает их с людьми своей национальности.

При ответе на вопрос «Есть ли будущее у людей Вашей национальной принадлежности на прежнем месте проживания?» 45 % опрошенных вынужденных переселенцев ответили: «Тогда не было», около 30 % респондентов — «Не знаю, как сейчас, сомневаюсь», 15 % опрошенных ответили: «Будет зависеть от целей, которые ставит перед собой человек», 10 % вынужденных переселенцев ответили: «Нет». Для сравнения: около 98 % опрошенных представителей контрольной группы на этот же вопрос ответили: «Конечно».

Таким образом, возможно, большая часть вынужденных переселенцев «сомневается, есть ли будущее у людей их национальности на прежнем месте проживания», поскольку не имеют информации, как обстоят дела на сегодня на прежнем месте проживания.

Из результатов анализа данных по тесту Айзенка следует, что средние значения общих показателей тревожности и фрустрации у вынужденных переселенцев выше значения общих показателей тревожности и фрустрации, полученных по контрольной группе. Так, средние значения общих показателей тревожности и фрустрации у групп вынужденных переселенцев составили 18,24 ± 2,63 балла и 17,1 ± 2,2 балла, а результаты по контрольной группе — соответственно 14.3 ± ± 2,6 балла и 7,4 ± 1,5 балла, что свидетельствует о повышенных значениях общих показателей тревожности и фрустрации у переселенцев по сравнению с представителями переселенцев из регионов России. Это можно объяснить тем, что на новом месте жительства исследуемые нами вынужденные мигранты оказались в фрустрирующих ситуациях или в ситуациях неопределенности.

Наибольшую неудовлетворенность как среди переселенцев, так и среди представителей контрольной группы вызывают имеющееся материальное положение и жилищные условия в настоящее время, что можно объяснить вполне естественной потребностью людей лучше обустроить собственную жизнь своей семьи, поэтому существенно повышается уровень притязаний к материальному достатку. Это в свою очередь приводит к субъективной неудовлетворенности имеющимся материальным положением.

Довольно высока доля лиц среди вынужденных мигрантов по сравнению с представителями контрольной группы, неудовлетворенными своей профессиональной деятельностью. На вопрос анкеты «Удовлетворены ли Вы вашей профессиональной деятельностью в на-

стоящее время?» 63,3 % опрошенных переселенцев ответили: «Скорее нет». Для сравнения отметим, что среди представителей контрольной группы так ответили лишь 24,2 %. Данные различия еще раз подтверждают положение о том, что переселенцы в сложившихся социально-экономических условиях в большей степени по сравнению с представителями контрольной группы поставлены перед необходимостью заниматься делом, обеспечивающим им существование, но не приносящим удовлетворения. Подавляющее большинство вынужденных переселенцев (46 человек) имеют среднеспециальное и высшее образование, в то время как возможность реализоваться в профессиональной сфере на новом месте получили лишь 15 человек из опрошенных.

В то же время, несмотря на значимые различия (по сравнению с представителями контрольной группы) в ответах практически на все вопросы, отражающие отношения с родными, близкими, ближайшим социальным окружением, межличностные отношения в целом (за исключением «взаимоотношений с местным населением») можно оценивать как преимущественно удовлетворительные. Названные межличностные аспекты представлялись переселенцам на фоне блокирования базовых потребностей менее значимыми и часто зависящими от решения материальных проблем. Таким образом, мы обнаружили у вынужденных переселенцев высокие показатели общей фрустрации, а также довольно высокую неудовлетворенность своими социальными достижениями.

Среди вынужденных мигрантов по методике «Самооценка психических состояний» выявлено больше лиц с высоким уровнем общей агрессивности, чем среди представителей из северных регионов России. Только у 15 % обследованных переселенцы обнаружены низкие показатели общей агрессивности. Среди представителей контрольной группы низкие показатели общей агрессивности обнаружены у гораздо большего числа испытуемых — 45 %. У 26 % протестированных переселенцев получены высокие показатели общей агрессивности, среди представителей контрольной группы только 5 % демонстрируют высокие показатели общей агрессивности.

Таким образом, для вынужденных переселенцев характерен высокий уровень общей агрессивности, что можно объяснить следующим образом. Реакцией на фрустрацию является актуализация различного рода защитных механизмов, одним из которых может быть увеличение агрессивности. Уровень агрессивности подчас определяется именно социальными обстоятельствами.

Вынужденные переселенцы прошли через судьбоносную проблему выбора и осознали необходимость принятия решения о миграции. Роль психологической защиты стала выполнять агрессия, направленная на обстоятельства, которые необходимо любой ценой подчинить своей цели — выжить, устроиться, сохранить семью. Наличие избыточной агрессивной энергии определяет адаптацию переселенцев по активному пути. Они готовы к новому этапу своей жизни. Но такой уровень негативизма определяет рост их общей интолерантности. Посторонее вмешательство во внутренние переживания и жизнь в целом может вызвать со стороны вынужденных переселенцев противодействие и нежелание взаимодействовать.

Показатели по тесту подтверждаются данными опроса. Так, пятая часть опрошенных переселенцев считали, что местное население относится к ним или безразлично, или настороженно, или же с подозрением. Треть респондентов не столкнулись ни разу с внешними проявлениями, утверждали, что постоянно чувствуют негативное внутреннее отношение. Они склонны замечать вещи не очевидные, а часто кажущиеся и понимать их соответствующим образом: «холодность и натянутость отношений», «высказываются за спиной».

Как среди переселенцев, так и среди представителей контрольной группы обнаружены средние показатели общей ригидности.

Таким образом, у вынужденных переселенцев наблюдались более высокий уровень общей тревожности, фрустрации, агрессивности, а также довольно высокая неудовлетворенность социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности, превышающая аналогичные данные у мигрантов из регионов России. Неудовлетворенность положением личности в социально заданных иерархиях достижений накапливается и образует постоянный фон эмоционального напряжения. Тревога и тревожность являются важной характеристикой эмоционального проявления социально-стрессовой реакции.

Рассмотрим результаты по тесту «Исследование тревожности». Используя данную методику, мы получили высокие уровни тревожности в обеих исследуемых группах. Но данные, полученные по группе вынужденных переселенцев, превышают аналогичные у представителей контрольной группы. Так, из обследованных вынужденных переселенцев высокий уровень личностной тревожности обнаружен у 62,2 %, реактивный — у 35,3 %, а у мигрантов из регионов России — соответственно 46,4 % и 21,5 %. Средний балл тревожности, полученный для контрольной группы, равен 19,22 ± 6,01, для группы мигрантов — 22,9 ± ± 4,27. По сравнению со средним баллом данной методики для нормативной группы из здоровых людей (11,91 ± 4,58) наши результаты свидетельствуют о более высоких среднегрупповых показателях.

Мы сравнили средние значения уровня тревожности у мужчин и женщин в группах обследуемых. Во всех группах уровень тревожности у женщин значимо выше, чем у мужчин, что согласуется с общепринятой ситуацией. Таким образом, у вынужденных переселенцев получен более высокий уровень личностной и ситуативной тревожности, и при этом у женщин уровень тревожности выше, чем у мужчин.

Главной задачей проведения методики «Диагностики оперативной оценки самочувствия, активности, настроения (САЕ)» было определение функционального состояния вынужденных мигрантов.

По результатам анализа данных, полученных по методике САН, можно говорить, что средние значения по категориям «самочувствие и настроение» у вынужденных переселенцев ниже средних значений по этим категориям у представителей контрольной группы. Так, средние значения по категориям «самочувствие и настроение» у вынужденных мигрантов составляют 2,8 ± 0,8 балла и 2,9 ± ± 0,6 балла, что значительно ниже средних значений, полученных по контрольной группе (соответственно 3,8 ± 0,2 и 4,1 = 0,4 балла), что свидетельствует о том, что переселенцы чувствуют себя более слабыми, напряженными, усталыми, озабоченными, недовольными, грустными, чем мигранты из регионов России.

Оценивая результаты по категории «активность», нужно отметить, что при низкой оценке состояний самочувствия и настроения оценка состояний активности у переселенцев, которая составила 4,4 ± 0,3 балла, гораздо выше оценки состояния активности, полученной по контрольной группе (3,2 ± 0,15 балла), что свидетельствует о том, что у вынужденных переселенцев присутствует большое желание проявлять жизненную инициативу, действовать, работать.

Таким образом, сравнительный анализ результатов показывает, что, хотя переселенцы чувствуют себя напряженными, в то же самое время обладают значимой степенью целеустремленности.

С целью выяснения типа этнической идентичности у вынужденных переселенцев и представителей контрольной группы нами использовалась методика «Типы этнической идентичности» (авторы С. В. Рыжова и Г. У. Солдатова).

При рассматрении результатов проведения методики «Типы этнической идентичности» удалось выявить данные о характере этнической идентичности опрошенных. Проведенный сравнительный анализ показал, что большинстви представителей обеих групп респондентов обладают нормой этнической идентичности, т. е. достаточным уровнем позитивного отношения к своей этнической общности. Предпочтение именно позитивной этнической идентичности говорит о высокой значимости для респондентов собственного этнокультурного окружения и одновременно открытости в межэтнических контактах, довольно высокой степени толерантности. Более того, анализ состояния этнической идентичности испытуемых выявил различия в процессах формирования того или иного ее типа. Так, при общем доминировании этнической идентичности, сформированной по типу «нормы», этот тип представлен у контрольной группы ярче, чем у вынужденных переселенцев. 57 % всех опрошенных в контрольной группе продемонстрировали устойчивую позитивную этническую идентичность, в то время как в группе переселенцев этот показатель составляет 42 %. Однако по сравнению с переселенцами у представителей контрольной группы показательно знаковое количество этнически индифферентных (35 %); у вынужденных переселенцев этот показатель в целом снижен (24 %) (табл. 1).

У вынужденных переселенцев проявились разнонаправленные тенденции трансформации

этнической идентичности. В несколько большей степени вектор этнической идентичности направлен в сторону гипоидентичных установок (этнонигилизм — 18 % опрошенных). В отдельных случаях у переселенцев были выражены тенденции гиперидентичности — предпочтение собственной этнической группы и выраженный негативизм по отношению к другим национальностям: этноэгоизм (4 %), этноизоляционизм (6 %), национальный фанатизм (6 %).

Необходимо учесть и половозрастной аспект в анализе полученных результатов. У вынужденных мигрантов-мужчин сильнее, чем у женщин выражены тенденции гиперидентичности — предпочтение собственной этнической группы и выраженный негативизм по отношению к другим национальностям. Формирование негативного отношения к другим этническим группам наиболее характерно для самых молодых переселенцев, в то время как самосознание людей среднего возраста трансформируется в сторону неприятия или безразличного отношения к собственной этнической группе.

Условия жизни на новом месте влияют на направление изменений этнической идентичности. Из четырех категорий переселенцев с различными жилищными условиями (имеют собственное жилье, снимают квартиру, живут у родственников и знакомых, живут в общежитии) выражены тенденции гиперидентичности (этноэгоизм, этноизоляционизм и национальный фанатизм) у тех, кто живет в общежитии. Возможно, неустроенность способствует усилению негативного отношения к другим этническим группам, не позволяет забыть о пережитых событиях. У них же одновременно обнаруживаются и более выраженные, по сравнению с другими, этнонигилистские тенденции.

Таким образом, в сознании наиболее неустроенной части вынужденных переселенцев негативное отношение к другим сосуществует с негативным отношением к собственной этнической группе.

В данной части работы сравнивались установки личности на себя в двух группах обследуемых, выявленные по методике Куна — Макпартленда.

Анализируя результаты данных, полученных по методике, можно сказать, что больше всего характеристик из возможных двадцати (16,5) получено в контрольной группе обследуемых. Как и в контрольной группе, у вынужденных переселенцев количество объективных характеристик доминирует над количеством субъективных характеристик. Но между переселенцами и представителями из северных регионов России есть разница. У вынужденных мигрантов число объективных характеристик значительно ниже, среди них встречаются специфические групповые категории. Среди вынужденных переселенцев опрошенных отнесли себя к категории разряда специфичных: переселенец. Среди представителей контрольной группы таких самоидентификаций не встретилось. Для вынужденных переселенцев потребность в социальной присоединенности как возможность принадлежать к группам, которые способны защитить, сохраняет свою значимость. Помимо этнической принадлежности («характеристика себя как русских») для них актуальна гражданская принадлежность («характеристика себя как гражданина России»). Уровень этнополитической мобилизации группового сознания у вынужденных переселенцев выше, чем у представителей контрольной группы. Данная тенденция является объективным следствием их смысловой установки на активную жизненную позицию. Но ведущей самоидентификацией вынужденного переселенца является семейная и супружеская. Вынужденные переселенцы чаще, чем мигранты из других регионов России определяют себя с позиции характеристик как члена семьи, профессиональных характеристик.

Таким образом, у вынужденных переселенцев сохраняется основная структура идентичности, где остаются значимыми общечелове-

Таблица 1

Типы этнической идентичности в группах, %

Выборка	Тип этнической идентификации					
	этно-нигилизм	этнич. идентиф.	норма этнич идентиф.	этноэгоизм	этно-изоляционизм	национ. фанатизм
Вынужденные переселенцы	18	24	42	4	6	6
Контрольная группа	2	35	57	6	—	—

ческая («характеристика себя как человека»), семейная («характеристика себя как члена семьи»), профессиональная («профессиональная характеристика»), половая принадлежность («характеристика пола»). В то же время у вынужденных переселенцев этническая идентификация («характеристика себя как русских»), также гражданская идентификация («характеристика себя как гражданина России»), остается одним из важных адаптивных и интегрирующих механизмов.

С целью изучения степени сопротивляемости стрессу и степени стрессовой нагрузки, была проведена методика «определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге».

Анализ данных, полученных по методике, показывает, что у большинства переселенцев (около 68 %) общая сумма баллов превышает максимальное число, которое может набрать испытуемый (300), что означает низкую степень сопротивляемости стрессу и реальную угрозу психосоматического заболевания. Среди жизненных событий, случившихся в течение последнего года, переселенцы часто отмечали следующие: «Изменение финансового положения» (41 балл), «Изменение профессиональной ориентации, смена места работы» (37 баллов), «Ссуда или заем на крупную покупку» (например, дома) (38 баллов), «Изменение условий жизни» (23 балла), «Отказ от каких-то индивидуальных привычек, изменение стереотипов поведения» (24 балла), «Изменение условий или часов работы» (27 баллов), «Перемена места жительства» (26 баллов), «Смена места обучения» (18 баллов), «Изменение числа живущих вместе членов семьи, изменение характера и частоты встреч с другими членами семьи» (15 баллов), «Увольнение с работы» (49 баллов), «Изменение в состоянии здоровья членов семьи» (41 балл) и др.

Рассматривая результаты по контрольной группе, можно сказать, что у большей части обследуемых (около 51 %) общая сумма баллов не превышает 199, что свидетельствует о высокой сопротивляемости стрессу у переселенцев из регионов России.

Таким образом, для вынужденных переселенцев наиболее характерна низкая степень сопротивляемости стрессу. Особенность стрессового состояния вынужденных мигрантов заключается в том, что речь в их случае идет зачастую о хроническом стрессе. Психика вынужденных переселенцев фрустрирована целым рядом негативных обстоятельств: отъездом с «насиженного» места, лишением родных, друзей, профессии, потерей собственности и устойчивого социально-экономического статуса, сложностями адаптации в принимающем обществе.

Анализ результатов проведения методики «Определение стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса и Раге» показал, что для вынужденных переселенцев наиболее характерна высокая степень стрессовой нагрузки. Наибольшим уровнем стресса обладают люди пожилого возраста, женщины и те, кто не может реализовать свои возможности. Эти данные подтверждаются результатами многочисленных исследований в регионах страны (работы Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой, Е. И. Шлягиной и других).

В ходе исследования выяснилось, что абсолютное большинство вынужденных переселенцев имеют родственные связи в республике или же сами уроженцы Мордовии; вынужденная миграция вызвана такими комплексными факторами, как пронациональное законотворчество, предполагающее дискриминацию по языковому и национальному признакам; резкое снижение уровня жизни, в большей степени у лиц некоренных национальностей; усиление этнокультурной дистанции; высокое напряжение на рынке труда.

Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования позволяют утверждать следующее. Во-первых, необходимо говорить о проявлении кризиса идентичности у вынужденных мигрантов. У русскоязычных вынужденных мигрантов, длительное время проживающих среди людей других национальностей и культур, важнейшей составляющей идентичности, подвергшейся трансформации, является этническая идентичность. Ее анализ показал, что для переселенцев характерны как гипо- так и гиперидентичные тенденции трансформации этнической идентичности, выраженные практически одинаково, но с несколько большим преобладанием гипоидентичности. У переселенцев-мужчин сильнее, чем у женщин выражены тенденции гиперидентичности. Формирование негативного отношения к другим этническим группам наиболее характерно для молодых переселенцев. Актуальными зве-

Таблица 2

Численность вынужденных переселенцев в Республике Мордовия и страны происхождения на 1 января 2006 г.

Страна происхождения	Всего человек	В том числе в возрасте				
		0 — 5 лет	6 — 15 лет	трудоспособ.	в т. ч. 16 — 17 лет	старше трудоспособ.
Всего прибыло	904	—	139	600	—	165
в том числе: Азербайджан	18	—	6	12	—	—
Армения	—	—	—	—	—	—
Белоруссия	—	—	—	—	—	—
Грузия	2	—	1	1	—	—
в т. ч. Абхазия	—	—	—	—	—	—
Казахстан	148	—	42	64	—	42
Киргизия	104	—	10	66	—	28
Латвия	—	—	—	—	—	—
Литва	2	—	1	1	—	—
Молдавия	33	—	7	19	—	7
Таджикистан	325	—	58	228	—	39
Туркмения	46	—	2	36	—	8
Узбекистан	203	—	11	154	—	38
Украина	20	—	1	16	—	3
Эстония	1	—	—	1	—	—
Чечня	2	—	—	2	—	—
Ингушетия	—	—	—	—	—	—

Таблица 3

Национальный состав вынужденных переселенцев в РМ на 1 февраля 2006 г.

Страна происхождения	Численность, чел.	Национальности, чел.						
		русские	таджики (татары)	немцы	мордва	молдаване	украинцы	др. национал.
Всего	904	562	144	10	86	4	39	49
в том числе: Азербайджан	18	—	8	—	—	—	—	—
Армения	—	—	—	—	—	—	—	—
Белоруссия	—	—	—	—	—	—	—	—
Грузия	2	2	—	—	—	—	—	—
в т. ч. Абхазия	—	—	—	—	—	—	—	—
Казахстан	148	102	15	10	21	—	—	—
Киргизия	104	60	4	—	15	—	—	25
Латвия	—	—	—	—	—	—	—	—
Литва	2	—	—	—	—	—	2	—
Молдавия	33	15	14	—	—	4	—	—
Таджикистан	325	231	72	—	22	—	—	—
Туркмения	46	23	18	—	5	—	—	—
Узбекистан	203	117	13	—	23	—	26	24
Украина	20	10	—	—	—	—	10	—
Эстония	1	—	—	—	—	—	1	—
Чечня	2	2	—	—	—	—	—	—
Ингушетия	—	—	—	—	—	—	—	—

ньями в структуре трансформированной социальной идентичности остаются гендерная и семейная идентичность. Во-вторых, обстоятельства миграции коренным образом отразились на невозможности удовлетворения базовых потребностей людей. Особенно остро переживается отсутствие собственного жилья на новом месте, бесконечные материальные проблемы. Несмотря на выявленную среди опрошенных активную жизненную позицию, многим данные проблемы кажутся непреодолимыми, что в свою очередь неизменно ведет

Таблица 4

Уровень образования вынужденных переселенцев в РМ на 1 февраля 2006 г.

	Из всего числа вынужденных переселенцев в возрасте 16 лет и старше, проживающих на территории Мордовии, имеют образование
Всего	765
Высшее	136
Незаконченное высшее или среднее специальное	230
Среднее общее полное и неполное	379

к дестабилизации эмоционально-волевой сферы. В-третьих, особенности эмоционально-волевой сферы (высокий уровень стресса — главная особенность эмоциональной сферы вынужденных мигрантов). Ситуация вынужденной миграции связана с переживанием психотравмирующих событий, вызывающих чувство горя, утраты. Новая социальная среда стала для большинства источником стресса. Судя по полученным данным, переселенцы по сравнению с мигрантами из регионов России обнаружили более высокий уровень тревожности (при этом у женщин уровень тревожности выше, чем у мужчин), фрустрации, более высокий уровень агрессивности и высокую степень стрессовой нагрузки (наибольшим уровнем стресса обладают люди пожилого возраста, женщины и те, кто не может реализовать свои возможности). Однако вынужденные переселенцы не хотят пассивно подчиняться деструктивным внешним обстоятельствам. У них обнаружен значимый эмоциональный и личностный потенциал, выражающийся в способностях выработки конструктивного плана и активных действий в экстремальных жизненных ситуациях.

Для повышения эффективности социальной работы с мигрантами, а также психологической реабилитации детей переселенцев нами разработана примерная программа психокоррекционной помощи детям вынужденных переселенцев, направленная на достижение основной цели: помочь в снижении уровня тревожности, справиться с переживаниями, которые препятствуют их нормальному эмоциональному самочувствию, реконструировать полноценные контакты детей со сверстниками. Предлагается включение детей переселенцев в работу кружков, активное участие в социально значимых и культурно-просветительских мероприятиях; психологическое просвещение педагогов, школьных психологов, родителей-переселенцев в виде лекций, бесед; родителям-переселенцам предложены приемы преодоления повышенной тревожности у детей. Это позволит в дальнейшем развивать, дополнять и совершенствовать формы и методы оказания социально-психологической помощи вынужденным мигрантам в процессе их адаптации к новым жизненных обстоятельствам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гриценко В. В.** Эмоциональное состояние русских вынужденных мигрантов / В. В. Гриценко // Психол. журнал. 2000. Т. 21, № 4. С. 22 — 31.

2. **Константинов В. В.** Социально-психологическая адаптация вынужденных мигрантов в условиях диффузного или компактного проживания / В. В. Константинов // Психол. журнал. 2005. Т. 26, № 2. С. 16 — 21.

3. **Солдатова Г. У.** Психологическая адаптация вынужденных мигрантов / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова // Психол. журнал. 2002. Т. 23, № 4. С. 66 — 81.

Поступила 30.03.07.

ДЕМОГРАФИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ

Е. Н. Коломасова, кандидат социологических наук,
Н. Н. Логинова, кандидат географических наук

Самой острой проблемой России Президент в своем Послании назвал демографический кризис. Каждый год нас становится на 700 — 750 тыс. человек меньше. В России на рубеже XX — XXI вв. сложился, по сути, уникальный режим воспроизводства населения: европейская рождаемость и афро-азиатская смертность. Демографическая ситуация остается сложной и в Республике Мордовия. С 1929 г. она теряет население. Если в начале 1929 г. на ее территории проживало 1 369,9 тыс. человек, в 2000 г. — 918,4 тыс., то в 2007 г. — 847,7 тыс. человек (рис. 1, табл. 1) [1].

Таблица 1

Динамика численности населения,
тыс. человек [5]

Год	Население	Год	Население
1959	1 004,4	1995	954,3
1970	1 002,9	2000	918,4
1979	969,5	2003	886,1
1989	963,5	2007	847,7

В настоящее время Мордовия переживает четвертый по счету и самый продолжительный острейший демографический кризис. Абсолютное сокращение населения названо основной социально-демографической проблемой республики. По прогнозам, за 2000 — 2015 гг. население уменьшится более, чем на 120 тыс. человек, или на 13 — 15 %. За 2005 — 2025 гг. — на 193,1 тыс. человек, или на 22,3 %. К 2026 г. численность населения на современной территории Мордовии составит 673,5 тыс. человек. При этом численность городского населения сократится почти на 58,0 тыс., или на 11,4 %, но доля горожан в численности населения к 2025 г. увеличится до 67,2 % вместо 58,9 % на начало 2005 г. За этот период уменьшение численности сельского населения составит почти 135,0 тыс. человек, или 37,9 % [5].

Население республики уменьшается быстрее, чем восполняется: людей умирает больше, чем рождается. Естественный прирост населе-

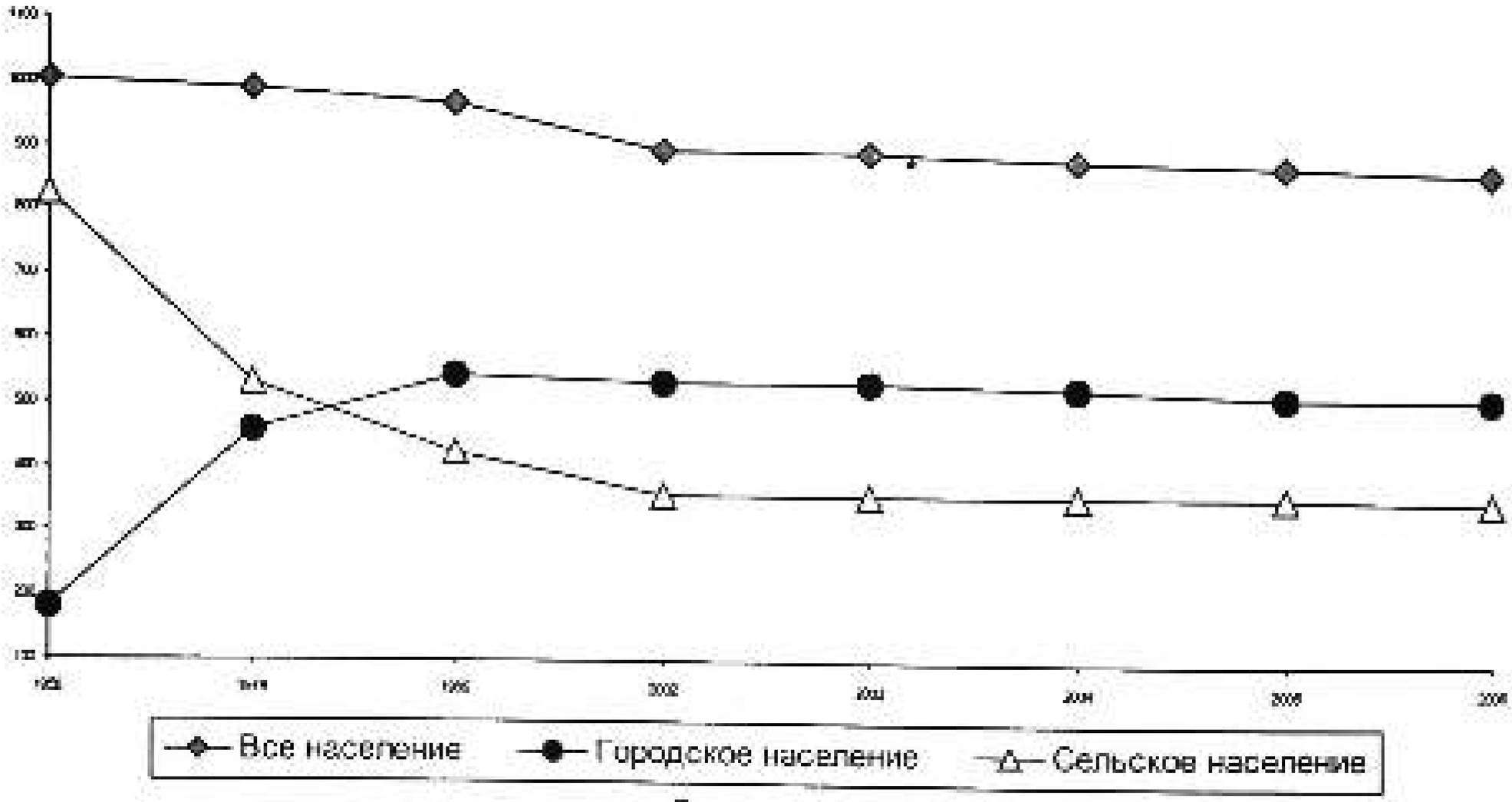

Рисунок 1

Численность постоянного населения, тыс. человек

© Е. Н. Коломасова, Н. Н. Логинова, 2007

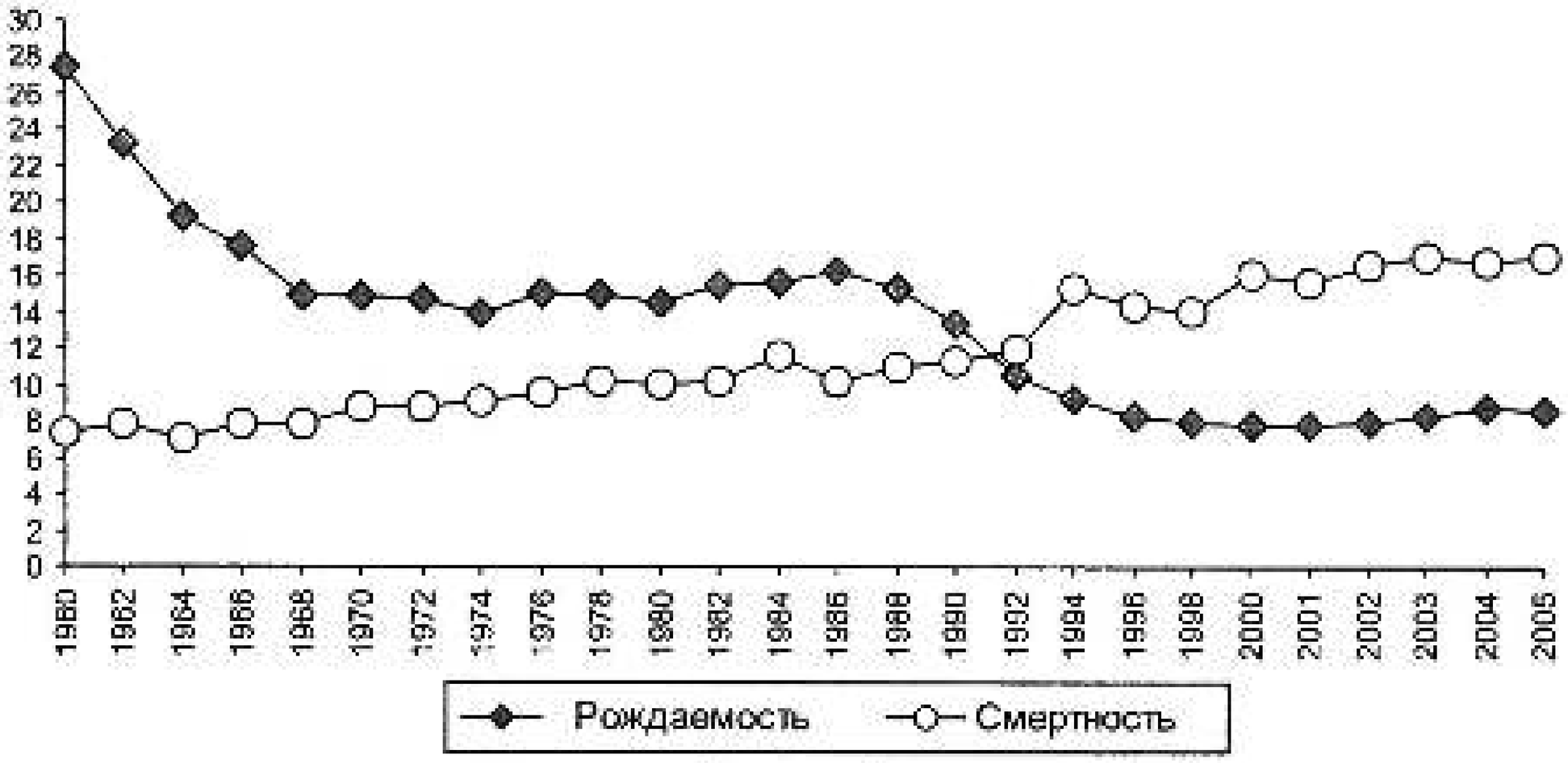

Рисунок 2

Изменение рождаемости и смертности (в расчете на 1 000 человек) [3]

ния Мордовии уменьшается с середины прошлого века, а с 1992 г. стал отрицательным. Падение его уровня происходило в результате сокращения рождаемости и роста смертности (табл. 2, рис. 2). В 2006 г. в Республике Мордовия зарегистрировано 7,4 тыс. новорожденных, а умерло 13,9 тыс. жителей, в то время как в 1960 г. родилось 27,5 тыс. новорожденных, а умерло 7,4 тыс. жителей.

Таблица 2

Рождаемость, смертность и естественный прирост населения Мордовии, ‰ [4]

Год	Рождаемость	Смертность	Естественный прирост (убыль)
1960	27,4	7.4	20,0
1970	15,0	8.8	6,2
1980	14,6	10,1	4,5
1990	13,4	11,4	2,0
2000	7,8	16.2	−8,4
2005	8.6	17.2	−8,6

За первые три неполных месяца 2007 г. «в республике появилось на свет 1 449 детей. В том числе в Саранске — 654 малыша, что значительно больше, чем за аналогичный период в предыдущие годы. Причем 557 мордовских роженц претендуют на получение материнского капитала, так как у них родился второй или следующий по счету ребенок» [6]. Современные статистические данные отражают наметившееся улучшение демографической ситуации. Оно проявляется в некотором увеличении рождаемости и снижении смертности, однако уровень смертности и естественной убыли населения все еще остается высоким.

Некоторый рост рождаемости можно объяснить тем, что в репродуктивный возраст вошли дети, рожденные в 1980-е гг., и в этот период и в России, и в Мордовии произошел кратковременный всплеск рождаемости. Но структурный фактор — не единственная причина. По мнению Л. Л. Рыбаковского, другая причина связана «с некоторым увеличением числа детей, рожденных одной женщиной репродуктивного возраста... Здесь сказалось то, что население стало ощущать наметившуюся стабилизацию в стране, связанную с экономическим оживлением. Феномен веры в перемены к лучшему нуждается в изучении, поскольку подобное уже было в 1986 — 1987 гг., когда советские люди поверили в перемены к лучшему, обещанные М. Горбачевым» [8]. Но наблюдаемый медленный рост рождаемости не избавит от естественной убыли населения. Для улучшения ситуации необходимо и сокращение смертности, что будет иметь не только демографическое, но и огромное гуманитарное значение.

Вместе с тем со смертностью в Мордовии дела обстоят совсем плохо. Если в 1960 г. коэффициент составлял 7,4 ‰, то в 2005 г. —

17,2 ‰, для городского населения соответственно 6,9 и 13,6 и для сельского — 7,6 и 22,5 ‰. Что нас сводит в могилу? Почему мы вымираем? Причин вымирания много — это низкий уровень и качество жизни, условия окружающей среды, качество потребляемой продукции, стрессы, а главное, алкоголизм. По количеству смертей от «внешних причин» Россия (а с ней и Мордовия) «впереди планеты всей» (табл. 3) [2]. Инстинкт самосохранения не срабатывает. Ценность жизни в нашем обществе очень низкая. Люди не дорожат своей жизнью и своим здоровьем.

Депопуляция населения происходит под сильным воздействием катастрофически высокой смертности и низкой продолжительности жизни. Однако шансы на выживание еще есть, хотя они и не очень велики. Рождаемость должна повыситься хотя бы до уровня воспроизводства. Современные параметры рождаемости в республике почти в два раза меньше, чем требуется для замещения поколений: в среднем на одну россиянку приходится 1,3 рождения при 2,15 необходимых для простого воспроизводства населения, а в Мордовии — 1.1. Таким образом, чтобы республика не вымирала, нужно, чтобы половина супружеских пар имела двоих детей, а половина — троих. Пока это кажется фантастикой. Кроме того, в Мордовии все еще высоким остается коэффициент младенческой смертности (численность умерших детей в возрасте до одного года на 1 000 родившихся живыми). В 2005 г. он составил 9,1 ‰, что в три раза выше, чем в развитых странах Запада [2].

По прогнозам, в 2025 г. число родившихся составит всего 5 241 человек и уменьшится по сравнению с 2005 г. почти на треть. В 2025 г. уровень рождаемости составит 7,7 ‰; смертности — 18,3 ‰ и естественной убыли — −10,6 ‰, суммарный коэффициент рождаемости не превысит 1,123. Таким образом, снижение уровня смертности будет крайне незначительным. Очень скоро ситуация ухудшится. С 2012 и вплоть до 2025 г. ожидается рост числа умерших, а количество родившихся, наоборот, упадет. В результате усилится убыль населения. Рост смертности также обусловлен процессом старения населения, поскольку ожидаемая продолжительность жизни в этот период несколько вырастет. К 2026 г. у мужчин она составит 62 года, у женщин — 75 лет. Разница будет оставаться все еще значительной — 13 лет [7].

Таблица 3

Смертность населения по основным классам причин смерти,
на 100 000 человек населения

Показатель / год	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Всего умерших от всех причин	1 432	1 408	1 539	1 625	1 573	1 673	1 722	1 695	1 720
в том числе: от болезней системы кровообращения	897	871	963	1 055	1 011	1 062	1 052	930	923
от новообразований	190	202	199	191	198	204	207	219	210
от несчастных случаев, отравлений и травм	166	151	168	177	172	197	185	186	196
от болезней органов дыхания	98	86	96	91	76	78	86	78	77
от болезней органов пищеварения	33	34	33	32	36	47	42	43	46
от инфекционных и паразитарных болезней	12	13	19	16	15	16	15	16	15

Таблица 4

Возрастная структура населения Мордовии, %

Год	Доля возрастных групп в населении Мордовии		
	мужчины и женщины 0 — 15 лет	мужчины 16 — 59 лет, женщины 16 — 54 лет	мужчины 60 и более лет, женщины 55 и более лет
1989	23,5	55,7	20,8
2002	18,1	59,6	22,3
2005	15,8	62,3	21,9

На ухудшение общих показателей демографической ситуации оказывает влияние и такой демографический фактор, как старение населения и нарушение его демографической структуры. Динамика возрастной структуры населения показана в табл. 4 [5].

Стареющая нация вынуждена все больше и больше повышать налоги для работающего населения, чтобы платить пенсии все возрастающему числу стариков. Уже сейчас одного пенсионера «кормят» двое работающих, но через 30 — 40 лет пропорция будет обратной. Удельный вес старшей возрастной группы в республике уже с конца 1990-х гг. выше, чем группы моложе трудоспособного возраста. Доля людей пенсионного возраста в общей численности населения к началу 2026 г. может составить более 30 %. Таким образом, дальнейшее развитие получит процесс демографического старения населения.

Возрастной состав населения будет складываться под влиянием демографических процессов. В результате низкой рождаемости и высокой смертности численность детей и подростков будет сокращаться вплоть до 2026 г. К концу прогнозируемого периода она уменьшится на 16,3 тыс. человек, или на 12,4 %, а доля в общей численности населения составит всего 17,0 %. Объясняется это тем, что численность поколений 2005 — 2025 гг. рождения, входящих в данную группу в течение прогнозного периода, будет ниже, чем численность выходящих из нее поколений. Численность населения трудоспособного возраста будет уменьшаться: в данную возрастную группу начнут вступать поколения 1990-х гг. рождения, когда началось резкое снижение рождаемости, а выходить — многочисленные поколения, родившиеся в послевоенный период. В результате доля трудоспособного населения в общей численности сократится с 63 до 53 % [7].

Для демографической ситуации, сложившейся в республике, характерны массовое распространение малодетности, непрочность брака, распространение юридически не оформленных браков, рост внебрачной рождаемости. Молодые пары все чаще отказываются от официальной регистрации брака. В результате в 2005 г. каждый пятый ребенок рождался вне зарегистрированного брака (20,9 %), в городской местности — 20,3 %, в сельской — 21,8 % [5].

Существенное негативное влияние на демографическую ситуацию в республике оказывают аборты. Число абортов за последние годы несколько сократилось, но все еще превышает число родившихся. Так, в 2005 г. только по официальной статистике было произведено 8 533 медицинских аборта [2]. Важно также осознать, что, кроме недорождения, аборты несут в себе и другие, не подлежащие сегодня точному измерению, демографические риски — высокую материнскую смертность, ухудшение репродуктивного здоровья, бесплодие и пр. Таким образом, говоря о демографических потерях, связанных с абортами, можно без всяких преувеличений утверждать, что речь идет не только о многих тысячах наших потенциальных граждан, но и о здоровье их матерей. Сохранение жизни потенциальных членов общества — нерожденных детей — на наш взгляд, должно стать важной составляющей программы по улучшению демографической ситуации. В количественном выражении результаты социальной и психологической помощи беременным женщинам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, будут представлены многими тысячами новорожденных детей.

Делая выводы, нужно отметить, что долгосрочные прогнозы для Мордовии крайне пессимистичны, но есть резервы для улучшения ситуации. Может быть, увеличение ежемесячного детского пособия, выплата 250 тыс. руб. при рождении второго ребенка и прочие меры позволят изменить демографическое будущее нашего региона. Мы отмечали, что в российском обществе появился дух надежды, дух подъема, дух созидания, когда мы все ждем благоприятных перемен. В республике происходит улучшение показателей рождаемости, здоровья, продолжительности жизни, сокращается преступность, число самоубийств, алкогольных психозов и отравлений. В целом можно сказать, что повышается уровень и улучшается качество жизни общества, улучшаются качественные характеристики самого человека. Все эти изменения уже оказывают положительные демографические сдвиги. Эффект можно получить уже в 2009 г.

Необходимо постоянно наращивать меры помощи семьям с детьми и, возможно, к 2015 — 2020 гг. на одну женщину у нас будет 1,6 — 1,8 ребенка. Но одними экономическими мерами проблему не решить. Необходимо активное

использование социальных технологий в области здравоохранения (улучшение репродуктивного здоровья, борьба с бесплодием, противодействие абортам), использование информационных, рекламных, образовательно-воспитательных социальных технологий, направленных на поднятие престижа материнства и отцовства, на формирование духовно-нравственных ценностей, ценности семьи, идеала стабильного официально зарегистрированного брака с несколькими детьми, здорового образа жизни и т. д.

В обществе очень низкая потребность в детях. Даже многие благополучные семьи не желают иметь больше одного ребенка. Все большему количеству семей не нужен даже второй ребенок. Мало поднять уровень жизни, надо сформировать модель семьи с двумя-тремя детьми. Что мы сделали для этого? Где печать, радио, телевидение? Счастливые детские личики не должны сходить с экранов телевизоров, газетных и журнальных страниц. Общество должно вновь вернуться к детям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Административно-территориальное деление и численность населения Республики Мордовия на 1 января 2006 г.: стат. сб. Саранск, 2006.

2. **Азоркина Ж.** В Мордовии снизилось количество абортов / Ж. Азоркина // Медицинский вестник. 2006. № 9.

3. Естественное движение населения Республики Мордовия за 2005 год: стат. сб. Саранск, 2005.

4. **Логинова Н. Н.** Социодемографическая ситуация в Республике Мордовия / Н. Н. Логинова // Интеллектуальные и информационные ресурсы и структуры для регионального развития. М., 2002. С. 240 — 245.

5. Мордовия: стат. ежегодник / Мордовиястат. Саранск, 2006.

6. Наши рекорды // Время. 2007. № 11.

7. Прогноз численности населения РМ до 2026 г.: стат. сб. № 906. Саранск, 2005.

8. **Рыбаковский Л. Л.** Демографическое будущее России и миграционные процессы / Л. Л. Рыбаковский // Социологические исследования. 2005. № 3. С. 71 — 87.

Поступила 26.04.07

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА ИНВАЛИДОВ ВОЙНЫ В 1941 — 1945 гг.

Д. А. Абузярова

Одним из неизбежных следствий ведения боевых действий являлось образование новой категории лиц, нуждавшихся в социальной защите — инвалидов Великой Отечественной войны.

Инвалидами войны считались лица из числа военнослужащих, утратившие трудоспособность вследствие ранения, контузии или увечья, полученных в бою или при исполнении иных обязанностей военной службы, а также вследствие заболевания, связанного с пребыванием на фронте. В соответствии со ст. 56 Закона от 1 сентября 1939 г. эти лица имели право на государственное пенсионное обеспечение [8].

Инвалиды из числа офицеров и сверхсрочнослужащих пенсии от государства получали на основании постановления СНК СССР № 1474 от 5 июня 1941 г. «О пенсиях и пособиях лицам высшего, старшего и среднего начальствующего состава, лицам младшего начальствующего состава сверхсрочной службы, специалистам рядового состава сверхсрочной службы и их семьям» [9, с. 83 — 93].

Военнослужащие рядового и сержантского (старшинского) состава Красной Армии, Военно-Морского Флота, пограничных и внутренних войск НКВД в случае инвалидности получали

© Д. А. Абузярова, 2007

пенсии от государства в соответствии с Постановлением СНК СССР № 1269 от 16 июля 1940 г. «О пенсиях военнослужащим рядового и младшего начальствующего состава срочной службы и их семьям» [9, с. 105 — 110].

Право на пенсию в случае инвалидности имели военнослужащие из числа рядового, сержантского и старшинского состава, находившиеся на срочной действительной военной службе и призванные из запаса; курсанты военных училищ, школ и курсов, имевшие звания рядового, сержантского и старшинского состава; медицинские сестры, состоявшие на военной службе в должностях сержантов и старшин медицинских частей; военнослужащие рядового и сержантского состава авиационных частей гражданского воздушного флота; военнослужащие рядового и сержантского состава 1-го Польского корпуса; военнослужащие рядового и сержантского состава городских частей и штабов МПВО, находившиеся на казарменном положении и получавшие денежное содержание, установленное для войск НКВД [10, с. 92 — 93].

Порядок назначения и выплаты пенсий указанным категориям инвалидов определила Инструкция № 101, утвержденная СНК СССР 31 января 1944 г. [5, с. 92 — 108]. Согласно ей размеры пенсии устанавливались в зависимости от причины и степени инвалидности, а также характера работы инвалида до призыва его на военную службу.

По причине инвалидности пенсии разделялись на две категории:

а) пенсии военнослужащим, ставшим инвалидами вследствие ранений, контузий или увечий, полученных в боях при защите СССР, или при исполнении иных обязанностей военной службы, или вследствие заболеваний, связанных с пребыванием на фронте;

б) пенсии военнослужащим, ставшим инвалидами вследствие несчастных случаев, не связанных с исполнением обязанностей военной службы, или вследствие заболеваний, не связанных с пребыванием на фронте.

По степени инвалидности различались пенсии инвалидам I, II, III групп. В зависимости от характера прежней работы военнослужащих все указанные пенсии назначались следующим образом. Лицам, работавшим до призыва в армию, пенсии назначались в процентах от их заработка. При этом военнослужащим, связанным с сельским хозяйством, пенсии назначались в размере 80 % от пенсий, установленных для военнослужащих, не связанных с сельским хозяйством. Лицам, не работавшим до призыва в армию, пенсии назначались по твердым социальным нормам.

Инвалиды I группы, имевшие среднемесячный заработок до 400 руб., получали пенсию в размере 100 % заработной платы, инвалиды II группы — 75 %, а инвалиды III группы — в размере 50 %.

Если среднемесячный заработок превышал 400 руб., пенсия исчислялась из 400 руб. В любом случае пенсии не могли быть ниже следующих размеров: для инвалидов I группы — 150 руб., для инвалидов II группы — 120 руб., для инвалидов III группы — 90 руб. (для инвалидов, связанных с сельским хозяйством, соответственно 120, 96 и 72 руб.).

Размеры названных пенсий повышались на 25 % военнослужащим сержантского и старшинского состава. Военнослужащим, награжденным орденом Славы трех степеней, размеры всех перечисленных пенсий повышались на 50 %. Таким образом, полный кавалер ордена Славы в звании сержанта (старшины) получал пенсию, размер которой на 75 % превышал пенсию остальным категориям военнослужащих, равных с ним по группе инвалидности. Инвалидам I и II групп, имевшим заработок, доход от работы в колхозе или стипендию, пенсия выплачивалась полностью, независимо от размера получаемого заработка, дохода или стипендии. Аналогичным образом осуществлялось пенсионное обеспечение инвалидов из числа генералов, офицеров и военнослужащих сверхсрочной службы за исключением порядка начисления пенсий и установления их размера. Особая льгота устанавливалась для генералов и адмиралов, размер пенсии которым определялся в 95 % от оклада их денежного содержания [10, с. 108 — 128].

Документом, удостоверявшим право инвалида на получение пенсии и соответствующих льгот, являлось «Пенсионное удостоверение инвалида Отечественной войны», которое выдавалось районным военкоматом или органом социального обеспечения по месту жительства инвалида.

В годы войны государство проявляло заботу о трудоустройстве инвалидов, частично сохранивших трудоспособность. В связи с этим

были внесены изменения и дополнения в существовавшие нормы трудового права. Наиболее значимыми для трудовых правоотношений инвалидов войны являлись постановления СНК СССР «О трудовом устройстве инвалидов Отечественной войны» от 6 мая 1942 г., «О мерах по трудовому устройству инвалидов Отечественной войны» от 20 января 1943 г. [12, с. 400 — 402].

В результате проведенной работы по трудоустройству и обучению инвалидов в Мордовии на 1 декабря 1942 г. получены следующие цифры: в промышленности трудоустроено 209 человек, в сельском хозяйстве — 2 853, в прочих организациях — 886 человек, в кооперации инвалидов — 102 человека. Трудоустроено на руководящей работе 526 человек, в том числе: на руководящей районной работе — 68 человек, директоров предприятий и промартелей — 15 человек. На руководящей сельской работе: председателями сельских советов — 90 человек, председателями колхозов — 140 человек, председателями сельпо — 19 человек и бригадирами колхозов — 100 человек.

В учебных заведениях и на курсах обучалось 119 человек. Окончили обучение на разных курсах 77 человек, из них 35 садоводов, 6 бухгалтеров, 7 часовщиков, 12 фотографов, 5 заместителей председателей сельпо; бригадно-цеховых обучением по линии кооперсоюза охвачено 16 человек [1, с. 24].

Система мероприятий по трудовому устройству и обучению инвалидов позволила вернуть более 80 % инвалидов к общественно полезной трудовой деятельности [2, с. 19].

С начала войны до принятия первого постановления трудоустройство инвалидов, как и в довоенный период, было добровольным. Для администрации предприятий и учреждений не устанавливалась обязанность принимать на работу инвалидов войны, направляемых органами социального обеспечения. Следует отметить, что орган собеса до того как направить инвалида на конкретную должность выяснял, подходит ли эта должность для инвалида и является ли она вакантной. Инвалид мог потребовать от органа собеса, чтобы тот предоставил ему подходящую работу, поскольку инвалид Отечественной войны имел преимущественное право зачисления на работу при наличии заключения ВТЭК о его пригодности к данной работе [5].

Возвращение инвалидов войны к труду было сопряжено с необходимостью расширения материально-технической и производственной базы для их протезирования. В 1941 г. в системе наркомата социального обеспечения РСФСР имелось 38 протезных предприятий. С началом войны такие предприятия были созданы в 22 городах, что позволило к концу года дополнительно изготовить 40 тыс. временных протезов. Только за октябрь — ноябрь 1941 г. протезы получили 7 675 инвалидов [6, л. 4. 6, 15].

С каждым днем войны число раненых, следовательно, и инвалидов, увеличивалось. К середине 1942 г. в органах социального обеспечения их было учтено уже 202 428 человек. Вопрос о трудоустройстве инвалидов приобретал общегосударственный масштаб. Трудоустроено к тому времени было только 57,3 % инвалидов [6, л. 165].

Наряду с установлением обязательного приема на работу инвалидов постановление от 6 мая 1942 г. предусматривало ряд других мер, в числе которых учреждение постоянных краевых, областных и городских комиссий по трудоустройству инвалидов, создание для них необходимых производственных и бытовых условий, первоочередное предоставление им жилой площади, повышение персональной ответственности руководителей советских и хозяйственных органов за решение вопросов о трудоустройстве инвалидов.

Трудовые правоотношения инвалидов были подвергнуты новой регламентации в постановлении СНК СССР от 20 января 1943 г. В нем отмечалось, что «инвалиды Отечественной войны III группы, уклоняющиеся от работы в течение двух месяцев со дня направления их на работу, по решению органов социального обеспечения могут сниматься с пенсии» [4, с. 47].

Государство тем самым превратило трудоустройство из формы содействия инвалидам в получении подходящей работы в форму привлечения и использования всех трудовых ресурсов страны для удовлетворения нужд фронта и тыла в условиях дефицита рабочих кадров, вызванного обстоятельствами военного времени. Постановлением от 20 января 1943 г. для инвалидов III группы устанавливались существенные льготы в области труда и социального страхования. Они в обязательном порядке освобождались от привлечения к

сверхурочным работам. Заменять положенные им ежегодные отпуска денежной компенсацией (как было установлено на военное время) запрещалось. Пособия по временной нетрудоспособности инвалиды войны получали в размере полного заработка независимо от непрерывности стажа и их членства в профсоюзе. Инвалиды-члены кооперации имели преимущественное право на трудоустройство в ее организациях, льготы по уплате членских взносов, получению материальной помощи, направлению в санатории, дома отдыха и т. п. Льготы устанавливались также для инвалидов войны, желавших получить образование в высших и средних специальных учебных заведениях [12, с. 406 — 407].

Важным направлением социальной политики государства в отношении инвалидов войны являлась организация их профессионального образования. Обучение новым профессиям было налажено в эвакогоспиталях, т. е. еще на стадии восстановление трудоспособности раненых воинов. Весьма эффективной формой трудовой реабилитации и профессионального обучения стали трудовые интернаты для инвалидов Великой Отечественной войны. Они были реорганизованы из домов инвалидов и имели цель подготовить инвалидов к трудовой деятельности при их полном государственном обеспечении. В трудовые интернаты принимались инвалиды I и II групп [3, с. 172].

Во многих местах, особенно в тех, которые пострадали от немецкой оккупации, возникли серьезные проблемы в работе по трудоустройству инвалидов. Здесь в первую очередь требовались рабочие кадры строительных и других специальностей для выполнения трудоемких работ, куда направлять инвалидов было невозможно по состоянию здоровья. Поэтому в отдельных районах не могло быть достигнуто полного трудоустройства инвалидов.

Тем не менее государство и его органы на местах стремились облегчить материально-бытовые условия инвалидов войны, распространив на них многие льготы. Их снабжение продуктами питания осуществлялось по нормам рабочих. Для инвалидов открывались специальные магазины, а нуждавшимся в посторонней помощи товары и продукты доставлялись на дом. Им предоставлялись некоторые преимущества в пользовании столовыми, ремонтно-бытовыми мастерскими. Горожанам предоставлялись лучшие огородные участки, а членам колхозов оказывалась помощь в первоочередном приобретении скота [7].

Вскоре после окончания войны был принят комплекс мер по дальнейшему улучшению пенсионного обеспечения и материально-бытового обслуживания инвалидов. С 1 января 1946 г. были повышены в два и более раза минимальные размеры пенсий инвалидам Отечественной войны I группы. Теперь они составили 250 — 300 руб. в месяц. На 25 % были повышены пенсии ефрейторам и старшим краснофлотцам [12, с. 426]. Не остались без внимания государства бывшие военнослужащие, ставшие инвалидами уже после их увольнения с военной службы, но в результате ранений, полученных в боях Великой Отечественной войны. Если инвалидность была установлена не позднее пяти лет после увольнения с военной службы, эти фронтовики обеспечивались пенсией наравне с инвалидами войны.

В силу различных обстоятельств некоторые инвалиды, как и другие участники войны, оказались разлученными со своими семьями. По мере розыска семей возникала необходимость соединения с ними. Чтобы устранить обстоятельства, препятствовавшие воссоединению семей, 5 октября 1945 г. было принято постановление СНК СССР, которое обязывало руководителей предприятий и учреждений освобождать от работы инвалидов войны, желавших переехать к месту постоянного жительства членов своих семей, а также освобождать от работы членов семей инвалидов войны (супругов, детей, родителей), желавших переехать к месту их постоянного жительства. Центральный коммерческий банк был обязан выдавать нуждавшимся инвалидам Отечественной войны и их семьям ссуды на строительство и восстановление жилых домов. Местные органы бесплатно отводили им лесосеки на заготовку строительного леса и отпускали по установленным ценам строительные материалы на постройку и ремонт жилища. С хозяйств инвалидов снимались все недоимки прошлых лет по сельскохозяйственному налогу и обязательным поставкам, а для хозяйств инвалидов войны I и II групп вводились новые льготы [11].

СНК РСФСР 10 июля 1945 г. обязал исполнительные комитеты местных Советов

принять решения о первоочередном обслуживании инвалидов Великой Отечественной войны в медицинских учреждениях, столовых, банях, прачечных, парикмахерских, пошивочных и ремонтных мастерских, городском транспорте, а также о первоочередном снабжении их топливом и о ремонте квартир.

В случае смерти инвалида войны его семье назначалось пособие на погребение в размере двухмесячного оклада пенсии, которую он получал. При отсутствии членов семьи пособие выдавалось другим лицам, принявшим на себя обязанности и расходы по похоронам умершего инвалида, в размере фактической стоимости ритуальных услуг, но не свыше указанного двухмесячного оклада пенсии. Семьям умерших инвалидов войны назначалась пенсия на тех же основаниях, что и семьям погибших, умерших и пропавших без вести военнослужащих во время их пребывания на фронте. Независимо от причины смерти инвалида назначение пенсии его семье осуществлялось по той статье постановления СНК СССР № 1269 от 16 июля 1940 г., по которой инвалид получал пенсию. При этом семье умершего выдавалось пенсионное удостоверение с надписью на обложке «Выдается семье умершего инвалида Отечественной войны» [3, с. 208].

Делая вывод, можно смело сказать, что, несмотря на тяжелые военные и экономические условия, государство прилагало немало усилий, чтобы по возможности удовлетворить необходимые материальные, духовные потребности инвалидов войны. Важным направлением социальной работы периода Отечественной войны и послевоенных лет стали социальная реабилитация раненых, возвращение к производственной деятельности инвалидов, создание домов инвалидов, трудовых интернатов и т. д. Государство и его органы накопили большой положительный опыт социальной защиты инвалидов войны. Пенсионное обеспечение, материально-бытовое обслуживание в сочетании с многочисленными льготами и преимуществами, предоставленными инвалидам войны, гарантировали им надежную социальную защиту.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мордовия 1941 — 1945: сб. документов / Центр. гос. архив Респ. Мордовия, Центр. док. уч. новейшей истории РМ. Саранск, 1995.

2. Мордовия в годы Великой Отечественной войны 1941 — 1945 гг. / ред. Н. М. Кузьмин. Саранск, 1975.

3. **Ободан Н. М.** Возвращение к трудовой деятельности инвалидов Отечественной войны и инвалидов труда / Н. М. Ободан. Л., 1945.

4. Пособия, пенсии и льготы инвалидам войны, военнослужащим и их семьям.

5. Постановление СНК РСФСР от 6 ноября 1941 г. // Собрание постановлений и распоряжений Рабоче-крестьянского правительства РСФСР 1941 г. № 7. Ст. 38.

6. Российский государственный архив социально-политической истории, ф. 603, оп. 1, д. 3.

7. Сборник важнейших приказов и инструкций по вопросам карточной системы и нормированного снабжения. 2-е изд. М., 1944.

8. Сборник законов СССР, 1961.

9. Сборник правительственных постановлений, действующих в военное время.

10. Сборник указов, постановлений, решений, распоряжений и приказов военного времени, 1944.

11. Сборник указов, постановлений, решений и распоряжений, 1945.

12. Советское право в период Великой Отечественной войны. Ч. 1.

Поступила 25.04.07.

СОЦИОЛОГИЯ ДЕТСТВА В РОМАНАХ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

Т. В. Безрукова

Не только историческое явление Христа, но и повседневный опыт Достоевского побуждали его к познанию Бога. Почти каждому человеку случается соприкасаться с существом столь чистой души, что в ней светится нечто божественное. Такими считал Достоевский детей.

Дети для Достоевского были как бы иными, чем взрослые, существами, в том числе и по своей природе. Дети, например, благостно смеются, в то время как в смехе взрослых чувствуются черты глупости, пошлости, мелочности или вздорности. Дети беззаботны, они не подавлены заботой или страхом перед жизнью, как взрослые. «Было бы солнышко, радуются... словно птички, голосочки их что колокольчики» [1, с. 482]. Они побуждают взрослых к любви. В них нет ничего нравственно или эстетически отталкивающего. Даже самых дурных лицом детей, если такие есть вообще, даже самых грязных можно любить «даже и вблизи».

Будучи невинными, они тем самым являют собой неосознанный «образ Христов», более непосредственный, чем у взрослых, у которых он искажен. По словам Христа, Божье царство — в детях. Детская красота и чистота суть отблеск изначального совершенства человека в райском состоянии. Ибо тогда люди были детьми «своего солнца — о, как они были прекрасны! Никогда я не видывал на нашей земле такой красоты в человеке» [7, с. 350].

Любовь детей к взрослым — все равно как прощение их грехов. Но дети со временем перерастают свое райское состояние, утрачивая его. В их жизни наступает момент, когда душа полнится предчувствием чего-то нового и неизвестного, не зная, радоваться ей или печалиться, и горестно оглядывается на исчезающую землю своего детства. Затем в душе ребенка восходят семена зла, и теперь нужно бороться, чтобы поддержать или, по крайней мере, помнить свою чистоту.

Умственные способности ребенка, по мнению Достоевского, почти всегда взрослыми оцениваются неправильно. Уже к началу школьного возраста большинство детей обладает достойным восхищения глубоким нравственным чувством, столь невероятно точным суждением в вопросах морали (особенно когда они становятся свидетелями несправедливости и бессердечности), что одно это свидетельствует о врожденной нравственной истине. Ребенку в этом возрасте можно говорить полную правду и нельзя лгать. Удивительно, что многие родители не понимают своих детей. Дети хорошо знают, когда от них что-то утаивают и считают, что они ничего не понимают. Дети могут дать чрезвычайно важный совет в трудных жизненных и нравственных вопросах. В известном смысле ребенок знает даже больше, чем взрослый, поскольку в нем еще не заглох голос нравственности. Взрослый в общении с детьми может нравственно оздоровиться, поскольку они «живут для умиления нашего, для очищения сердец наших и как некое указание нам». «Через детей душа лечится». В самые тяжелые времена они для родителей являются родником счастья, так что те охотно терпят лишения, только чтобы их порадовать: «Говорят вот, что детей иметь тяжело? Кто это говорит? Это счастье небесное... Я ужасно люблю [их]» [1, с. 147, 290].

Известно, с какой любовью Достоевский относился к своим детям и как горевал он, потеряв своего первого ребенка. Воспоминания о детстве имели для Достоевского огромное значение. Он пронес через всю жизнь дорогие и радостные воспоминания о ранних своих годах и о родительском доме. Позже он писал: «Я очень часто задумываюсь и спрашиваю себя теперь: какие впечатления, большею частию, выносит из своего детства уже теперешняя современная нам молодежь?» [8, с. 39]. Если родители в ряде поколений чужды народу и вере, если и дети воспитываются без почвы, вне естественной правды, ребенку трудно приобрести гармоничное, безошибочно направленное и полное любви отношение к миру и народу.

© Т. В. Безрукова, 2007

Следует также вспомнить мистический сон Дмитрия Карамазова, в котором иссохшие бабы молча молят за своих плачущих от голода и холода детей: для человечества самое ужасное преступление — мучить и доводить до слез невинных детей. Каждый должен сострадать этим слезам: «А их ведь много, их сотни, и все мы за них виноваты!» За всех «дите», потому что есть малые и большие дети. Достоевский указывал на то, что во взрослых всегда содержится что-то от их детской чистоты, они в широком смысле также принадлежат детству. Открывая в них детскость, мы легче можем и полюбить их, признаться к ним. Злобность же сеет «семя дурное», которое бессознательно хранится в душе, пока не взрастет оно в воспоминаниях и дурных поступках [4, с. 87].

С особым благоговением Достоевский говорил об акте рождения, которое он считал великой и святой тайной. Эта мистерия вызывала у него глубокую радость. Она вытекала из размышлений о том, что с появлением на свет человека рождается новый дух и начинается бесконечное существование, загорается новая мысль и новая любовь. Телесное рождение, необходимое для продления рода человеческого Достоевский связывал с более важным возникновением духа, который стал бессмертным свидетелем и соучастником божественного творения. Рождение души является актом, который таинственным образом связан с возрождением (метанойей) души раскаивающегося грешника. Рождением и возрождением душа готовится для рая [7, с. 353].

В произведениях Достоевского нет счастливых детей. Дети в его романах— не розовощекие, неумолкаемые, смеющиеся дети. Они, как и взрослые, вечно в задумчивости. Противоестественно, но так. Они видят много бед. Они видят смерть своих братьев и сестер.

В одном из писем Макар создает образ ребенка, стоящего у гроба своего девятилетнего брата, образ, вызывающий переворот в душе каждого, способного чувствовать, человека. «Маленькая девочка, дочка, стоит прислонившись к гробу, да такая, беднежка, скучная, задумчивая! А не люблю я, маточка Варенька, когда ребенок задумывается; смотреть неприятно! Кукла какая-то из тряпок на полу возле нее лежит, — не играет; на губах пальчик держит; стоит себе — не пошевелится. Ей хозяйка конфетку дала; взяла, а не ела. Грустно, Варенька, — а?» [5, с. 501].

Конечно, ожидать иного поведения ребенка у гроба близкого врел ли следует. Тут Макар переусердствовал. Но он говорит об этом, зная предшествующую жизнь детей Горшкова. Эти дети тихи и серьезны всегда. «Всегда у них в комнате тихо и смирно, словно и не живет никто». Не менее впечатляющ образ лет десяти мальчика, чахлого, нищего, «чуть ли не босого», стоящего около шарманщика и просящего милостыню.

Эти забитые, задумывающиеся дети, как правило, чисты, самоотверженны, способны на доброту. Жизнь в произведениях Достоевского трудна для всех, кто добр, сердечен.

«Случайные», т. е. непрочные, семьи всегда тревожили Достоевского. Случайные семейства создает Валковский. Плодами их является Алеша и Нелли. Случайно семейство Мармеладова, случайно создаваемое семейство Псевдонимова. В каждом романе есть свое «случайное семейство».

В «Подростке» эта тема одна из основных. Здесь показано даже не само семейство, а его результат — Подросток. Он вырос, предоставленный сам себе. Не имел никакой опоры в жизни. Идет по жизни путем проб и ошибок. Весь состоит из чужих мыслей. Видевший силу денег, он выбирает путь накопительства. Никаких иных ценностей не признает. Вот он говорит о поцелуе. Кого желает поцеловать девятнадцатилетний молодой человек? Женщину? Нет — десятирублевку.

Но этот путь оказался ошибочным. Подросток с него сходит. Десятирублевка уже не может заменить женщину. Негативное отношение к женщине, которое было у Подростка раньше, заменяется иным. Подросток влюбится. Но его светлые мысли об Ахмаковой чередуются с мыслями о ней с «грязцотцой». И это тоже результат случайности семейства: впервые он увидел обнаженную женщину, будучи ребенком, в обстановке гостиничной, грязной и отвратительной [6, с. 171]. Подросток — в поисках жизненной дороги. Один. Ибо люди, его породившие, отошли от него, создав не нормальное, а «случайное семейство».

Результат «случайных семейств» — страдания детей. Дети всегда в поле зрения Достоевского. И всегда они несчастны, всегда в страданиях. В «Записках из Мертвого дома»

дети страдают «за кадром»: в остроге некоторые сидят за убийство детей, в «Униженных и оскорбленных» — в «кадре». «Нелли оттолкнула меня своей худенькой костлявой рукой» [3, с. 74]. В романе есть костлявый старик, костлявая собака старика. Но это не потрясает. Костлявая рука 12 — 13-летней девочки врезается в память прочно. Но автору этого мало. Герой, только что оттолкнутый костлявой рукой Нелли, встречает на улице просящую милостыню девочку. «Это была маленькая, худенькая девочка, лет семи-восьми, не больше, одетая в грязные отрепья; маленькие ножки ее были обуты на босу ногу в дырявые башмаки. Она силилась прикрыть свое дрожащее от холоду тельце каким-то ветхим подобием крошечного капота, из которого она давно уже успела вырасти. Тощее, бледное и больное ее личико было обращено к нам; она робко и безмолвно смотрела на нас и с каким-то покорным страхом отказа протягивала нам свою дрожащую ручонку» [3, с. 120].

Соседство этих двух сцен неслучайно. Автор здесь дает эволюцию ребенка от дрожащей ручонки до костлявой руки. Это как бы взгляд на жизнь Нелли в прошлом.

В «Подростке» помимо главной линии дети встречаются и в эпизодах. «Мне встретился маленький мальчик, такой маленький, что странно, как он мог в такой час очутиться один на улице; он, кажется, потерял дорогу; одна баба остановилась было на минуту его выслушать, но ничего не поняла, развела руками и отошла дальше, оставив его одного в темноте. Я подошел было, но он с чего-то вдруг меня испугался и побежал дальше» [2, с. 210].

Дети испуганны, дети недоверчивы. Есть и дети-самоубийцы. Таков в «Подростке» мальчик, который «два кулачка вот так к груди прижал, к обоим сосочкам» — и в воду. Всего десять слов, а каков образ!

Очень интересен образ Lize в «Братьях Карамазовых». Это больная девочка, и физически, и душевно, следовательно, анализ такого типа — дело психиатра, а не психолога. Но в характеристике Лизы Хохлаковой Достоевский указал черты и причины, обусловившие возникновение характерных свойств, которые часто встречаются в жизни нормальных детей, вызывают у них подобные же черты, только в слабейшей степени.

Лизе 14 лет. Она страдает истерическими припадками и параличом ног; бедная девочка не может ходить, и ее возят уже с полгода в кресле на колесах. Личико у Лизы прелестное, немного худенькое от болезни, но веселое; что-то шаловливое светилось в ее темных больших глазах с длинными ресницами. Таков портрет ее с внешней, физической стороны.

Со стороны психической изображение Лизы несравненно труднее; это весьма сложное явление. Лиза чрезвычайно нервная девочка, прежде всего и больше всего комок нервов. Каждое впечатление, каждое чувствование переживается ею очень глубоко, бросает ее то в одно настроение, то в другое. Оставаться долго в одном настроении, питать одно чувство, поддерживать настойчиво принятое решение Лиза не может; она непрерывно, почти с минуты на минуту, изменяется — сейчас она такова, а несколько минут спустя совсем другая. Отсутствие душевной устойчивости — самая характерная ее черта. Она любит Алешу Карамазова, пишет ему весьма нежное и трогательное письмо, но это не мешает ей подшучивать и всячески издеваться над Алешей, поднимать его на смех. «Вы в мужья не годитесь, — заявляет она ему, — я за вас выйду и вдруг дам записку снести, тому, которого полюблю после вас, — вы возьмете и непременно отнесете да еще ответ принесете. И сорок лет вам придет, и вы все так же будете мои такие записки носить» [1, с. 314].

Но быстрая изменчивость настроения — свойство, довольно распространенное среди детей: они скоро переходят от одного настроения к другому, противоположному. У Лизы Хохлаковой была черта более опасная, чем быстрая изменчивость настроения — извращенность стремлений, чувств, вкусов. Нормальные люди любят удовольствие, добро, счастье; Лиза по временам любила страдание, зло, преступление. Такая душевная извращенность доходила у нее до весьма значительных пределов. «Я хочу, чтобы кто-нибудь женился на мне, а потом истерзал, обманул, ушел и уехал. Я не хочу быть счастливою!» — «Я хочу беспорядка. Я все хочу зажечь дом. Я воображаю, как это я пойду и зажгу потихоньку, непременно, чтобы потихоньку. Они-то тушат, а он-то горит. А я знаю да молчу». — «Я не хочу быть святою... Пусть меня Бог осудит. Я пришла, а меня бы и осудили, а я бы вдруг им всем и засмеялась в глаза» [1, с. 318, 320].

Такая глубокая извращенность чувств и стремлений не могла не сказаться и на религиозной сфере. Действительно, оказывается, что Лизе снятся черти, наполняющие все углы комнаты и готовые схватить ее. Вот они подходят, вот хватают, а она возьмет да перекрестится, черти-то и отступят и ждут. «И вдруг мне ужасно захочется вслух Бога бранить, вот и начну бранить, а черти-то опять толпой ко мне, так и обрадуются, вот уж и хватают меня опять, а я вдруг опять перекрещусь, а они все назад. Ужасно весело, дух замирает» [1, с. 325].

По своей природе Лиза была очень нервная девочка, худенькая, у нее первая деятельность преобладала над всеми другими. При этом она была подвержена истерическим припадкам, которые ее сильно расстраивали, нередко она не спала ночью, была в сильном жару. Наконец в довершение всего у нее стянулись ноги, и она проводила время в длинном кресле, полулежа, с кресла созерцая жизнь и принимая в ней участие. Таким образом, условия физического развития были крайне неблагоприятны, движения и игры отсутствовали, зато сильные ненормальные потрясения были налицо. Отчужденная от здоровой бодрой физической деятельности, Лиза была вынуждена в долгие месяцы сидения в кресле передумывать свои думы, и за это время чего только она не передумала! А Лиза была 14-летним подростком, и критическое время, приносящее с собой так много новых ощущений девушке, ею было пережито, вероятно, недавно, так что она не успела еще установиться после перелома. Таким образом, вся физическая натура Лизы в момент действия романа была глубоко потрясена, предрасполагая ее к самым неожиданным фактах в сфере душевной жизни.

Тяжелое физическое состояние девочки требовало тщательного за ней ухода, вполне гигенической обстановки, применения серьезной продуманной воспитательной системы. Ничего подобного не было, Лиза совсем не получила никакого воспитания. Об ее отце в романе не сообщается ничего, ее мать была вдовой уже пять лет. О Хохлаковой-матери в романе говорится очень много, она изображается единственной воспитательницей дочери. Хохлакова-мать была женщина богатая, кокетливая, словоохотливая и бестолковая. Серьезно воспитывать дочь она не могла, никакой разумной воспитательной системы она не только не могла придумать, но и поддержать. Она могла воспитывать дочь лишь примером собственных действий, а последние были далеки от того, чтобы быть особенно поучительными. Лиза росла и развивалась сама по себе, никакого авторитета, никакой сдержки она не знала, она командовала матерью, та во всем ей подчинялась. При физическом положении Лизы развитие способности сдержки, умение держать себя в руках было существенно важно: только таким путем можно было до некоторой степени уравновесить неблагоприятные условия ее физического развития. Но Лиза не знала преграды желаниям, мать не ставила ни во что и поступала всегда, как хотела: она смеялась над матерью в глаза и за глаза. Хотела писать любовные письма — писала; желяля без разрешения матери принимать братьев Карамазовых — принимала, назначала им свидания в квартире и без церемоний выталкивала из комнаты мать, оставаясь с молодыми людьми одна. Мать знала все это и ничего не могла сделать, только подслушивала, и дочь при случае подслушивала тоже. При такой вполне бестолковой обстановке росла Лиза, так сильно нуждавшаяся в твердом и энергичном руководстве. Никаких нравственных сдерживающих начал, никаких вообще разумных убеждений ей не внушали, бедная девочка была предоставлена сама себе, своим инстинктам, которые проснулись в ней рано и толкали ее на нехорошую дорогу [4, с. 75 — 76].

Если из образа Лизы Хохлаковой исключить те черты, которые делают ее больной физически и духовно (паралич ног и истерические припадки, извращенные чувства и стремления), в результате останется типическое изображение многих нынешних детей. Характерными чертами этого множества будут физическая слабость и хилость, нервность, отсутствие сдержки, слишком раннее развитие. Перечисленные свойства, и не поодиночке, а в большем или меньшем числе и сочетании, встречаются у многих современных детей, составляя их характерное отличие от прежних детских поколений. Нынешние дети очень часто бывают «развинченными», какими нередко бывают их родители. Вот эта-то «развинченность» и составляет основную черту Лизы Хохлаковой как типа современных девочек. А вызывается это качество у наших детей теми же причинами, что и у Лизы: некоторой небла-

гоприятной наследственностью (Хохлакова-мать была «разнинченная» женщина), бестолковым воспитанием, решительно не заботящемся о развитии собственной сдержки, абсолютным лидерством детей в семье и слишком ранним вкушением всех благ и удовольствий, не оставляющим почти ничего дальнейшим возрастам.

К детям, у которых в жизни существуют проблемы, можно отнести Илюшечку — сына отставного штабс-капитана. Семья, в которой воспитывается мальчик, чрезвычайно бедна и неустроенна. Отец часто пропивает последние средства, однако в этой изломашной натуре как-то страшно проявляются остатки достоинства — в виде шутовства и кривлянья. В гимназии Илюшечку высмеивают товарищи и за его бедную одежду, а еще больше за отца, которому даже и прозвище подыскали: Мочалка. Защищая достоинство свое и отца он, не раздумывая, вступает в драку — один с шестерыми ребятами. Илюша — очень впечатлительный ребенок, с большим сердцем. Один негодяй подучил его бросить собаке кусок хлеба с булавкой. Он подчинился плохому влиянию, но раскаивался, когда осознал свой поступок.

Яркими жизненными чертами наделены и товарищи Илюши — гимназисты Коля Красоткин и другие. Коля хороший, умный, волевой, хотя излишне самолюбивый мальчик. Не случайно он пользуется большим авторитетом у своих товарищей, не случайно его горячо любит Илюша, и все, даже ссора обоих мальчиков, говорит об их серьезной дружбе. У постели умирающего Илюши Коля проявил себя как верный друг, развлекал, утешал больного мальчика [9, с. 170].

Итак, Достоевский, остро переживающий человеческую боль, был большим другом детей, и недаром на его похоронах, привлекших сотни тысяч людей, среди многих венков был и венок с надписью «От русских детей». Не было для Достоевского большего выражения большего зла, чем страдающий, обиженный ребенок.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Достоевский Ф. М.** Братья Карамазовы / Ф. М. Достоевский. М., 1955.
2. **Достоевский Ф. М.** Подросток / Ф. М. Достоевский. М., 1985.
3. **Достоевский Ф. М.** Униженные и оскорбленные / Ф. М. Достоевский. М., 1983.
4. **Кантор В. К.** «Братья Карамазовы» Достоевского / В. К. Кантор. М., 1983.
5. **Кирпотин В. Я.** Избранные работы: в 3 т. Т. 3 / В. Я. Кирпотин. М., 1978.
6. **Кудрявцев Ю. Г.** Три круга Достоевского / Ю. Г. Кудрявцев. М., 1991.
7. **Лаут Р.** Философия Достоевского / Р. Лаут. М., 1996.
8. **Поспелов Г. Н.** Творчество Достоевского / Г. Н. Поспелов. М., 1971.
9. **Фридлендер Г.** Достоевский и мировая литература / Г. Фридлендер. М., 1979.

Поступила 26.04.07.

ПРИНЦИПЫ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ ИНВАЛИДОВ

Е. Г. Кудаева

Инвалидность — социальный феномен, характерный для любого общества на любом из этапов его исторического развития. С наступлением инвалидности у человека возникают реальные трудности как субъективного, так и объективного характера, что существенно затрудняет его социальное функционирование. Особые нужды инвалидов являются таковыми в полной мере. Даже при наличии активной жизненной позиции инвалида, его действенном стремлении

© Е. Г. Кудаева, 2007

к интеграции в общество в большинстве случаев сами лица с ограниченными возможностями здоровья не могут в должной степени адаптироваться к условиям жизнедеятельности по причинам своих физических, интеллектуальных или психических дефектов. Необеспеченность инвалидов необходимым и качественным специальным оборудованием, медикаментами, материальной, социальной, психологической и юридической помощью; незнание здоровыми людьми проблем и нужд инвалидов, предрассудки и стигматизация в отношении данной группы населения резко сужают возможности нормальной жизнедеятельности и полноценной интеграции инвалидов в общественную среду. В данном случае огромная роль в обеспечении достойного качества жизни, удовлетворения потребностей инвалидов, в разрешении возникающих противоречий между инвалидами и неинвалидами принадлежит социальной политике государства, в частности ее специальному механизму — социальному обслуживанию.

Согласно российскому законодательству, социальное обслуживание представляет собой деятельность социальных служб по социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуг и материальной помощи, проведению социальной адаптации и реабилитации граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации [1].

Социальная служба — это структура, созданная для профессиональной помощи людям в сфере социальных отношений. Там, где есть штатная должность хотя бы одного специалиста-профессионала, может быть создана социальная служба, выполняющая вполне конкретные задачи и пользующаяся услугами других специалистов и волонтеров. Социальное обслуживание — это предоставление конкретных социальных услуг, ориентированных на удовлетворение потребностей, необходимых для нормального развития, людям, которые нуждаются в помощи. В частности, социальное обслуживание инвалидов включает в себя совокупность таких социальных услуг, как уход, организация питания, содействие в получении медицинской, правовой, социально-психологической и натуральных видов помощи, помощи в профессиональной подготовке, трудоустройстве, организации досуга, содействие в организации ритуальных услуг и т. д.

Совершенно справедливо отметить, что в последнее десятилетие в нашей стране решение проблемы инвалидности становится важнейшим приоритетом в области социальной политики. Гарантированные государством формы социального обслуживания и порядок предоставления услуг инвалидам нашли отражение и закрепление в российском законодательстве. При этом законодательная база социальной защиты инвалидов в сфере социального обслуживания в целом соответствует мировой практике.

Одних из видов учреждений системы социального обслуживания являются центры социального обслуживания. На протяжении последних 15 лет создана сеть нестационарных учреждений, где проводится работа по оказанию социальной поддержки инвалидам — взрослым и детям. Деятельность данных учреждений направлена на проведение социальных, оздоровительных, педагогических и иных мероприятий. Также они занимаются организацией надомного ухода, располагают полустационарами, предоставляют срочную социальную помощь (продуктовую, вещевую, консультационную) гражданам, в том числе и инвалидам, оказавшимся в сложных условиях.

В 2005 г. в Российской Федерации насчитывалось 2 082 центра социального обслуживания. По сравнению с 2001 г. их количество увеличилось в 1,14 раза (в 2001 г. на территории РФ работало 1 825 центров). Число отделений дневного пребывания увеличилось с 1 069 (2001 г.) до 1 185 (2005 г.). За 1 год число обслуживаемых лиц в отделениях дневного пребывания увеличилось в 1,2 раза.

В Республике Мордовия в 2005 г. насчитывалось 25 центров социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов (в 2001 г. их было 27): 6 отделений дневного пребывания на 201 место (в 2001 г. их было 13, на 372 места). В отделениях дневного пребывания за 2005 г. обслужено 3 115 человек. Данные представлены в табл. 1 [4, с. 223].

Большую роль в осуществлении социального обслуживания инвалидов, семей, имеющих инвалида, играют государственные (муниципальные) учреждения — комплексные центры социального обслуживания населения, одним из направлений деятельности которых является оказание социальной поддержки граждан пожилого возраста и инвалидов.

Таблица 1

Центры социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов в РФ и РМ

	2001 г.		2002 г.		2003 г.		2004 г.		2005 г.	
	РФ	РМ	РФ	РМ	РФ	РМ	РФ	РМ	РФ	РМ
Число центров социального обслуживания	1 825	27	1 825	26	1 956	25	2 025	25	2 082	25
Число отделений дневного пребывания	1 069	13	1 150	13	1 183	13	1 169	6	1 185	6
Мест в отделениях дневного пребывания	29 080	372	31 046	372	32 370	387	31 694	201	32 084	201
Численность обслуживаемых лиц в отделениях дневного пребывания за 1 год	706 854	5 057	825 477	5 229	808 858	6 617	803 169	2 964	861 410	3 115

Основными направлениями деятельности КЦСОН в отношении оказания помощи инвалидам и их семьям являются: 1) мониторинг социальной и демографической ситуации, уровня социально-экономического благополучия граждан, имеющих ограниченные возможности здоровья на территории района; 2) выявление и дифференцированный учет инвалидов, нуждающихся в социальной поддержке, определение необходимых им форм помощи и периодичности ее предоставления; 3) оказание инвалидам социальных, юридических, психологических, медицинских бытовых, торговых, консультативных и иных услуг при условии соблюдения принципов адресности и преемственности помощи; 4) социальная реабилитация детей-инвалидов; 5) привлечение государственных, муниципальных и негосударственных органов, организаций и учреждений к решению вопросов оказания социальной поддержки инвалидов и координация их деятельности в этом направлении; 6) внедрение в практику новых форм и методов социального обслуживания инвалидов [2].

Структура комплексных центров социального обслуживания населения включает различные службы. Данные учреждения в целях решения вопросов трудоустройства инвалидов, граждан пожилого возраста и трудовой реабилитации инвалидов вправе создавать цехи, производственные мастерские, подсобные хозяйства, надомные производства, а также организовывать курсы профессиональной подготовки и переподготовки, деятельность которых осуществляется в порядке и на основании действующих нормативно-правовых актов.

Однако, анализируя социальное положение и уровень социальной защищенности инвалидов в современной России, специфику сложившихся в обществе отношений к данной группе населения, можно говорить о том, что существует выраженное противоречие между сущим и должным или желаемым в сфере социальной защиты и обслуживания инвалидов.

В настоящее время отечественную систему социального обслуживания инвалидов характеризуют такие черты, как чрезвычайно высокая степень участия в ее функционировании государства и слабое участие институтов гражданского общества, особенно лиц с ограниченными возможностями здоровья. Социальные службы в том виде, в котором они существуют в настоящее время, во многом усугубляют сегрегирующий характер социальной политики и усиливают пассивно-иждивенческие настроения значительной части лиц, имеющих инвалидность. Предоставляемые же данными учреждениями услуги должны быть ориентированы на активизацию усилий инвалида в решении собственных проблем, побуждать его к самоопределению и стремлению самому управлять жизненными ситуациями, самому защищать свои права и интересы. Важен перевод клиента социальной службы из позиции объекта социального воздействия в позицию активного и креативного субъекта. Государственные организации пока не готовы отступать от ставшей уже традиционной модели. Наоборот, создаваемые учреждения: центры реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями, территориальные центры социального обслуживания населения, являясь инновационными для России, продолжают расти и развиваться, а идеология как

работающих там специалистов, так и их клиентов остается прежней. Для успеха важно изменение отношения общества к проблеме инвалидности и изменение отношения инвалидов к самим себе. В настоящее время социальная политика и система социальной защиты населения ориентируется только на часть, а не на все население в целом. Вот почему до сих пор инфраструктура производства и быта, культуры и досуга, социальных услуг не приспособлена к потребностям инвалидов, тем самым лишая их возможности быть равными среди равных [1, с. 97].

Также наблюдается дефицит ресурсов в бюджетах всех уровней для финансирования мероприятий социальной защиты [2, с. 10].

Для согласования текущих интересов инвалидов, с одной стороны, и государства и общества — с другой необходима реорганизация некоторых социальных институтов, повышение уровня профессионализма, осуществление комплекса социальных технологий не только в работе с инвалидами, но и с их окружением, обществом в целом. Решение проблемы инвалидности на практике означает обязательное и неукоснительное отражение во всех сферах жизнедеятельности потребностей инвалидов. Изменения должны проходить на трех уровнях:

1. Стратегическом — уровне социальной политики (макроуровне). Следует формировать законодательную базу, которая защищала бы инвалидов от случаев дискриминации и исключения, а также являлась базой для государственных программ, направленных на оказание помощи и преодоление стигматизации.

2. Уровне организаций и социальных служб (мезоуровне), который позволил бы разрабатывать реальные технологии, не только позволяющие оказывать помощь и поддержку инвалидам, а также направленные на преодоление стигматизации людей с инвалидностью.

3. Индивидуальном (микроуровне) — проводить индивидуальную просветительскую работу с целью изменения отношения общества к инвалидам, а также отношения самих людей с ограниченными возможностями к своей ситуации, в направлении формирования активной жизненной позиции инвалида, с ориентацией на самопомощь.

Решение информационно-статистических аспектов проблемы инвалидности предполагает решение таких первоочередных задач:

1. Разработка государственных статистических учетных и отчетных форм, отражающих структуру потребностей, круг интересов и уровень притязаний инвалидов.

2. Проведение социологических опросов граждан, что позволяет выяснить наиболее предпочитаемые данной группой населения формы и методы социальной защиты и отражает региональные аспекты данной проблематики (проведение опросов граждан должно носить регулярный характер).

3. Разработка форм и методов информационного просвещения населения по проблеме инвалидности, прежде всего путем использования СМИ для формирования позитивного общественного мнения относительно инвалидов. Задача заключается в том, чтобы показать, что при равных возможностях в получении образования, профессиональной подготовки и при наличии технических средств и специальных услуг инвалиды могут многое дать своим семьям и обществу. Одним из наиболее эффективных путей просвещения и образования людей является проведение семинаров для СМИ на тему инвалидности. Такая деятельность успешно проводится в десятках стран по всему миру. Подобные семинары дают возможность, часто впервые, установить межличностный контакт между работниками СМИ и активными людьми, которые имеют различные формы инвалидности. Это уже само по себе представляет один из наилучших и наиболее прямых способов воздействия на отношение людей. На семинарах необходимо задействовать представителей основных групп или секторов общества, которые могут при совместных усилиях создать атмосферу принятия людей с инвалидностью: членов правительственных органов, организаций инвалидов, СМИ, коммерческих предприятий. Каждая из этих групп существенно влияет на восприятие людей с инвалидностью и на их принятие обществом. Другим направлением может быть использование печатной и рекламной продукции, которую рекомендуется использовать для более эффективного освещения проблем инвалидности: листовки, объявления, информационные бюллетени.

Непременным условием решения любой проблемы, в том числе и инвалидности, является наличие профессионально подготовленных кадров. В этом отношении необходимо определить номенклатурный перечень специалистов в области инвалидности, выяснить потреб-

ности в них, обеспечить организационно-методическую базу для обучения и последующего трудоустройства.

Таким образом, для повышения эффективности социального обслуживания инвалидов, прежде всего в нестационарных учреждениях, для более полного и конструктивного разрешения существующих противоречий, решения проблемы инвалидности на практике необходимо обязательное и неукоснительное отражение во всех сферах жизнедеятельности и создание условий для наиболее полного удовлетворения потребностей инвалидов. Согласование интересов требует наличия в сознании и общественном мнении авторитета ценностей, связанных с текущими интересами этой социальной группы, а также авторитета социальных субъектов, выполняющих конкретные задачи в этом процессе. Процесс повышения эффективности социального обслуживания инвалидов должен основываться на проведении комплекса мероприятий в работе с инвалидами и их окружением, обществом в целом на макро-, мезо- и микроуровне.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Комлева Е. В.** Роль общественных организаций в защите прав и интересов инвалидов / Е. В. Комлева // Теория и практика социальной работы. Социально-правовая защита пожилых и инвалидов: межвуз. сб. научн. трудов. Пермь, 1999. С. 97 — 102.

2. **Кулешова Г. П.** Система социальной защиты населения в РМ / Г. П. Кулешова. Саранск, 2004.

3. Российская Федерация. Законы. О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов: федер. закон [подпис. 17 мая 1995] // Собрание законодательства РФ. 1995. № 132. Ст. 3198.

4. Социальное положение и уровень жизни населения России-2005: стат. сборник / Росстат. М., 2005.

Поступила 30.03.07.

СНИЖЕНИЕ РОЖДАЕМОСТИ В РОССИИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА*

Т. В. Кузьменко, кандидат социологических наук

Снижение рождаемости рассматривается обычно как социальная патология, социальное отклонение, т. е. отклонение от нормального течения жизни. Низкая рождаемость оценивается чаще всего как отклонение от нормального уровня рождаемости, в качестве которого понимается только высокая рождаемость. Это «заболевание» — низкая рождаемость — нужно обязательно лечить, чтобы «организм» — общество — смог нормально жить дальше, быть здоровым. Однако статистика показывает, что рождаемость в нашей стране снижается давно и постепенно начиная с двадцатых годов XX в. Лишь в девяностые годы прошлого века был резкий спад рождаемости, но анализ всей тенденции данного процесса показывает, что отказ от рождения детей — это не временное отклонение, не разовая реакция семей на плохие материальные условия и экономический кризис, а вполне закономерное явление. Этого следовало ожидать, поскольку существенно изменились политико-экономическая ситуация в стране (стали развиваться капиталистические отношения, появилась Советская Россия) и, как следствие, социальные условия жизни семьи, поменялся образ ее жизни. Постепенно стали меняться ценностные ориентиры населения: семейные сменялись несемейными. Это происходило в течение жизни нескольких поколений: от поколения к поколению внесемейные

* *Статья подготовлена в рамках гранта Президента РФ МК-656.2006.6 «Глобализация и семейно-демографическое поведение населения России»*

© Т. В. Кузьменко, 2007

интересы и тенденция к рождению меньшего числа детей стало усиливаться. Низкая рождаемость является естественным процессом, отражает вполне ожидаемые результаты смены одних норм детности другими: в настоящее время более нормальным является следование нормам малодетности, чем многодетности.

Смена норм детности, как уже указывалось, происходила постепенно в течение всего XX в., поскольку Россия стала увеличивать контакты с внешним миром, прежде всего с европейскими странами, перенимая западный образ жизни. Конечно, в определенные периоды выход на зарубежные образцы был ограничен, но политические изменения в стране в итоге привели к большей открытости российского общества и усвоению несемейного образа жизни.

Итак, нормы многодетности не являются чем-то единственно правильным. Низкая рождаемость — не дезорганизация (якобы это отказ следовать нормам многодетности), поскольку в основе такого репродуктивного поведения лежат свои нормы — нормы малодетности, которые имеют определенную структуру, эффективно и достаточно четко регулируют поведение населения, семьи, родителей. В итоге сформированная система норм малодетности стала более распространенной, действительно «нормальной», а следование нормам многодетности в настоящее время становится отклонением.

Тем не менее многие ученые и политики определяют низкую рождаемость как дисфункцию. Если рассматривать низкую рождаемость как отказ следовать нормам многодетности, то ее, действительно, можно назвать дисфункцией. Очень много есть публикаций, высказываний и цитат, содержащих устоявшийся штамп «семья в кризисе», подтверждая это невыполнением семьей ее основных фукций, прежде всего репродуктивной. Но по сути семьи просто следуют другим нормам — нормам малодетности, и в этом аспекте они вполне нормальны. Другое дело, что сами нормы малодетности не отвечают интересам общества.

Человек стремится достичь определенного положения в обществе, приобщиться к существующей в обществе системе ценностей и приоритетов. В современной России становятся важными и ценными несемейный образ жизни и построение карьеры. Для достижения этой цели человек вынужден отказаться от иных ценностей, в частности от семьи, рождения детей. В данном случае складывается двойная система требований: человек должен работать, производить какой-либо продукт, быть успешным, строить карьеру, но при этом создать семью, родить и воспитать как можно большее число детей. Какой из образцов, какая из систем норм поведения более нормальна, трудно судить: в идеале хорошо бы их сочетать, но в реальности это сделать сложно. Человеку, прежде всего женщине, приходится делать выбор, и в условиях большей привлекательности («красивости», «интересности», наличия специальной инфраструктуры) внесемейного образа жизни выбор делается не в пользу рождения детей.

Поэтому утверждения о том, что изменить уровень рождаемости можно путем увеличения экономической поддержки семьи, являются не совсем верными и обоснованными. Хотя именно призывы к материальному стимулированию рождаемости являются наиболее обсуждаемыми на протяжении всего XX в. и в начале нашего столетия. В двадцатые годы прошлого века даже появилась концепция помех, которая также была популярна и в 1960 — 1970-е гг. Она легко вписывалась в существовавшую советскую идеологию: стоит только улучшиться материальным условиям жизни семьи (т. е. наступить коммунизму), рождаемость начнет расти и все придет в норму.

Но это ничего не объясняло, когда уровень жизни улучшался (особенно по сравнению с досоветским), а уровень рождаемости продолжал падать (для сравнения: в царской России крестьянки рожали намного больше, хотя условия жизни, условия ухода за ребенком были намного тяжелее, чем у советской работницы).

Результаты проводимых в 1980-е гг. мер материальной поддержки, хотя и создавали эйфорию успеха и возможности изменить демографическую ситуацию, имели лишь временный характер, поскольку способствовали более быстрой реализации сформированных у потенциальных родителей репродуктивных установок, но не меняли их размер.

В объяснении причин низкой рождаемости существуют устоявшиеся стереотипы, действие которых можно описать известной формулой: если проблему определять как реальную, она будет иметь и реальные последствия.

В частности, если реально определять рождение ребенка как экономически тяжелую ношу для семьи, то этот стереотип может вполне реализоваться. Подобное клише чаще всего и используется родителями при оправдании своего решения отказаться от рождения ребенка. Наклеивание данного ярлыка на ребенка действительно увеличивает трудности в его содержании. Например, если говорить, что нужно много денег на покупку памперсов, то, действительно, молодые родители ориентируются на регулярное их использование в первые годы жизни ребенка и тратят на них много денег. Тем самым они подтверждают сложившийся стереотип. Но для ребенка намного полезнее использование не памперсов, а тканевых подгузников. Ведь раньше детей растили и без современных средств гигиены, и они вырастали более здоровыми. Конечно, без памперсов родителям приходится намного тяжелее в уходе за ребенком, но иначе придется намного сложнее отучить его от них.

Таким образом, проблема низкой рождаемости рассматривается весьма неоднозначно. По объективным статистическим данным, рождаемость снижается, но оценивается, обсуждается, конструируется эта ситуация по-разному (табл.).

Снижение рождаемости шло постепенно, был резкий спад в начале 1990-х гг. (это можно объяснить в том числе и экономическим, политическим кризисом). Однако в то время так много о проблеме снижения рождаемости, депопуляции не говорили, так активно ее не обсуждали.

Проблема низкой рождаемости была сконструирована только в последнее время. Хотя именно в прошедшие 2 — 3 года рождаемость начала расти и без вмешательства «сверху», без активной семейной политики. Согласно данным Госкомстата России, коэффициент рождаемости составил в 2001 г. 9,0; в 2002 г. — 9,7; в 2003 г. — 10,2; в 2004 г. — 10,4; в 2005 г. — 10,2.

По сути, проблема не в низкой рождаемости, а в том, что это не отвечает интересам государства: идет столкновение их и семьи (родителей). Причем данная проблема конструируется с позиций двух сторон. Государство (органы власти) формирует проблему снижения рождаемости и, как следствие, нехватки трудовых ресурсов, притока мигрантов и увеличения межнациональных конфликтов, а население — проблему трудностей ухода и содержания ребенка, что и приводит к снижению рождаемости.

Представители власти, желая вызвать доверие населения, поддерживают обывательскую точку зрения: рождаемость можно повысить путем материального стимулирования. В итоге обе стороны еще больше убеждаются в истинности данной закономерности. Хотя скорее всего данная проблема поднимается госу-

Таблица

Численность, рождаемость, смертность и естественный прирост (убыль) населения в РФ в 1970 — 2001 гг. [1, с. 68]

Год	Численность населения (наличное), тыс. человек	Число родившихся, на 1 000 населения	Число умерших, на 1 000 населения	Естественный прирост (убыль), на 1 000 населения
1970	130 079	14,6	8,7	5,9
1975	134 690	15,7	9,8	5,9
1980	143 835	15,8	10,7	5,0
1985	143 835	16,6	11,3	5,3
1990	148 041	13,4	11,2	2,2
1991	148 543	12,1	11,4	0,7
1992	148 704	10,7	12,2	-5,1
1993	148 673	9,4	14,5	-5,1
1994	148 366	9,6	15,7	-6,1
1995	148 306	9,3	15,0	-5,7
1996	147 976	8,9	14,2	-5,3
1997	147 502	8,6	13,8	-5,2
1998	147 105	8,8	13,6	-4,8
1999	146 693	8,3	14,7	-6,4
2000	145 625	8,7	15,4	-6,7
2001	144 800	9,0	15,7	-6,5

дарством не с гуманистической целью — оказать помощь семье в содержании ребенка, а с инструментальной — привлечь избирателя.

Как уже указывалось, рождаемость сейчас имеет небольшую тенденцию к росту, что продлится примерно до 2010 г. Это позволит политикам в первые годы после выборов утверждать об эффективности принятых ими мер. В настоящее время они очень удачно используют демографическую волну (увеличение численности поколения потенциальных родителей, т. е. поколения, родившегося в середине-начале 1980-х гг.).

После 2010 г. снова начнется спад рождаемости, когда в брачный, репродуктивный возраст вступит малочисленное поколение, родившееся в начале 1990-х гг. Такое волнообразное изменение уровня рождаемости будет постепенно сглаживаться в сторону стабильного ее снижения. Но насколько это плохо, если в целом в мире говорят о проблеме перенаселенности планеты? Конечно, политики начнут сетовать на снижение внешнеполитического статуса нашего государства из-за уменьшения численности населения в стране, хотя многие европейские страны имеют вес на политической арене, отнюдь не обладая миллионной численностью.

На наш взгляд, нужно рассмотреть данную проблему в несколько ином аспекте. Вспомним слова А. Шопенгауэра: «То упоительное восхищение, какое объемлет мужчину при виде женщины соответствующей ему красоты, суля ему в соединении с нею высшее счастье, это именно и есть тот *дух рода*, который, узнавая на челе этой женщины явный отпечаток рода, хотел бы *именно с* нею продолжать последний» [2, с. 83 — 104]. Отталкиваясь от этого высказывания, мы можем предположить, что в некоторых странах, в частности в России, человечество как биологический вид исчезает из-за плохого состояния здоровья. То же можно сказать о человечестве как социальной общности, которая уменьшается, поскольку обладает плохими социальными и психологическими качествами. Поэтому необходимо задуматься о качестве новых поколений, ведь увеличение количества людей, больных физически и психологически, приведет к деградации пусть даже многочисленного общества. Видимо, пока мы имеем ту численность, тот уровень рождаемости, которого мы заслуживаем.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Российский статистический ежегодник. М., 2002.
2. **Шопенгауэр А.** Метафизика половой любви / А. Шопенгауэр // Избр. произв. М., 1992.

Поступила 26.01.07.

ГЕНДЕРНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬЕ (социальный аспект)

Т. А. Малышева

Роль семьи в обществе и жизни человека несравнима по своему значению ни с какими другими социальными институтами. В семье человек рождается, делает первые шаги, познает первые радости и огорчения. Из семьи уходит в большой мир, к ней устремляется тогда, когда ему становится особенно неуютно. Семья как уникальная общность людей, как основная ячейка общества выполняет важнейшие социальные функции, играет значимую роль в жизни каждого человека, его защите, обеспечении социализации, формировании и удовлетворении

© Т. А. Малышева, 2007

индивидуальных потребностей.

В современной России обострились проблемы семьи; они выходят на поверхность, становятся заметными не только для специалистов, но и для широкого круга общественности. Негативные тенденции, связанные с семьей как социальным институтом, проявляются в снижении роли репродуктивной функции семьи, уменьшении потребности в детях. Это выражается в росте малодетных семей, в увеличении числа искусственных абортов, росте бесплодных супружеских пар, увеличении естественной убыли населения вследствие снижения рождаемости.

Однако все эти проблемы часто носят гендерный характер. Мужчины и женщины в нашей стране по-разному живут, по-разному относятся к своим правам и обязанностям, в том числе и в рамках одной семьи. Женщина часто свободное от оплачиваемой занятости время делит на семейный досуг, домашний труд и уход за ребенком. Мужчина в свою очередь часто также дифференцирует свободное время, но процентные составляющие далеко не совпадают.

На фоне этого в первой половине 1990-х гг. в России возрождались симпатии к традиционной семье, что было связано, в частности, с усталостью женщин от «двойного» рабочего дня. Но среди других факторов можно отметить мифологизацию роли домохозяйки, использование женщин в качестве ресурса сокращения рынка труда, соответствующие политике государства (увеличение отпуска по уходу за ребенком до трех лет).

Но уже через несколько лет возрождение симпатий к традиционной семье и к жесткому распределению ролей («кормильцы» и «домохозяйки») вошло в противоречие с объективной экономической обстановкой. Двузарплатная модель семьи — наследие советского прошлого — воспроизводится и сегодня. Подавляющее большинство семей просто не могут жить на одну зарплату.

Однако опрос супружеских пар подтвердил стереотип о том, что зарабатывание денег — это роль, более подходящая для мужчин. Из опрошенных 72 % указали не то, что основной доход в их семью приносит муж. Тем не менее многие женщины склонны считать, что совмещение семейных и профессиональных обязанностей — наилучший вариант для них. 16 % опрошенных считают, что их вклад в семейный бюджет равен вкладу партнера, и 12 % считают, что основной доход в семью приносит женщина.

Что касается быта, то тут нельзя дать однозначной оценки сложившейся ситуации. На словах многие мужчины и женщины согласны с тем, что домашний труд должен выполняться поровну. В реальности основная часть домашней нагрузки лежит на женщине, устойчиво воспроизводится неравенство в распределении трудовой нагрузки супругов.

Культивирование представлений о гендерных особенностях мужчин и женщин ведет к гендерному разделению труда. Согласно представлениям о «мужской работе» и «женской работе» на основании гендерных различий, которые, хотя и создаются, как полагают, социально, являются результатом «естественных» качеств и способностей полов, ведут к дифференциации труда по половому признаку как при формировании общего рынка труда, так и при распределении социальных ролей и обязанностей в отдельно взятой семье. Это очевидно в большинстве известных обществ, но его проявления и степени дифференциации относительны.

Так, например, 91 % опрошенных отнесли стирку белья, уборку жилья, приготовление пищи исключительно к «женским обязанностям», и ни один респондент не признался, что эти обязанности в его семье выполняет мужчина. Однако 87 % опрошенных мелкий ремонт в доме отнесли к «мужским обязанностям», 9 % ответили, что женщины тоже принимают участие в ремонте, и 4 % используют для решения подобных задач специалистов со стороны.

Также опрос показал, что женщины гораздо больше занимаются воспитанием и уходом за детьми. 70 % опрошенных показали, что этим в их семье занимается исключительно супруга, 5 % — что исключительно супруг, и 25 % делят воспитательный процесс между собой.

Что же касается инициирования и планирования семейного досуга, то здесь опять лидерами оказались женщины — 62 %. Исследование показало, что это занимает всего 25 % мужчин.

Таким образом, получается, что и мужчина, и женщина принимают непосредственное участие в работе по дому, но ее характер и про-

должительность неравномерны. Следует заметить, что готовить пищу необходимо несколько раз в день, а вот мебель ломается даже не раз в месяц.

Поступила 19.07.07.

БРАЧНО-СЕМЕЙНЫЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНСТИТУТА СЕМЬИ

Е. Н. Новикова, кандидат социологических наук

Кризисные процессы современного российского общества — депопуляция населения и низкая устойчивость брачно-семейных отношений, рост уровня разводов и внебрачной рождаемости, широкое распространение социального сиротства и девиантного поведения — непосредственно влияют на функционирование института добрачного поведения. Эти тенденции вызывают тревогу у общества и государства, так как состояние брачно-семейных отношений и демографическая безопасность России напрямую связаны с реализацией семейных потребностей.

Семья не только следствие, но и причина социально значимых действий. В современной семье происходит ослабление социально-психологического эффекта общности, что ускоряет разрыв преемственности между поколениями. В этих условиях молодежь обретает ценности во многом самостоятельно. Если в прошлом культура через механизм социального воспроизводства определяла выбор брачного партнера интересами рода, семьи, сословия, и индивид подчинялся стереотипам, принятым в обществе, то сегодня молодежь во многом свободна в своем поведении. Сфера общения современных молодых людей становится более дифференцированной и избирательной. Ценностные ориентации юношей и девушек утрачивают матримониальную монополию: любовь, эмоциональные контакты и сексуальное удовлетворение представляют для них ценность сами по себе и не всегда соотносятся с вопросом, заключить брак или нет.

Выступая носителем инновационного потенциала развития социума, студенчество располагает особыми (как внутренними, так и внешними) возможностями для реализации своих установок и потребностей в сфере добрачного поведения. Являясь прогрессивной и наиболее активной частью молодежи, именно студенты через свое отношение к брачно-семейным ценностям детерминируют ее добрачное поведение, в значительной степени способствуют изменению самого этого социального института.

Изучение брачно-семейных установок молодежи представляет определенный интерес с точки зрения прогнозирования тенденций рождаемости и стабильности воспроизводства института семьи в будущем. На формирование брачно-семейных установок оказывает влияние целый ряд условий: образ жизни родительской семьи, родственников; социально-экономическое развитие страны и политика государства в сфере брачно-семейных отношений; личные установки и потребности человека и т. д.

В апреле — мае 2005 г. в рамках диссертационного исследования нами был проведен опрос студентов, обучающихся в крупных высших учебных заведениях Республики Мордовия на тему «Гендерная специфика добрачного поведения студенческой молодежи», который позволил определить брачно-семейные установки юношей и девушек, их взгляды на брак и семью, отношение к семейным ценностям, представление о характере будущего супружества и т. д. Нами были опрошены студенты 3 — 4-х курсов, обучающиеся в вузах Республики Мордовия (Мордовский государ-

© Е. Н. Новикова, 2007

ственный университет им. Н. П. Огарева, Мордовский государственный педагогический институт, Саранский кооперативный институт). В выборочную совокупность включались студенты, не состоящие в браке и не состоявшие ранее в браке, не имеющие детей, что составило 10 % от генеральной совокупности (872 человека).

Говоря о добрачном поведении современной студенческой молодежи, следует подробно остановиться на рассмотрении особенностей брачно-семейных установок юношей и девушек, представлений, взглядов, убеждений, качеств и привычек, связанных с готовностью к браку и семейной жизни. Как справедливо отмечает В. Т. Лисовский, брачно-семейные установки молодежи являются регуляторами поведения и предпосылками будущей семейной жизни [3].

Интерес представляет ряд эмпирических свидетельств, полученных в Советском Союзе во второй половине XX в. В частности, В. Т. Лисовский, изучая жизненные планы ленинградской молодежи в конце 1960-х гг., установил, что встреча любимого (любимой) и создание семьи для одних и тех же людей — события нетождественные. Социолог пришел к выводу, что юноши и девушки не видят в каждом партнере будущего супруга, любовные отношения могут привести к заключению брака, но они ценны и сами по себе [4].

Позднее, в 1978 — 1979 гг., лабораторией студенческой молодежи НИИКСИ при Ленинградском университете под руководством В. Т. Лисовского и С. И. Голода был проведен очередной опрос советских студентов разных вузов, с тем чтобы изучить мотивы ухаживания среди молодежи. Порядок расположения побудительных мотивов подтвердил установленный ранее В. Т. Лисовским факт о несовпадении любовных и матримониальных ориентаций у юношей и девушек [1, с. 69 — 72].

Данные нашего исследования в целом подтверждают выводы социологов. Так, распределение мнений респондентов относительно наиболее важных для них первоочередных жизненных планов и ценностей в настоящее время показал, что ценность взаимной любви (61,01 % юношей и 75,23 % девушек) не совпадает с желанием вступления в брак (14,22 % юношей и 18,81 % девушек). С учетом того, что респонденты из всего перечня ценностных ориентаций могли выбирать до семи вариантов ответов, каждый второй респондент выбирал вариант «взаимная любовь» и только каждый восьмой — «вступление в брак». Распределение ценностных ориентаций и жизненных планов студенческой молодежи представлены в табл. 1 и табл. 2.

В соответствии с полученными данными можно сделать вывод, что ухаживание, сексуальность и ценностные ориентации современной студенческой молодежи отделены от матримониальных намерений и имеют самостоятельную ценность. Объединяющим в ценностных ориентациях как юношей, так и девушек является то, что они в одинаковой степени стремятся к реализации собственных профессиональных интересов. Получение образования и независимости является для многих молодых людей в настоящее время первоочередными целями.

Данные исследования свидетельствуют также и о том, что некоторой долей популярности среди молодежи сегодня пользуются незарегистрированные браки (сожительства). Одно из первых исследований, посвященных изучению добрачного сожительства, было проведено С. И. Голодом в начале 1980-х гг. в Ленинграде. Во Дворце торжественной регистрации новорожденных социологом опрашивались супружеские пары. Согласно результатам, каждая пятая пара зачала ребенка до того, как юридически оформила брак. Как отмечает исследователь, «в связи с тем, что для многих молодых людей сожительство нередко предшествует официальному браку, то его вполне можно охарактеризовать как временную, но в большинстве случаев непременную ступень к правовому закреплению эмоционально и психологически оправдавших себя отношений». И далее: «Сколько же молодых людей не приходят к такому решению, точно сказать невозможно» [1, с. 200].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенческая молодежь в большинстве своем ничего не имеет против «пробных» браков, причем это сегодня вполне приемлемо не только для холостых мужчин, но и для незамужних женщин. Как показали результаты исследования, девушки больше, чем юноши ориентированы на юридически зарегистрированный брак (22,25 % девушек и 11,93 % юношей), тем не менее примерно то же количество голосов прекрасной половины было отдано и в пользу незарегистрированного брака.

Таблица 1

Распределение ценностных ориентаций и жизненных планов студентов, % (юноши)

Ценностные ориентации	Количество выборов, %
1. Здоровье	84,63
2. Образование	76,38
3. Взаимная любовь	61,01
4. Материальное благосостояние	59,40
5. Сексуальное удовлетворение	41,31
6. Родительская семья, родственники	39,45
7. Дружба, товарищество	37,39
8. Карьерный рост	36,01
9. Личная свобода, независимость	34,17
10. Внешняя привлекательность	27,29
11. Рождение детей	25,69
12. Личностное самосовершенствование	19,59
13. Веселый, интересный досуг	19,27
14. Внимание, успех у противоположного пола	17,43
15. Вступление в законный брак	14,22
16. Свободная любовь без обязательств	12,39
17. Будущее Родины	11,01
18. Стиль, следование моде	10,09
19. Религия, служение богу	4,36

Таблица 2

Распределение ценностных ориентаций и жизненных планов студентов, % (девушки)

Ценностные ориентации	Количество выборов, %
1. Взаимная любовь	75,23
2. Здоровье	70,87
3. Образование	70,18
4. Материальное благосостояние	60,78
5. Родительская семья, родственники	45,11
6. Внешняя привлекательность	37,39
7. Личностное самосовершенствование	34,86
8. Карьерный рост	32,80
9. Дружба, товарищество	31,19
10. Внимание, успех у противоположного пола	24,77
11. Личная свобода, независимость	19,72
12. Вступление в законный брак	18,81
13. Рождение детей	18,58
14. Сексуальное удовлетворение	16,51
15. Веселый, интересный досуг	14,54
16. Свободная любовь без обязательств	10,32
17. Стиль, следование моде	10,32
18. Будущее Родины	9,40
19. Религия, служение богу	5,73

У юношей процент голосов несколько выше (22,02 % девушек и 27,52 % юношей). Это, на наш взгляд, есть результат того, что в настоящее время тот факт, что люди живут вместе, не узаконив отношения, вполне адекватно воспринимающееся в обществе явление. Так отрицательно относятся к бракам-сожительствам всего 0,69 % девушек и 1,61 % юношей; положительно — 44,72 % девушек и 48,39 % юношей; нейтрально — 51,61 % девушек и 44,95 % юношей; затрудняются с ответом 2,98 % девушек и 5,05 % юношей.

Как справедливо отмечает Т. А. Гурко, трансформация института современной семьи привела к многообразию ее форм и возможности выбора [2].

Но если в настоящее время вообще не вступать в какие-либо формы брачно-семейных отношений планирует 28,67 % девушек и 22,02 % юношей, а затрудняются с ответом 20,18 % юношей и 12,61 % девушек, то планы на будущее определены довольно позитивно. Четко вырисовываются две основные модели брачно-семейных отношений: юридически зарегистрированный брак (18,39 % девушек и 29,82 % юношей) и брак, освященный церковью с последующей юридической регистрацией (44,95 % девушек и 47,71 % юношей). Это свидетельствует о том, что студенческая молодежь, несмотря на толерантное отношение к сожительству, связывает свою жизненную стратегию с юридически зарегистрированным браком и семейным образом жизни.

В ходе социологического исследования мы задали респондентам следующий вопрос: «Какие из нижеперечисленных брачно-семейных характеристик относятся к юридическому браку, а какие к незарегистрированному браку (сожительству)?» Распределение мнений респондентов представлено в табл. 3.

Полученные результаты подтверждают то, что, хотя незарегистрированный брак и приемлем для студенческой молодежи, тем не менее молодые люди связывают с ним прежде всего «удовлетворение сексуальных потребностей, упорядочение сексуальной жизни». Надежную защиту и опору, познание радости материнства и отцовства, по мнению молодых людей, может дать по большей части семья, основанная на юридически зарегистрированном браке.

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что действия, установки, отношения и

ценностные ориентации добрачного поведения современной студенческой молодежи формируются не сами по себе, а являются результатом влияния разнообразных социальных факторов. Особое влияние на процесс формирования нравственной и психологической готовности молодежи к будущей семейной жизни оказывает родительская семья. Она формирует у будущих супругов и родителей определенные моральные и культурные нормы, стереотипы общения и поведения, представления о семейном укладе. Вместе с тем, как свидетельствуют результаты, отмечается снижение регулирующих воздействий семьи в отношении добрачного поведения детей. Было выявлено усиление личной свободы и индивидуальности в выборе брачного партнера, усиление открытости добрачной сексуальной сферы, повышение толерантности к добрачным половым связям и незарегистрированным бракам-сожительствам. Отмечено, что ухаживание, сексуальность и ценностные ориентации молодежи отделены от матримониальных и репродуктивных намерений и имеют самостоятельную ценность. Все это, на наш взгляд, является общим следствием трансформации и снижения регулирующего потенциала общественных норм в отношении добрачного поведения молодежи. Все-таки большая часть респондентов (практически все) предполагают в будущем вступить в брак. Вероятно, несмотря на формирование новых взглядов на семью и добрачное поведение, в обществе еще достаточно силен тысячелетний опыт семейных традиций. Молодые люди, так и не создавшие в свое время семью, оказываются периферийными индивидами. Имеется в виду, что они не оцениваются по критериям «хорошие» или «плохие» — оценка идет по показателям соответствия неким социальным нормам и стереотипам, которые гласят: «Человек обязан иметь семью, брак должен быть законно зарегистрирован».

Вместе с тем нами были выявлены и определенные различия в добрачном поведении юношей и девушек. Так, если юноши в большинстве своем сохраняют традиционные установки на брак и семью, то девушки в этом плане более демократичны. Семья, дети, ведение домашнего хозяйства не рассматриваются девушками как единственное естественное предназначение. Получение образования, независимости является первоочередной целью не только для юношей, но и для девушек. Наблюдается стирание традиционного двойного стандарта в добрачном поведении: что можно мужчине, нельзя женщине.

Особым фактором, оказывающим влияние на добрачное поведение студенческой молодежи, является вузовская и студенческая субкультура. Под воздействием данного фактора у студенческой молодежи формируются прогрессивные тенденции гендерной специфики в социальном институте добрачного поведения. Конкретными показателями данной прогрессивной тенденции гендерной специфики являются широко распространяющееся равноправие между юношами и девушками в студенческой среде; толерантное отношение к мужским и женским качествам и свойствам; про-

Таблица 3

Распределение мнений респондентов на вопрос «Какие из нижеперечисленных брачно-семейных характеристик относятся к юридическому браку, а какие к незарегистрированному браку (сожительству)?», %

Варианты ответов	Юридически зарегистрированный брак				Незарегистрированный брак			
	Юноши		Девушки		Юноши		Девушки	
	Относится	Не относится	Относится	Не относится	Относится	Не относится	Относится	Не относится
Приносит счастье материнства и отцовства	**87,84**	12,16	**91,06**	8,94	42,20	**57,80**	41,74	**58,26**
Накладывает ответственность за семью и ее членов	**88,30**	11,70	**95,64**	4,36	48,39	**51,61**	38,30	**61,70**
Упорядочивает сексуальную жизнь	**83,72**	16,28	**72,25**	27,25	**62,84**	37,16	**59,17**	40,83
Дает статус мужа (жены)	**98,39**	1,61	**94,04**	5,96	12,39	**87,61**	22,48	77,52
Налаживает быт	**80,73**	19,27	**83,94**	16,06	44,95	**55,05**	44,04	**55,96**
Дает чувство безопасности	77,29	22,71	**82,80**	17,20	34,17	**65,83**	36,01	**63,99**

явление социальной активности в общении с противоположным полом, четко выраженная самостоятельная позиция по вопросу о создании семьи и заключению брака.

Резюмируя множество научных источников и опираясь на собственное исследование, можно сделать вывод, что на протяжении долгого времени социальный институт добрачного поведение постоянно видоизменялся, меняется он и сейчас. Социальный институт добрачного поведения эволюционирует вместе с изменениями, происходящими в обществе. Сегодня брак не является обязательным условием существования человека. Изменился сам процесс выбора брачного партнера, долгое время доминировавшие экономические мотивы в большинстве своем уходят на второй план. Совершенствуется молодежное добрачное общение, усиливается его открытость, которая проявляется в разнообразном составе участников, не ограниченном пространственными рамками. В настоящее время брак становится добровольным делом двух молодых людей, которые даже при наличии экономической зависимости от родителей нередко не посвящают их в свои намерения.

В решении проблем молодежи должны быть заинтересованы не только сами молодые люди, но и государственные органы власти, в целом все российское общество. Это связано прежде всего с высокой значимостью данной демографической группы для развития и будущего семьи, социума и государства. В настоящее время актуально создание действующей государственно-общественной системы подготовки молодежи к браку и семейной жизни на федеральном, региональном и местном уровне.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Голод С. И.** Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. СПб., 1998.

2. **Гурко Т. А.** Трансформация института современной семьи / Т. А. Гурко // Социологические исследования. 1995. № 10. С. 95 — 99.

3. **Лисовский В. Т.** Молодежь: любовь, брак, семья. Социологическое исследование / В. Т. Лисовский. СПб., 2003.

4. **Лисовский В. Т.** Советское студенчество: социологические очерки / В. Т. Лисовский. М., 1990.

Поступила 25.04.07

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА СЕМЬИ В СВЕТЕ БИБЛЕЙСКОГО УЧЕНИЯ

М. С. Полетаева

Человечество вступило в третье тысячелетие своей жизни, отсчитываемое от Рождества Христова. Каким оно будет, каким будет XXI век? С каким багажом входит сегодня общество в новое тысячелетие? Что можем оставить мы грядущим поколениям? Ответы на эти вопросы во многом определяются отношением между творением и Творцом, между человеком и Богом.

Бурное развитие науки и техники решает многие проблемы жизни человека, но не исключает при этом, а, наоборот, требует стремительного развития и совершенствования в духовной и нравственной области. Необходимость в гармонии духовного и материального существовала во все времена. «Кто двигается вперед в науках, но отстает в нравственности, тот более идет назад, чем вперед», — говорил древнегреческий философ Аристотель (384 — 322 до Р. Х.), а австрийский писатель Э. Канетти (1905 — 1994) со справедливой долей иронии так характеризует знание людей о че-

© М. С. Полетаева, 2007

ловеке: «Никогда люди не знали о себе меньше, чем в этот "психологический" век» [1].

Апостол Павел выражает главную мысль об источнике истинных знаний: «Кто думает, что он знает что-нибудь, тот ничего еще не знает так, как должно знать. Но кто любит Бога, тому дано знание от Него» (1 Кор. 8:2, 3).

Находясь в этом бурном потоке земной жизни, многие люди забыли, многие не знают, а многие и не задумываются о цели, о своем назначении и о смысле жизни. Особенно сильно современное человеческое общество запуталось в семейных отношениях и, пренебрегая духовными и нравственными законами семьи, причиняет само себе боль и разрушение. Семья — это кристалл общества, кирпичик, из которого строится все здание благополучия. Но не только общество зависит сегодня от состояния семей — каждый человек в отдельности принадлежит или принадлежал семье. Человек проводит в семье большую часть земной жизни.

Брачный союз, семейная жизнь может нести счастье, радость и благословение, но в то же время брачный союз, построенный на неверной основе, может нести огромные огорчения. Счастье и несчастье в браке не являются случайными, потому что брачный союз созидается и развивается по определенным объективным духовным законам, которые человек не в силах отменить. Знание этих законов и, что еще более важно, правильное применение их в жизни ограждают от трагедий и ведут в тихую и спокойную гавань семейного счастья.

Божественные законы подобны маякам. Они объективны и действуют неотвратимо, подобно законам физическим, химическим, математическим и другим. Мы не можем аннулировать Божьи законы или разрушить их, мы можем лишь потерять счастье или уничтожить себя, противоборствуя закону.

Фундаментальным моментом в понимании актуальности истинных знаний о браке и семье является то, что в семье формируются нравственные и духовные основы человека, которые определяют всю последующую атмосферу жизни людей.

Когда мы видим то зло, которое творят террористы; когда мы видим взрывы жилых домов, гибель тысяч людей, заказные убийства, жестокость и безжалостность одержимых злом людей ради достижения эгоистичных целей; когда мы видим войны, где с помощью современного оружия убивают женщин, детей, стариков и молодежь; когда мы встречаемся с торговцами водкой и наркотиками, богатеющими за счет того, что калечатся души и ломаются судьбы молодых людей, то более ясно и глубоко начинаем понимать, что все это — следствия глубинных пробелов жизни в семье, где в свое время не было должного воспитания, привития добра и отвержения зла. Видя людей, которые взрывают на себе бомбы и губят сотни и тысячи человек, направляют самолеты на многоэтажные дома, убивают мирных жителей, женщин и детей, поощряют наркоманию, мы ужасаемся. Но эти люди не свалились с Луны, они родились здесь, на Земле, росли в семьях и получили те семена в души, которые потом принесли ядовитые плоды. И если в семье нет истинных Божьих ценностей, то рано или поздно такая семья будет сеять зло. И если мы не научимся в семьях любви, прощению и доброте, в жизни зло не будет побеждаться добром, но будет реализовываться принцип «око за око» и весь мир станет слепым и глухим от удушья зла. Наша маленькая планета Земля слишком тесна для того, чтобы на ней господствовало зло. Все начинается с брака и прививается в семье. В новом тысячелетии, когда греховность в обществе нарастает и противоречия обострены до предела, истинные знания о Божьих ценностях в браке имеют непреходящее значение.

Сегодня мы можем найти очень много хороших книг о том, какой прекрасной должна и может быть семья, книг, которые говорят, как это сделать. Сегодня мы можем найти миллионы людей, которые стремятся иметь счастливую семью, но, к большому сожалению, трудно найти сегодня реальную образцовую, совершенную семью. Один живой пример может быть дороже тысячи учений. Однако для достижения счастья в семейной жизни важно знать законы гармонии и жить в соответствии с ними.

Человек не рождается с готовой суммой знаний и мудрости для жизни в браке. Удивительно то, что детей обучают в школе читать, писать, учат физике, математике, географии, астрономии, но почти не учат тому, как жить в семье. И это удивляет особенно потому, что в жизни, возможно, кому-то не пригодятся в полной мере астрономия, физика или другие науки, но мы точно знаем, что знания о семейной

жизни нужны всем. Они никогда не бывают лишними. Нужно делать и то, и другое, важны все знания, но знание важнейших основ жизни должно всегда иметь приоритет. Библия подчеркивает необходимость познания в этой области и необходимость научения: «...чтобы вразумляли молодых любить мужей, любить детей, быть целомудренными, чистыми, попечительными о доме, добрыми, покорными своим мужьям, да не порицается слово Божье. Юношей также увещевай быть целомудренными» (Тит 2:4, 5, 6).

Семья — это ядро общества. Когда нарушаются отношения между мужем и женой, тогда повреждаются и отношения между родителями и детьми. В таком случае семья как наименьшее общественное звено не в состоянии исполнить свою роль в обществе. Семья является наиважнейшим фактором в формировании человека. Она или раскроет все заложенные в нем способности, или изуродует, сделав его не способным выполнить свое назначение в этой жизни. Общество, пренебрегающее семьей, терпит непоправимый урон. Если это происходит в течение продолжительного времени, рано или поздно такое общество вообще прекратит свое существование, как это уже не раз случалось со многими древними цивилизациями. Каждая семья нуждается в помощи. В современном мире под грузом житейских проблем браки распадаются, терпят крушение основы современной семьи.

Семья была учреждена самим Богом, и, несомненно, только Он располагает наилучшими указаниями, касающимися устройства семейной жизни. Если мы придерживаемся Божьих планов и уделяем ему первое место в жизни, можно рассчитывать на согласие и гармонию в семье. Если же Бога исключить из жизни, если пренебречь Божьими принципами, человек запутается в сетях греха и зла, придет к разочарованию, лишится счастья в жизни и лишит счастья и радости других. Уход от библейских принципов создания семьи и развития семейных отношений приведет к катастрофическим проблемам в жизни любого государства независимо от его материальных богатств. Для всех индустриальных стран характерна ситуация, где около 50 % всех браков заканчиваются разводом, 50 % детей имеют только одного из родителей, более 70 % супругов признаются, что участвуют в прелюбодеянии. Растет число различных половых извращений, запрещенных Библией. Грех нарастает во всем мире [2].

Сегодня мы чаще слышим разговоры и дискуссии о том, как уберечься от различных заболеваний, какие использовать методы защиты, как практиковать безопасный секс вместо серьезных воспитательных мер по предотвращению греха, вместо объяснения его смертельной опасности (грех есть беззаконие). Ситуацию можно сравнить с той, когда корабль тонет, а все споры и дискуссии идут о том, как безболезненнее утонуть вместо того, чтобы принимать меры к спасению. Телевидение, печать, средства массовой информации играют на чувствах людей, пытаются льстить слуху, но они, если не обращаются к Божьим истинам, не могут дать правильной оценки и правильных путей оздоровления общества. Безнравственность и разрушение брака ведет к умиранию общества. Христианский проповедник Н. Вильсон пишет: «Меня бесконечно удивляет, что современные люди, творящие те же грехи, за которые Бог уничтожил жителей Содома и Гоморры, каким-то образом надеются избежать кары». Многие люди полагают, что узаконенное зло становится добром. Однако показатель свободы — это не то, что мы можем делать, а то, чего мы можем не делать. Что же касается Бога, то Он являет милость людям, «долготерпит нас, не желая, чтобы кто погиб, но чтобы все пришли к покаянию». «Не скоро совершается суд над худыми делами; от этого и не страшится сердце сынов человеческих делать зло» (Еккл. 8:11).

Современный человек преуспел в гордости и превозношении. Глядя на достижения современной цивилизации, на имеющуюся свободу действий, многие полагают, что Библия сегодня устарела, что моральные принципы Писания стали бесполезными и что современное общество должно жить по другим законам. Но это не так. То, что человек имеет другие средства перемещения и другие методы передачи информации, носит другую одежду, питается другой пищей, живет в других домах, вовсе не означает, что изменилась сущность души и сердца человека, не означает, что добро перестало быть добром, а зло — злом, что прекрасное и совершенное перестало быть таковым и что человек нашел душевный покой и обрел счастье в жизни. И, самое главное, это

не означает того, что изменился Бог и Его святость.

Рост насилия, терроризма, местных войн, экономическая и политическая нестабильность, рост несправедливости, возрастание числа заболеваний, стрессов, самоубийств, наркомании, алкоголизма, разрушение семей показывает, что основные проблемы в жизни человека по-прежнему остаются нерешенными, более того, они усложняются. И разрушительные тенденции института семьи усугубляют все эти процессы, способствуют формированию бездуховного и безответственного человека.

Начавшаяся в 1960-х гг. сексуальная революция принесла очень горькие плоды. Растет число венерических заболеваний, болезнью века, распространяющейся огромными темпами, стал СПИД. Международной проблемой стала наркомания. Разводы, распад семей, разрушение брака стали совершенно обыденным делом. Особую тревогу вызывает рост сожительства среди пар без регистрации брака.

Человек может иметь все материальные блага, все удовольствия, но все же в душе его будут царить разочарование, пустота, бессмысленность, и такой человек не может быть по-настоящему счастливым. Чтобы найти смысл жизни, радость, удовлетворение, душевный покой и истинное богатство, необходимо обратиться к Божьим истинам, изложенным в Писании: «Блажен человек, который на Господа возлагает надежду свою и не обращается к гордым и к уклоняющимся к лжи» (Пс. 39:5).

Нельзя победить грех, присоединившись к греховному миру, став, как многие, молчаливым участником беззаконий. Так не бывает. Если вы становитесь частью тьмы, вы теряете способность быть светом и способность бороться со злом. Писание очень ясно и недвусмысленно говорит об этом: «Итак, да не царствует грех в смертном вашем теле, чтобы вам повиноваться ему в похотях его, и не предавайте членов ваших греху в орудие неправды, но представьте себя Богу, как оживших из мертвых, и члены ваши Богу в орудия праведности... Неужели вы не знаете, что, кому вы отдаете себя в рабы для послушания, того вы и рабы, кому повинуетесь, или рабы греха к смерти, или послушания к праведности?» (Рим. 6:12, 13, 16).

Многие возразят и скажут, что они свободные люди, что они не желают служить кому-то, а желают служить себе и жить в собственное удовольствие. Но так не бывает, потому что любой человек все равно кому-то служит, имея возможность выбора. Поступки любого человека определяют, кому он служит: добру или злу, Богу или греховному миру. Духовная и нравственная жизнь человека никогда не бывает нейтральной.

Человеческая душа жаждет мира, покоя, уюта, тепла, любви, дружбы, утешения и взаимопонимания, смысла и цели жизни, вечных неизменных ценностей, желает слышать счастливый и радостный детский смех, видеть благодарный и чистый детский взгляд, иметь увереннную и обеспеченную старость. Можно обмануть других, можно обмануться самому, можно делать вид счастливого человека, живущего среди разрушений, но нельзя обмануть совесть, сердце и душу, которая жаждет чистоты и света. Нельзя обмануть и обойти реальную действительность, нельзя обмануть Бога. За все придется отвечать в вечности, но уже за многое в этой жизни. И так важно для этого не только создать семью, но и сохранить и приумножить все то богатство семейной жизни, которое Бог предоставляет каждому, надеющемуся на Него; так важно сохранить от разрушения то, что создал Бог.

В наше время вопрос защиты и сохранения семьи от разрушения приобретает чрезвычайную важность. Наряду с социальной сферой, юридической и научной в решении этих проблем важное значение приобретает духовное просвещение. Сегодня недостаточно иметь только знание истины, но важно пребывать в этой истине, иначе мы будем иметь много хороших книг о том, какой счастливой должна быть семья, но не будем иметь счастливые и благополучные семьи.

Творец брака дал нам уникальное руководство — святую Библию. Ее страницы содержат ответы на все современные семейные проблемы. В Евангелии от Матфея написаны знаменитые слова о любви: «Возлюби ближнего своего, как самого себя» (Мф. 22:39). Суть этих слов заключается в том, что я могу отдать только то, что имею. Если я не имею любви к самому себе, как я могу поделиться ею с моим супругом? Если я не могу достичь самоуважения, как же я могу обогатить мой брак? Удачный брак начинается не со встречи с подходящим человеком, а с того, что я сам

становлюсь подходящим человеком. Я не могу изменить свое прошлое, но могу изменить свое будущее.

Библия предлагает нам реальные принципы и пути выхода из кризисной ситуации в вопросах создания прочной семьи в обществе. Выбор за человеком. Великий французский ученый, физик, математик и писатель Блез Паскаль (1623 — 1662) сказал некогда слова, которые очень актуальны и в наши дни: «Существует достаточно света для тех, кто хочет видеть, и достаточно мрака для тех, кто не хочет». Истинный свет дает Слово Божье, которое таит в себе «глаголы вечной жизни» и силу, дающую возможность устоять в этом хрупком и разрушающемся мире.

Единственно верной основой, на которой должен строиться брак, является слово Божье, излагающее совершенную волю Творца на союз двух половин человеческого рода. Движущей жизненной силой брачных отношений, нерушимой связующей нитью любого брака должна быть любовь. Самым совершенным принципом построения брачных отношений является всестороннее единство мужа и жены (духовное, душевное и физическое).

Брак — это не просто контакт или согласие между двумя партнерами, но удивительный союз двух половин одного и того же рода человеческого, соединивших себя на всю жизнь. Господь создал нас для любви, для верности, для постоянства, для счастья, для славы Творца. Очень часто поверхностное понимание назначения человека ведет к пустоте вместо истинной радости, к непостоянству вместо истинного счастья, к непониманию друг друга вместо единства, к эгоистическим устремлениям вместо любви и служения другому.

Любовь в браке глубже чувственности, и единство мужа и жены больше, чем телесное соединение. Нет больше счастья, чем любовь, но любовь — это служение другому, а не эгоистическое удовлетворение своих желаний. «Сия есть заповедь Моя, да любите друг друга, как Я возлюбил вас. Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих» (Ин. 15:12, 13).

Современный мир смотрит на любовь совсем не так, как учил Иисус. Современный мир становится все более эгоистичным. В вопросах семьи это проявляется в непостоянстве, т. е. в наслаждении супружеством, пока оно доставляет удовольствие, радость и другие эмоции. Если в брачном союзе ничего не давать, а только брать, то рано или поздно он будет разрушен.

Уникальное христианское понимание истинной любви состоит в том, что жизнь другого человека важнее, чем свои собственные чувства и эмоции. Это не значит, что Бог хочет, чтобы мы не пользовались эмоциями, чтобы мы были лишены чувств или всегда подавляли чувства. Бог даровал нам эмоции, чтобы мы могли иметь полноту жизни и радости, но эта радость может достигаться и сохраняться лишь тогда, когда мы ищем Божьего, а не своего, когда счастье другого для нас является условием нашего счастья. Именно такова любовь Божья к человеку. Нельзя правильно понять любовь, не зная Бога и Его природы, потому что Он является источником любви. Писание говорит нам, что «Бог есть любовь» (1 Ин. 4:16).

Бог так возлюбил нас, что поставил наше счастье условием Своего счастья. Он ради того, чтобы вернуть человеку потерянную после грехопадения славу Божью (Рим. 3:23), оставил славу неба и сошел на эту землю ради нашего оправдания и спасения.

Бог — источник истинной любви, и этой настоящей любви нужно учиться у Бога. Никому из здравых людей не пришло бы в голову желание учить Ньютона закону всемирного тяготения, или Менделеева о том, как правильно составить периодическую таблицу химических элементов, потому что они знают это лучше любого из нас как первооткрыватели. Но многие люди сегодня желают изобрести то, что существовало вечно, многие пытаются изобрести свою собственную «любовь». Все ищут любви, однако вкладывают в это разный смысл и значение. Большинство проблем в жизни связано с тем, что многие придумывают и отстаивают свою «самодельную» любовь (реально ее может и не существовать), вкладывая в это понятие свое ограниченное понимание и поверхностный смысл.

Для того чтобы научиться любить, необходимо приближаться к Богу, жаждать духовного совершенства в любви по вечным принципам, данным в слове Божьем, а не по своему усмотрению.

Любви нужно учиться, в любви нужно возрастать, любовь нужно проявлять и принимать,

отвечать на нее, нужно создавать атмосферу любви. Всему этому можно научиться только у Бога. Лучшая школа, лучшие условия, лучшая обстановка и возможности, лучшая поддержка, чтобы учиться любви и проявлять любовь, — это семья. Сатана всячески пытается разрушить одну из основ Божьей гармонии, порядка и устройства в этом мире — семью, расшатать нерушимость брака. В развитых странах мира число разводов достигает 50 %. Это связано прежде всего с отходом от библейских основ и с неверным пониманием любви. Истинная любовь, идущая от Бога, многогранна, прекрасна и никогда не иссякает (1 Кор. 13). Лучшие, самые ощутимые и наиболее заметные плоды любви произрастают в семье, созданной по Божьим установлениям. Приведем важнейшие принципы отношения мужа к жене по примеру отношения Христа к Церкви, которые описаны в Библии (Еф. 5:21 — 33; Рим. 3:24, 25; Рим. 8:35 — 39; Рим. 4:6 — 8; Рим. 8:14 — 17; Еф. 3:14 — 21; 1 Кор. 12:26, 27 и т. д.).

Как мужья должны проявлять любовь к спутнице жизни:

— признавать жену как совершенного человека, как дитя Божье и как непреходящую ценность;

— поддерживать и обеспечивать свою жену, чтобы она чувствовала уверенность в себе, защиту, радость, удовлетворение всех нужд;

— делать все, чтобы быть с женой едиными во всем (духом, душой, телом, эмоционально, интеллектуально, иметь одни цели и одни принципы и т. д.). Для этого необходимо переделывать себя, а не свою половину;

— любовь должна возрастать. Чем больше и глубже будет познание своей половины, тем больше должна проявляться любовь;

— необходимо ценить любовь своей половины, потому что возрастание любви происходит тогда, когда она ценится. Надо наслаждаться ответной любовью и радостью;

— надо любить без условий, любить не за что-то, а любить вопреки всему; любить и давать много любимой, потому что любовь ничего не требует от жены, но все отдает с радостью;

— необходимо делиться всем со своей женой, чтобы все, что принадлежит одному, принадлежало и другому.

Только истинная любовь может противостоять возрастающим в мире искушениям. Библия учит любить врагов, но сначала мы должны научиться любить не просто ближних, но возлюбленных. Только поняв любовь Божью, мы будем иметь правильный критерий любви по отношению к спутнику жизни.

Реальная любовь предполагает отдачу, реальные искушения всегда забирают и требуют свое. В браке время любить, а не выяснять ошибки и выискивать причины неудач в недостатках другого. Для сохранения любви и возрастания в ней важны правильные приоритеты, т. е. умение выделять и проявлять то, на чем основывается любовь и что является самым важным звеном в ней.

Выбор спутника жизни — действительно важный и ответственный шаг. Но не менее важным является труд в браке, потому что все мы очень несовершенны: несовершенен один, несовершенен и другой, но вдвоем несовершенны еще больше. В силу несовершенства двоих требуется усиленная работа по достижению единства. Любовь-агапе при этом является самым совершенным инструментом. Любовь-агапе имеет силу изменять характеры половин так, чтобы брак укреплялся. Любовь-агапе в состоянии изменять людей коренным образом, потому что дает место всемогущему Богу. Она имеет качественно высочайший уровень по сравнению с другими сторонами любви. У. О. Томпсон отмечает, что любовь-агапе удовлетворяет нужды другого. Он говорит: «Любовь — это не эмоции, не чувства. Любовь — это разум, воля, дело, любовь — это действие! Любовь строит взаимоотношения; любовь поддерживает взаимоотношения; любовь осуществляет взаимоотношения; любовь удовлетворяет нужды! Любовь удовлетворяет признанные Богом нужды, а не все желания. Важнейшая цель любви — не изменять других, а удовлетворять их потребности. Когда необходимо, чтобы человек изменился, любовь работает опосредованно, проявляя заботу и усиливая то, что хорошо. Любовь-агапе незэгоистична, она заботится не о себе, а о другом человеке» [2]. Библия говорит: «Но любовью служите друг другу» (Гал. 5:13). «Любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего наде-

ется, все переносит. Любовь никогда не перестает...» (1 Кор. 13:4 — 8).

«Дети мои! Станем любить не словом или языком, но делом и истиною» (1 Ин. 3:18). «Любовь не делает ближнему зла; итак, любовь есть исполнение закона» (Рим. 13:10). «Любовь да будет непритворна; отвращайтесь зла, прилепляйтесь к добру; будьте братолюбивы друг к другу с нежностью; в почтительности друг друга предупреждайте» (Рим. 12:9, 10). «Никакое гнилое слово да не исходит из уст ваших, а только доброе для назидания в вере, дабы оно доставляло благодать слушающим» (Еф. 4:29). «Итак во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, поступайте и вы с ними» (Мф. 7:12).

Доктор Эд Уит предлагает следующие четыре практических шага для создания счастливого брака:

1) благословение. Сюда относятся молитвы за спутника жизни от чистого сердца не ради того, чтобы облегчилась ваша жизнь, а ради блага брачной половины. Благословение включает также добрые и ласковые слова о спутнике жизни и воздержание от плохих, обидных и оскорбительных слов. Благословение включает совершение добрых поступков ради любимого человека, благодарность и признательность ему;

2) назидание. Оно включает возвышение брачной половины во всех аспектах жизни, увеличение достоинства посредством улучшения отношений, повышения внимания и ценности, признание способностей;

3) общение. Оно затрагивает все сферы жизни: время, действия, интересы, идеи, заботы, духовный рост, семейные планы и дела;

4) контакт. Это и физический контакт, и контакт через глаза, улыбку.

Действенная любовь всегда проявляет себя видимым образом. Гэри Чепмен в своей книге «Пять языков любви» отмечает, что не всегда супруги могут понимать любовь друг друга, и поэтому очень важно, чтобы любовь доносилась доступными и понятными для половины методами, т. е. на «языке» того, кого любишь. Восприятие любви и «язык» любви могут быть разными у каждого человека. Кто-то измеряет любовь количеством денег, подарков, материальных ценностей; кто-то чувствует, что муж любит, когда помогает играть с детьми, убирать в доме, мыть посуду; кто-то измеряет любовь тем безраздельным временем, которое проводится вместе, и степенью доверия и близости; кому-то важна оценка брачной половины на людях, а кому-то важно понимание и т. д. Все эти «языки любви» ценны в глазах брачной половины [3].

Современное поколение умирает духовно от голода настоящей любви. Каждому человеку нужны видимые и ясные доказательства того, что он любим. Но не менее важно для каждого учиться любить, достигать совершенства в любви, развивать в себе добродетели и видеть себя в истинном свете. Мы должны испытывать себя, в вере ли мы, в любви ли мы, все ли наше поведение угодно Богу?

Каждый должен посмотреть на себя в свете Слова Божьего и спросить себя: «Имею ли я хоть часть такой любви и хоть часть этой совокупности совершенства в себе по отношению к брачной половине? И если не имею, то почему и что надо мне сделать, чтобы иметь?» Чтобы огонь любви грел наши сердца и грел наш домашний очаг, надо начинать перемены в самом себе, и когда произойдут изменения в нас самих, только тогда можно рассчитывать на изменение спутника жизни. Это правило можно сформулировать следующим образом: «Если вы желаете видеть в своем спутнике жизни какие-либо качества, вам надо достигать их у себя».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Афоризмы. Минск; М., 2000.
2. **Немцев В. С.** Союз любви / В. С. Немцев. Минск, 2002.
3. **Чепмен Г.** Пять языков любви / Г. Чепмен; [пер. с англ.]. СПб., 2000.

Поступила 4.04.07.

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК НАПРАВЛЕНИЕ PR-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Д. И. Шапкарин

Очевидно, что залогом успеха любой некоммерческой организации (НКО) является поддержка общественности. Именно поэтому для них жизненно важно постоянно знакомить людей со своей деятельностью. Одним из ключевых и наиболее эффективных направлений PR-деятельности НКО является социальная реклама. Выделим основные цели, к которым прибегают НКО при разработке социальной рекламы:

1) привлечение средств и благотворителей;

2) привлечение новых волонтеров и партнеров;

3) реклама конкретных проектов и акций;

4) привлечение внимания к проблемам, находящимся в сфере деятельности конкретной НКО.

Специалист по социальной рекламе Г. Николаишвили выделяет следующие виды социальной рекламы, применяемые НКО: реклама ценностей, реклама миссии и целей, реклама темы, реклама конкретных проектов и программ, реклама достижений, реклама отдельных персон и, наконец, реклама НКО в целом. Рассмотрим подробнее каждое из этих направлений.

Реклама ценностей. К ней относится так называемая чистая социальная реклама, которая не содержит сведений о заказчике и производителе рекламного проекта. Ее цель — пропаганда идей и ценностей, например, расовой терпимости. Ценности эти могут иметь абстрактный характер (любовь к ближнему), а могут быть вполне конкретными (ценность человеческой жизни — борьба с абортами).

Как правило, чистую социальную рекламу используют в своей деятельности НКО, которые борются со СПИДом или курением, правозащитники, экологи, пацифисты. Поскольку эта реклама не называет заказчика, она не может служить средством для привлечения финансов. Но эффективность ее чрезвычайно высока, особенно когда проблема, которую она высвечивает, затрагивает интересы большого числа людей.

Другой тип рекламы ценностей — это реклама с указанием телефона и адреса НКО. Результат ее следует серьезно просчитывать. Ведь может случиться, что например, после демонстрации по телевидению ролика к НКО обратятся за помощью несколько тысяч человек.

Еще одна разновидность рекламы ценностей — это пропаганда локальной идеи, носителем которой является одна определенная НКО. Например: «Мы за чистоту рек Подмосковья!» или «Освободим наш город от наркотиков!» Такой вид рекламы очень популярен в России. Однако эффективность ее невелика. Вместо интереса и желания сотрудничать она порой вызывает недоверие, поэтому на успех могут рассчитывать те НКО, которые уже имеют устойчивую репутацию либо действуют на небольшой территории, где о них легко можно получить необходимые сведения.

Реклама ценностей — пожалуй, наиболее понятная широкой аудитории разновидность некоммерческой рекламы. Она в доступной форме доносит до людей информацию, которая касается всех и каждого.

Реклама миссии и целей пропагандирует не просто идею («Мы за чистые реки»), а объявляет о стремлении НКО эту идею реализовать («Мы хотим сделать реки чистыми!») Однако следует иметь в виду, что, поскольку такая реклама не несет информации о конкретных действиях, она может вызывать недоверие.

Реклама темы. Социальная проблема не может быть решена, если постоянно не обращать на нее внимание общественности, в частности, средствами социальной рекламы. Например, видеоролик о детях, больных раком крови, созданный Ассоциацией по борьбе с детским лейкозом при содействии компании «Премьер СВ». Подобная информация, размещенная на телевидении, радио, в печатных изданиях, дает эффект за счет сильного эмоционального воздействия. После такого видеоро-

© Д. И. Шапкарин, 2007

лика даже не требуется рассказывать в деятельности НКО — пожертвования и без того потекут рекой.

Реклама проекта или программ НКО. Это один из самых эффективных, но и самых сложных типов рекламы. Она должна быть лаконичной, максимально ясной, содержать всю необходимую информацию о проекте.

Задача рекламы проекта — привлечение средств, в отдельных случаях привлечение волонтеров или специалистов. Классический пример — видеоролики о строительстве храма Христа Спасителя. Зрителю показывали вид строящегося храма и, только объяснив, что именно делается и зачем, призывали перечислить деньги.

Реклама достижений. Поддерживать на высоком уровне свою репутацию — одна из главных задач НКО. Поэтому они часто используют рекламу для демонстрации своих достижений — реализованных проектов, успехов и планов на будущее. На такой рекламе обычно помещают номера телефонов и реквизиты поскольку она способствует привлечению средств.

Размещая такую рекламу, следует помнить о двух вещах. Во-первых, только привлекает спонсоров, но и умножает число людей, которые обращаются за помощью. Увеличивая финансовые возможности, она расширяет и зону ответственности. Во-вторых, такая реклама должна рисовать перспективу. Иначе потенциальные спонсоры сочтут, что помогать данной НКО не имеет смысла, поскольку все ее цели уже достигнуты.

Очень часто в своей рекламе НКО указывают только банковский счет, так как боятся получить вал звонков, с которым невозможно справиться. Но отсутствие в рекламе телефона и адреса может сыграть против НКО, ведь потенциальный жертвователь должен иметь возможность в любой момент получить информацию, как были израсходованы его деньги.

Реклама отдельных персон, их деятельности или методик. Благотворительные НКО часто рекламируют не самих себя, а отдельных людей, которые к ним со своими ноу-хау, методиками, программами. Такую рекламу необходимо выстраивать так, чтобы информация о конкретном человеке четко связывал с деятельностью НКО, а предлагаемая методика или ноу-хау не вызвали подозрения. Например, если речь идет о новом способе лечения, необходимо указать, что он прошел лицензирование в органах здравоохранения.

Реклама НКО в целом — это короткий рассказ о самой организации, который должен содержать всю характеризующую ее информацию: миссия, ценности дали, проекты, достижения, проблемы. Самая действенная форма такой рекламы — буклет, который при необходимости можно без особых затрат изготовить даже на персональном компьютере.

Отдельная проблема — взаимоотношения НКО и СМИ. Несмотря на то что в любой газете есть отдел социальных проблем, журналисты нечасто пишут о НКО, поскольку плохо осведомлены об их работе. Положение меняется медленно, хотя НКО в последнее время для этого прилагают немало усилий: проводят семинары и круглые столы, выпускают специализированные бюллетени для журналистов и т. п.

Лучше всего у НКО складываются отношения с печатными изданиями и радио. Пробиться на телевидение большинству некоммерческих организаций весьма непросто. А если это и удастся, то, как правило, их рекламу пускают в такое время, когда ее мало кто может увидеть. Так, ролики «Остановим насилие» Ассоциации кризисных центров помощи женщинам транслировались по НТВ после полуночи и остались практически незамеченными.

Печатать статьи об НКО «просто так», без информационного повода, пресса не любит, поэтому НКО должны уметь заинтересовать журналистов. Если, скажем, необходимо обратить внимание общества на некую проблему, то НКО следует организовать пресс-конференцию или пригласить журналистов в свой офис на неформальный разговор. Так часто поступают правозащитные и экологические организации. Хороший эффект дают и совместные с прессой проекты.

Пока НКО нечасто заказывают социальную рекламу профессионалам. Если на Западе общественные организации составляют 13 % клиентов PR-агентств, то в России их доля практически равна нулю. И все же наш рынок социальной рекламы постепенно приобретает цивилизованные формы, что весьма способствует вовлечению граждан в благотворительную деятельность.

Рассматривая данное направление деятельности НКО в Республике Мордовия, следует

отметить достаточно низкий уровень его развития. Это имеет несколько причин: достаточно невысокий уровень развития местных НКО, их высокая зависимость от поддержки государственных структур, слабое развитие местных СМИ. Основными заказчиками социальной рекламы в Республике остаются органы государственной власти (Правительство, МВД, МЧС и т. д.). Способности данных структур по взаимодействию со СМИ и производителями рекламы на порядок превосходят возможности НКО. В целом НКО Республики чаще всего используют для рекламы своей деятельности публикации в СМИ, посвященные конкретным информационным поводам. Можно предполагать, что при дальнейшем развитии НКО в республике перейдут и к использованию социальной рекламы в своих целях.

Поступила 01.06.07.

АЛЬТРУИСТИЧЕСКОЕ И ЭГОИСТИЧЕСКОЕ ПОВЕДЕНИЕ В РАМКАХ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМЬИ: НАПРАВЛЕНИЯ В ПРИМЕНЕНИИ КАТЕГОРИЙ

В. С. Афанасьев

Рассмотрение отношений между членами семьи, на наш взгляд, является одной из актуальных проблем современной социальной науки. По причине глубокого экономического и социально-культурного кризиса, который переживает сейчас общество в России, семья оказалась в очень неблагоприятной социальной среде. С одной стороны — «удорожание жизни» и демографический кризис, с другой — всемирный кризис семьи как социального института, привели к тому, что взаимоотношения внутри российских семей стали подвергаться значительным изменениям по сравнению с предыдущим историческим этапом.

Сложность рассматриваемого нами вопроса состоит в его чрезвычайной обширности. Своей задачей мы считаем выделение основных базовых направлений анализа современной ситуации, сложившейся в социальном институте семьи и оформлении возможных последующих исследований в данной теме.

Собственно альтруистическое поведение в семье можно рассматривать в двух основных аспектах:

1) альтруистическое поведение как форма организации повседневного быта;

2) альтруистическое поведение в сложных и переломных для семьи или ее членов периодах жизни, таких как смерть родственника, развод, рождение ребенка, переезд и т. п.

Семья и брак как малые социальные группы объединены на основе взаимных интересов, потребностей, желаний, намерений. Взаимодействие и взаимоотношения супругов вытекают из необходимости координировать и согласовывать разнообразные материальные и духовные потребности: отдых, досуг, домашний труд и самообслуживание, уход за детьми и их воспитание. Естественно, что столь многообразная деятельность супругов требует взаимопонимания между ними, одинаковой оценки ситуаций, возникающих в семье, в быту, понимания целей и задач семейной жизни.

По сравнению с другими видами малых групп семья представляет собой группу особо близких людей, связанных родственными или кровнородственными связями, объединенных общим бюджетом, общим ведением домашнего хозяйства. Совместные действия, деятельность, жизнь требуют высокой координации и кооперации, максимально возможного тождества индивидуальных целей и задач. Индивидуальные цели здесь должны полностью сливаться в групповые. Любое групповое действие складывается из частных вкладов лиц, составляющих группу. То же самое происходит и в браке.

© В. С. Афанасьев, 2007

Эти частные вклады не только взаимодополняются, но и оцениваются каждым партнером. В свою очередь эта оценка следует из индивидуальных представлений мужа и жены о взаимных правах и обязанностях. С одной стороны, эти представления оформились под влиянием общественного мнения, которое сконцентрировано в неписаных нормах брачно-семейных отношений, представляющих обобщенные представления о взаимных обязанностях членов семьи. Нормы задают индивиду обязательное, должное поведение. Например, мать и отец должны любить своих детей, заботиться об их здоровье, опекать их, давать соответствующее образование, отвечать за их моральное поведение и т. д. Какая-то часть социальных норм, касающихся брачно-семейных отношений, закреплена в семейном праве определенными юридическими актами. Многие брачно-семейные нормы настолько вошли в жизнь и поведение миллионов людей, что считаются само собой разумеющимися.

Социальные нормы дополняются другим важным понятием, вытекающим из разделения всего многообразия взаимных прав и обязанностей в брачной и семейной жизни — понятием социальной роли «мужа», «жены», «отца», «матери». Сами роли вытекают из традиционно сложившегося разделения труда, обязанностей и прав мужа, жены, детей по отношению друг к другу.

Дж. П. Мердок указывает, что, несмотря на все различия в мировых культурах и обществах и вследствие универсальности базовых функций семьи, каждое из восьми первичных отношений демонстрирует примечательно сходный фундаментальный характер: «Муж и жена», «Отец и сын», «Мать и дочь», «Мать и сын», «Отец и дочь», «Старший и младший брат», «Старшая и младшая сестра», «Брат и сестра» [1].

Семейная жизнь удачна, если супруги пришли к соглашению относительно взаимных прав и обязанностей. Каждый из супругов имеет свое определенное представление о том, какие права и обязанности должны быть у «жены», «мужа», что такое «хороший муж», что такое «хорошая хозяйка». Обязанности — это то, что ожидает, и часто и требует другой брачный партнер. Таким образом, права и обязанности есть содержание брачных ролей, вытекающее из взаимодействия двух «Я» в семье [2]. Благодаря таким установившимся ролям семейная кооперация значительно облегчается и становится успешной.

Семейный быт и домашний труд — сфера весьма разнообразная. Здесь и уход за детьми, их воспитание, закупка продуктов, приготовление пищи, посещение предприятий бытового обслуживания, поликлиник, стирка, уборка комнат, отдых, досуг и т. д. Все это требует немало времени и усилий. Именно из этих обстоятельств у супругов образуется потребность в альтруизме и взаимопомощи, прежде всего именно в сфере домашнего труда. Домашний труд настолько трудоемок, что женщина остро нуждается в помощи других членов семьи и прежде всего мужа. Поэтому потребность в альтруистической взаимопомощи в сфере домашнего труда логически вытекает из жизнедеятельности семьи.

В итоге альтруистическое поведение на бытовом уровне вытекает в ту или иную форму бытовой помощи. Бытовую помощь можно свести к трем основным формам:

1) сотрудничество;
2) координация;
3) поддержка.

Сотрудничество как форма внутрисемейной кооперации есть реальные действия членов семьи, направленные на содействие в реализации задач, деятельности или конкретных актов, осуществляемых другими членами этой семьи. К сотрудничеству относятся:

— все коллективные действия, если их коллективизм реализуется как оказание помощи, облегчение труда одного или нескольких членов семьи, на которых, согласно их семейным ролям, возложена основная обязанность за исполнение этих действий;

— все действия, реализуемые членами семьи за других членов этой семьи в целях оказания помощи, облегчения их труда или освобождения их от обязанностей выполнения этих действий в каких-то целях, имеющих значение либо для всей семьи, либо для конкретного члена семьи;

— все действия членов семьи, выполнение которых не является их прямой обязанность, но которые ведут к улучшению бытовых, социальных или психологических условий существования семьи, либо членов семьи, а равно облегчению или сокращению домашнего труда других членов семьи.

В отличие от сотрудничества *координация* заключается в кооперативной ответственнос-

ти, а, следовательно, совещательности. Координация также может имеет формы:

— бытовая координация — совместное принятие решений относительно бытовых вопросов: содержание домашнего меню, необходимость завести домашних животных, поездка на отдых, проведение уборки или капитального ремонта, поход в гости или в театр и т. д.; а также обоюдное согласие с распределением обязанностей всех членов семьи;

— стратегическая координация — учет мнения всех членов группы по особо важным вопросам жизнедеятельности семьи: переезд на другую территорию, смена работы, рождение ребенка, место образования и обучения детей и т. д.

Поддержка — специфическая форма взаимопомощи в семье. Одно из отличий ее от сотрудничества заключается в том, что возможные ответные действия бенефицианта, дающие взаимность помощи, сильно отдалены во времени либо маловероятны:

— поддержка родителей (в первую очередь родителей, но и других членов семьи) детям, заключающаяся в содержании, воспитании, образовании их в период полной зависимости, неполной самостоятельности и правоспособности (экзистенциональной, социально-экономической, социально-психологической, политической несамостоятельности);

— поддержка детьми своих пожилых или нетрудоспособных родителей;

— поддержка взрослых членов семьи, не имеющих возможность самостоятельно реализовывать свои потребности (инвалиды I и II групп, инвалиды детства, больные и т. д.);

— поддержка взрослых членов семьи в трудные периоды жизни (отсутствие работы, смерть родственника и т. д.)

В качестве одного из направлений в изучении внутрисемейных отношений нами предлагается использование альтруистико-эгоистического подхода. В его рамках предлагается рассматривать отношения между членам семей на основе готовности последних к осуществлению самопожертвования и выставлению приоритета потребностей семьи перед собственными. С одной стороны, это дает возможность при анализе фактов внутрисемейного взаимодействия объединить их с аксиологической структурой социума в целом и семьи в частности, с другой — выявить дополнительные параметры изучения рассматриваемого социального института.

Рассматриваемые нами ранее модели приложения альтруистико-эгоистического подхода в изучении семьи дают возможность его применения не только в изучении внутрисемейного взаимодействия, но также в изучении межкластерных и межсемейных отношений [3].

Исходными понятиями альтруистико-эгоистического подхода являются понятия «альтруизм» и «эгоизм», достаточно хорошо разработанные в философии и психологии как антагонистические категории. В качестве базовой теории такого подхода будет выступать ресурсная теория, рассматривающая все имеющиеся факторы жизнедеятельности (материальную собственность, здоровье, личное время, социальный статус, риск и т. д., а также вероятность их наличия или отсутствия) как потенциальную или реальную ресурсно-ценностную собственность индивида.

Нам необходимо выделить три основных типа отношений, складывающихся в семье как социальной группе, в приложении к которым возможно рассмотрение альтруистических и эгоистических мотивов и типов поведения:

1. Межличностные отношения.
2. Межгрупповые отношения внутри семьи.
3. Межгрупповые отношения вне семьи.

Межличностные отношения включают взаимоотношения внутри семьи, которые складываются между отдельными ее членами. Главной характеристикой их является парная коммуникация, которая представлена на рис. 1.

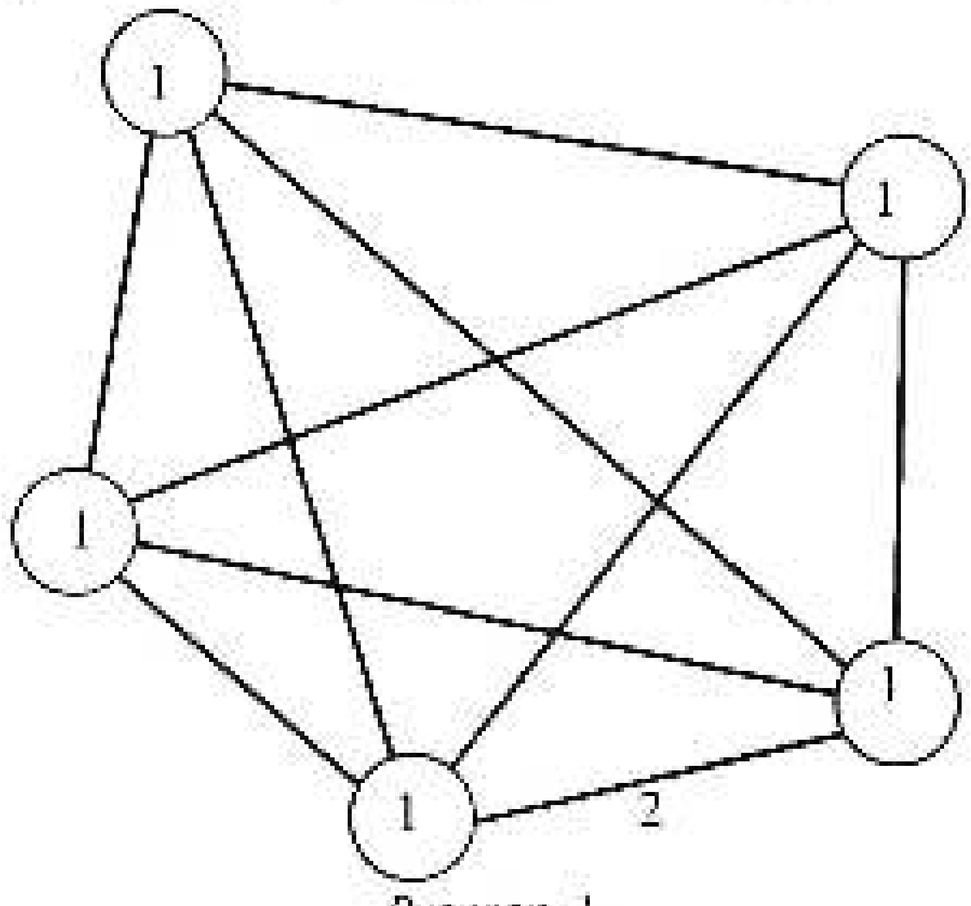

Рисунок 1

Межличностные отношения внутри семьи

1 — члены семьи; 2 — парная коммуникация членов семьи.

Фактически это одна из основных характеристик семьи как малой социальной группы, которая может быть исследована с помощью метода, схожего методически с методом социометрии.

Некий средний уровень «альтруистичности-эгоистичности» этих взаимоотношений в семье можно охарактеризовать как «альтруистически-эгоистический фон» семьи. Именно этому типу коммуникации, а точнее значению альтруизма в этой коммуникации и был приоритетно посвящен вышерасположенный материал настоящего параграфа и всей главы в целом.

Выделение межгрупповых отношений внутри семьи подразумевает объективную или потенциальную группировку членов семьи в микрогруппы, которые мы назовем кластерами (рис. 2).

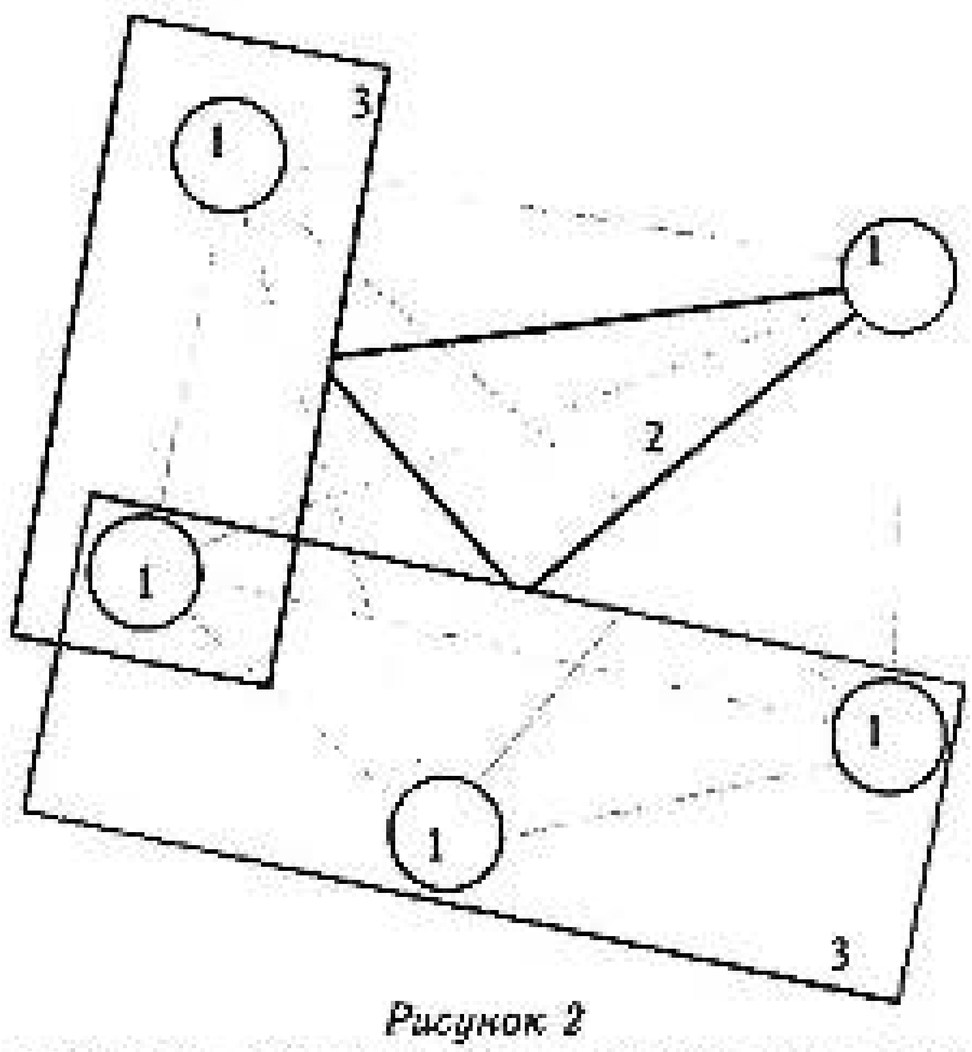

Рисунок 2
Межкластерные отношения внутри семьи
1 — члены семьи; 2 — межкластерная коммуникация; 3 — кластеры

Разделение на кластеры возможно по различным критериям. Это могут быть поколенческо-возрастные кластеры, гендерные кластеры, религиозно-национальные, социально-статусные и другие кластеры. Таким образом, применяя различные критерии и получая при этом различную кластерную структуру семьи, можно рассматривать взаимоотношения между кластерами как внутрисемейными образованиями с другими членами семьи (кластерами). Этот аспект имеет значение в том смысле, что от качества этих взаимоотношений зависит процесс наследования стереотипов поведения, так как в данном случае зависимость альтруистичности или эгоистичности во взаимоотношениях явно зависят от представленности у участников коммуникации критериев отнесения к тем или иным кластерам и от того, что данную специфику поведения трудно скрыть.

Дополнительно кластерная дифференциация семьи может как отражать дифференциацию социума и таким образом проецировать его специфику на внутрисемейные отношения, так и, напротив, модерировать эти процессы вне семьи.

Межгрупповые отношения вне семьи выделяются нами в том плане, что одной из важных характеристик малой группы является специфика ее внешних коммуникаций (рис. 3).

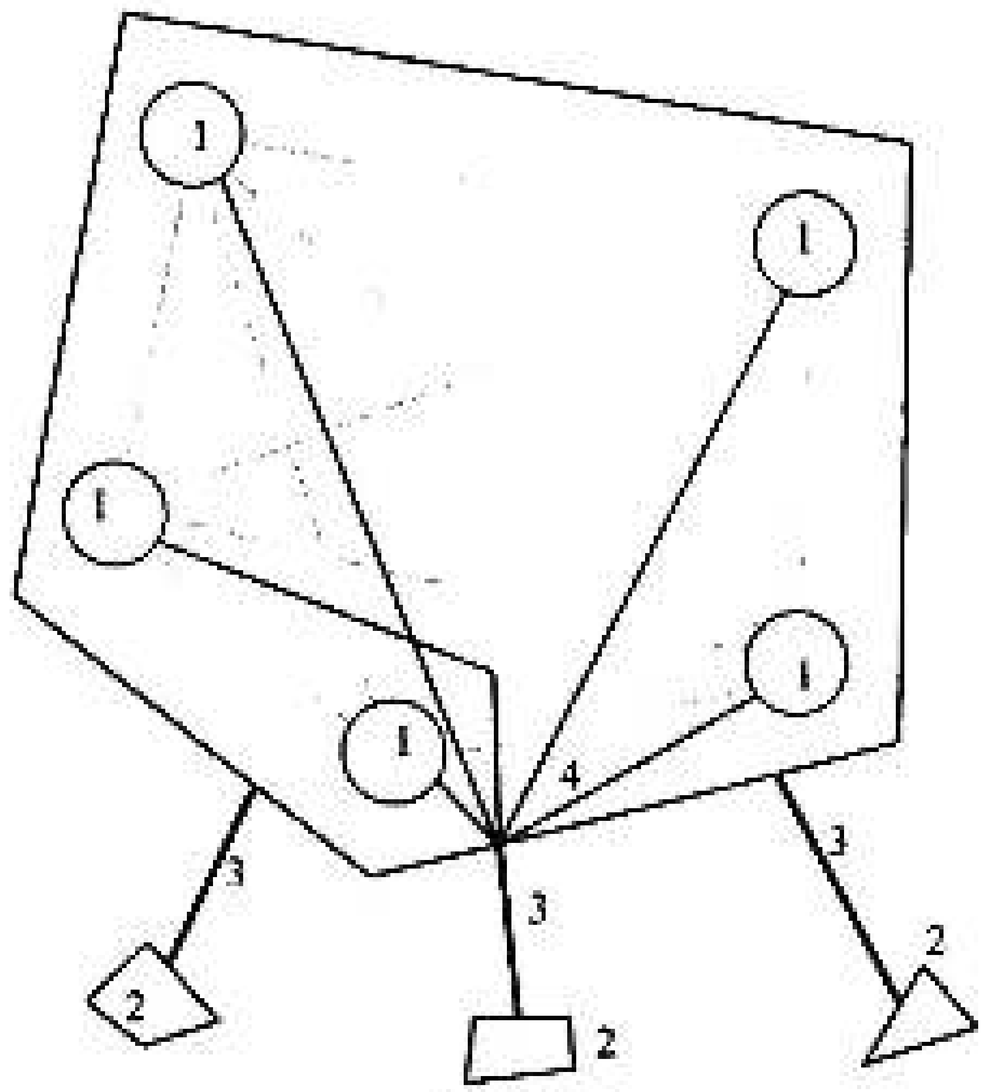

Рисунок 3
Межсемейные отношения
1 — члены семьи; 2 — другие семьи; 3 — межсемейная коммуникация; 4 — личные коммуникации членов семьи

Предложенный нами подход при его применении опирается на антагонистическую концепцию определения альтруизма и эгоизма. Однако философский антагонизм этих понятий при первой попытке его приложения к фактам

социальной реальности не оправдывает себя полностью. Фактически взаимоотношения внутри семьи не укладываются в линейную шкалу, поэтому каждый факт требует дополнительных оценок альтруистико-эгоистического характера. В определенной степени мы вынуждены говорить не об антагонистической, а о дихотомической модели оценивания.

На первом этапе теоретического обоснования предлагаемой нами концепции проблема разделения альтруистических и эгоистических форм поведения может быть решена следующим образом:

1. Выделением психолого-мотивационного содержания поведения членов семьи, определением рефлексивного наполнения действия.

2. Конкретизацией точек рассмотрения проблемы, «унификацией наблюдателя».

3. Использованием дихотомического подхода: допущение одновременной альтруистической и эгоистической оценки.

Первые два способа представляют собой ограничение использования «сторонних» точек зрения проблемы. Как известно, одно и то же действие с позиции различных участников или наблюдателей может выступать как в качестве альтруистического, так и в качестве противоположного — эгоистического. В первом случае предполагается использовать психологические методы определения и ориентироваться на мнение самого актора, во втором — также на постоянно условно принятую сторону, но уже с использованием социологических методик оценивания (это может быть тот же актор).

Третий предлагаемый нами подход представляется комплексным и наиболее приемлемым. Однако он разрушает идею антагонизма рассматриваемых категорий, что представляет возможным в оценке поведения членов семьи вводить понятия реципрокности альтруизма, разумного эгоизма, эгоистичности альтруистического поведения и подобные.

Несмотря на то, что предлагаемая тема практически не представлена в разработках отечественных и зарубежных социологов, а также других ученых, занимающихся вопросами семьи, на наш взгляд, она является заслуживающим внимание направлением научных изысканий, а попытка объединения философского и психологического знания в русле изучения социологической проблематики — перспективной как для социологии семьи, так и социологии в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Мердок Дж. П.** Социальная структура / Дж. П. Мердок. М., 2003.

2. **Савинов Л. И.** К вопросу о рассмотрении альтруизма и эгоизма в структуре социального института семьи / Л. И. Савинов, В. С. Афанасьев // Национальные проекты и социальное образование. опыт и проблемы подготовки кадров для социальной сферы: материалы VI Всероссийского социально-педагогического конгресса 6 — 7 июня 2006 г. / под общ. ред. В. И. Жукова. М., 2006. С. 56 — 57.

3. **Сысенко В. А.** Устойчивость брака: проблемы, факторы, условия / В. А. Сысенко. М., 1981.

Поступила 25.04.07.

РЕФЛЕКСИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Т. Д. Андронова, кандидат педагогических наук

В системе университетского образования сегодня все большее распространение получает ориентация на инновационный тип обучения, часто сопровождающийся неподготовленностью будущих специалистов к столкновению с новыми ситуациями социальной жизни, отсутствием способности своевременно отзываться на возникающие проблемы: политические, экономические, экологические, жизненные и др. Инновационность как характеристика педагогического процесса относится не только к его новому построению и функционированию, но и требует от студента и преподавателя смены психологического облика. Наиболее существенные черты этого облика — рефлексирующее мышление, нестандартность деятельности и преодоление стереотипов, принятие иного, отличного от собственного, мнения, умение отнестись к своей позиции не как к единственно возможной и единственно правильной, осознание не только своей субъектности, но и субъективности, готовность свободно действовать в инновационных образовательных ситуациях.

Теоретическое рассмотрение проблемы рефлексивного мышления и качественного своеобразия рефлексии в деятельности человека раскрываются на основе работ Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, В. В. Давыдова и др. Функцию методологического знания в изучении понятия рефлексии выполняет идея С. Л. Рубинштейна о том, что именно рефлексия обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней. В мышлении человека рефлексия выступает в формах суждения о самом себе (о своей жизни, о своей деятельности), формой самоанализа, самооценки; рефлексия вызывает формирование единого объект-субъектного отношения к самому себе — быть объектом собственного мышления, регулятором собственных действий и поступков, что находит выражение в так называемой нормальной двойственности сознания педагога; рефлексия выполняет функцию поиска выхода из сложившихся условий деятельности и способствует возникновению (занятию) позиции аналитика.

Психологические механизмы рефлексии помогают выявить содержание рефлексивных процессов, свойственных профессиональной деятельности педагога, которое можно обозначить следующим образом. По своей сути рефлексия характеризует самосознание педагога, осмысление им оснований собственных действий и поступков. Рефлексивное отношение к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий глу-

© Т. Д. Андронова, 2007

бокого осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования ее. Вместе с тем рефлексивный анализ деятельности не является процессом, замкнутым в чисто «индивидуальном пространстве» самосознания, а выступает результатом освоения личностью социальных отношений между людьми (Л. С. Выготский) и характеризует способность человека понимать мысли и действия другого, оценивать себя глазами другого на основе взаимодействия с другими людьми.

В современной психологии исследована динамика рефлексии в развивающихся системах обучения, выявлен процесс «прохождения» рефлексии нескольких сфер: из когнитивной сферы (где происходит накопление знаний и формирование интеллектуальной культуры) в герменевтическую сферу (где знания подвергаются герменевтической процедуре, в процессе которой и происходит понимание и обоснование смысла) и, наконец, в экзистенциальную сферу (где изменяется отношение к объекту: миру, другому, самому себе как к объекту, вырабатывается качественно новое отношение к миру и самому себе), что способствует как процессу идентификации, так и процессу самоидентичности современного студента (эти процессы, как известно, в юношеском возрасте могут быть достаточно сложными и проблематичными). Рефлексия определена как единый смысловой центр личности, в котором герменевтическая и конструктивная функция играют решающую роль, доказано, что развитие рефлексии студентов способствует осуществлению связи между интеллектуальной и эмоциональной сферами личности, за установление которой «ответственна» рефлексия.

Теория педагогической рефлексии разрабатывается в трудах Б. З. Вульфова, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина, Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, Г. П. Щедровицкого. Авторами затрагиваются разные аспекты рефлексии применительно к профессиональной деятельности педагога. В. А. Сластенин выделяет взаимосвязь формирования рефлексивного мышления учителя с изменением самого существенного качества профессиональной деятельности — готовности к ее преобразованию. Готовность же к преобразованию самого себя, условий своей деятельности возникает у учителя по мере развития особого опыта — опыта метакогнитивного видения педагогического процесса. Обеспечивается же процесс появления такого опыта развитием рефлексивных функций психики человека, которые в деятельности педагога выступают основой формирования особых — профессиональных способов решения задач воспитания, развития личности школьника.

Любые же педагогические задачи — это задачи по управлению деятельностью ученика. Когда учитель отбирает для урока учебный материал, то он продумывает, как он будет воспринят учащимися — будет ли он для них доступным, вызовет ли он у них интерес, станет ли он для них убедительным, глазами ученика педагог начинает смотреть и на самого себя.

Предметом педагогической рефлексии может выступать все, что содержится во внутреннем мире личности школьника или учителя: знания, представления, понятия, чувства, переживания, отношения, желания, смыслы, ценности. В своем развитии педагогическая рефлексия зависит от реализации личностных принципов становления профессионала: принципа развития, творчества, самореализации, способности к сотрудничеству, способности осознавать, видеть себя, свою социально-психологическую роль в организации воспитания как управление сложной совокупностью факторов, условий и закономерных фаз становления личности школьника.

Педагог может идти по экстенсивному пути, добиваясь получения высоких результатов в решении образовательно-воспитательных задач за счет существенного увеличения времени, содержания предметного материала обучения, перегрузки учащихся и учителей. Поэтому для педагога всегда очень важно установить, в какой мере как положительные, так и отрицательные результаты являются следствием его деятельности. Достижение этой цели вызывает необходимость анализа собственной деятельности. Рефлексия помогает выработке стратегически верного направления в образовательной политике и деятельности педагога, напрямую ведет к формированию способности учителя к педагогическому анализу. Потребность в разрешении проблем является основным отличительным мотивационным аспектом педагогической рефлексии. Это — диалог, соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует педагогическая профессия.

Рефлексивное мышление развивается и функционирует в профессиональной деятельности педагога во всех формах его профессиональных действий: осмысления цели, исследования условий (ситуации), поиска средств, способов осуществления действий, планирования, анализа и оценки, контроля, регулирования, управления и коррекции. Проблема заключается в том, чтобы определить, какое же качественно новое содержание вносит рефлексирующее мышление в процесс и результат деятельности педагога как решения разного рода задач. В одних случаях она может носить вспомогательный характер, в других педагогическая рефлексия приобретает профессиональную самостоятельность, выступая основным способом решения педагогических задач, в третьих является личностным показателем и критерием профессионализма педагога, так как раскрывает творческий потенциал педагога при применении инновационных технологий и разработки своих собственных — авторских.

В процессе профессионального образования будущего педагога важно создание рефлексивной среды в различных образовательных ситуациях вузовского обучения для возникновения предмета педагогической рефлексии. Рефлексии, как и творчеству, невозможно обучить, нельзя сформировать творческую способность как какой-нибудь навык или сумму знаний и умений. Наибольшую эффективность, с точки зрения культивирования гибких, саморазвивающихся систем профессиональных знаний и способностей, обеспечивают интенсивно-инновационные методы, создаваемые на основе рефлексивно-гуманистической педагогики и психологии сотворчества (С. Н. Маслов, И. П. Семенов, С. Ю. Степанов). Одним из главных аксиологических достижений этого подхода является практическое доказательство возможности культивирования неразрушительных способов. Так, для того чтобы создать новую концепцию, генерировать какое-либо новшество, совсем необязательно что-либо разрушать из наследия прошлого. Главный гуманистический принцип сотворчества состоит в обеспечении постоянно развивающейся полноты (целостности) и увеличении многообразия (полифонии) внутренней и внешней жизни каждого студента.

Эти идеи и были положены нами в содержание экспериментальных занятий, проводимых со студентами выпускного курса. В методологической и методической плоскости создание рефлексивной образовательной среды основывалось на методе совместной учебной деятельности, характерном для технологии сотворчества. Суть рефлексивных методов обучения состоит в их принципиальной инновационной открытости по отношению к решению каждой педагогической задачи, не в потребительском, а в созидательном, сотворческом смысле. Экспериментальные занятия проходили непосредственно после окончания первой педагогической практики студентов, мотивация участия в предложенной работе отличалась высокой интенсивностью, сопровождаясь как положительными, так и отрицательными эмоциональными переживаниями педагогической реальности. Учебная работа позволяла рефлексивно обратиться к своему педагогическому опыту, актуализировать, переосмыслить его, выявить новые отношения и проблемы, в короткий период способствовала преодолению стереотипов в их решении.

Потребность в переосмыслении появляется при столкновении с проблемными ситуациями, когда прежний опыт в качественно изменившихся условиях не способен обеспечить положительные результаты в профессиональной области. Студентам предстояло выделить все проблемные ситуации педагогической практики, отобрать наиболее значимые для данной группы, предложить варианты действительного их решения, осмыслить и разработать новые. В результате создания особой творческой среды происходил не только обмен информацией, личным опытом по данной проблеме, но также, благодаря принятию студентами особой атмосферы рефлексивного сотворчества, объективирования новых смыслов, обогащения знаниями психологии, педагогики, позволило актуализировать у студентов творческие возможности для самостоятельного осмысления проблем и принятия новых решений.

В процессе исследования рефлексивная технология студенческого сотворчества применительно к решению задач-ситуаций профессиональной деятельности педагога включала следующие этапы:

1. Этап сбора задач-ситуаций профессиональной педагогической деятельности.

2. Этап выделения разных вариантов их решения в процессе личного педагогического опыта.

3. Этап систематизации решений, исключение их повторяемости.

4. Содержательная рефлексия осуществленных решений и создание смыслового пространства для нового их решения.

5. Этап «наработки» новых решений каждым студентом самостоятельно.

6. Этап совместной рефлексии и прогнозирование эффективности выдвинутых решений данных проблем.

Исполнительный смысл организации работы по «круговой» структуре состоит в том, чтобы, во-первых, обеспечить развивающий эффект не только наиболее «продвинутых» в постановке и решении проблем студентов, но и менее осведомленных и творческих. Посредством «запрета» на повторение каждым участником достигается эффект максимального осмысления альтернативных решений.

Большими возможностями для развития рефлексивного мышления располагает технология метода проектов, которая позволяет сформировать банк интегрированных знаний о новой профессиональной деятельности педагога и обеспечить процесс их критического анализа. Так, при разработке проекта новой концепции системы образования предусматривается деление учебной группы на три части.

Первая группа сосредоточивает свое внимание на выработке проекта будущего новшества, свое явление и обоснование его. В процессе этой деятельности допускается критика выдвигаемых решений, так как в конце дискуссии группе необходимо представить на общее обсуждение только один из наработанных вариантов. После того как группа изложит свой проект, в обсуждение включается вторая группа, перед которой стоит задача выяснить все альтернативные варианты относительно предложенного новшества и, основываясь на этом, опровергнуть утверждения первой группы. Отклонив выдвинутые предложения, вторая группа приступает к разработке своего решения, а затем излагает программу своих действий. Обязанность третьей группы определяется анализом и поиском конструктивного в изложенных проектах, так как она осуществляет синтез и ищет компромиссные пути решения. Далее группы меняются ролями и весь цикл повторяется снова, до прохождения полного цикла. Все положительное, что получено в процессе деятельности групп, на каждом этапе фиксируется.

В практике, однако, возникают ситуации, когда сразу предлагается несколько проектов, каждый из которых содержит конструктивные предложения. В этом случае проводится «аукцион решений», обеспечивающий дальнейший углубленный анализ предложенных проектов на общем пленуме. В результате каждый проект решения проходит аналитическую экспертизу. Так выстраивается целостное представление тех процессов и явлений, которые могут возникнуть в результате введения новшества. Механизм же проживания, разворачивания событий высвечивает те негативные моменты, которые были незаметны при разработке самого новшества.

Данная процедура классифицирует предложенные новшества по степени их приемлемости для внедрения. В результате те из них, которые набрали наибольшее количество негативных последствий, исключаются из списка.

Технология проектов позволяет глубоко и детально проанализировать развитие последствий от введения новшества в зависимости от различных противоречий и конфликтов. Выстраивание целостной концептуальной модели развития событий, определение роли и позиций группы, включенной в инновационный процесс, создают возможность проработать различные варианты последствий. В результате решения принимаются не методом проб и ошибок, а в соответствии со всесторонней аналитической экспертизой.

Как подчеркивалось выше, рефлексивное мышление студента формируются под влиянием развивающей среды. Основываясь на исследованиях А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева, В. А. Петровского, согласно которым творчество можно определить как некий выход за пределы наличной ситуации или имеющихся знаний, есть основание утверждать: рефлексивность как глубинное свойство выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом.

В нашем исследовании при определении уровня готовности студентов к решению педагогических задач учитывались три показателя: продуктивность, мотивационная направленность на творчество и рефлексивность. Продуктивность разработанных новшеств определялась их отнесением к одному из следующих типов: постановка проблемы, предполагающей множественность решений, дающей толчок к дальнейшему развитию школы (а); решение неожиданно, оригинально, не имеет аналогов

(б); решение предполагает «вариацию на тему» (в), продолжение известной концепции или педагогического подхода (г). Мотивационно-личностный компонент оценивался при помощи учета высказываний студентов, их интересов, желаний продолжить работу, активности. Рефлексивный компонент определялся по степени осознанности предлагаемого решения и себя как педагога — автора новых решений.

Оценка результатов эксперимента обнаружила существенные различия по всем трем исследуемым параметрам. На первом этапе увеличивался уровень мотивационно-личностного показателя, на втором — продуктивного и мотивационно-личностного, на третьем — продуктивного и рефлексивного. Существенный рост мотивационно-личностного показателя свидетельствует об изменениях на более глубинном личностном уровне, а именно: увеличивается эмоциональная включенность в процесс поиска, постановки и осмысления школьных проблем, появляется устойчивое желание продолжить отыскание новых решений. Можно предположить, что при поддержании достигнутого уровня мотивации возрастает и продуктивный уровень деятельности.

На продуктивном уровне мы имеем дело с более сложным образованием — сочетанием творческого потенциала личности и рефлексивности. Установка на новое решение предполагает постоянную постановку проблем и разнообразное их разрешение. Ко всему происходящему вырабатывается специфическое отношение: поиск смысла, попытка видения скрытого, стоящего за непосредственно воспринимаемым.

В целом рефлексивные технологии вузовского образования раскрывают возможности личностно-профессионального развития студента через механизмы самореализации, совместного творчества и рефлексии. Это снимает противоречие между теорией и практикой педагогической деятельности и показывает, что важно четко понимать и структурировать обучение как процесс, содержание которого определяется, с одной стороны, прикосновением, освоением всей совокупности социо-психологического контекста становления педагога, а с другой — отношением ко всему этому самого индивида, актуализацией своего «Я», раскрытием возможностей, потенциалов личности, ее творческой природы.

Поступила 25.01.07.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ ЭВРИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ВУЗЕ

Т. А. Батяева, кандидат педагогических наук

Эвристическое обучение в настоящее время является одной из общепризнанных технологий, главная особенность которой заключается в том, что предполагается изменение общепринятого смысла образования. Согласно традиционной дидактической системе ученик вначале осваивает опыт прошлого, получает знания и лишь затем применяет их, в том числе и творчески. Считается, что приращение знаний возможно только после знакомства с уже имеющимися. Имеющиеся же знания, например в учебнике, справедливо называют обезличенны-ми. При эвристическом подходе добываемые знания носят личностный характер, поскольку ученик изначально творит их в исследуемой области реальности. Кроме того, полученный обучаемым образовательный продукт (идея, вопрос, дефиниция, правило, проблема, гипотеза, опыт, текст, поделка, рисунок и др.) с помощью педагога сопоставляется затем с культурно-историческими аналогами, в результате чего этот продукт переосмысливается и достраивается. Приращение знаний и опыта носит в этом случае личностный характер [1].

© Т. А. Батяева, 2007

Однако, к сожалению, эвристическое обучение практически не применяется в вузе. Между тем проблема применения эвристик и, соответственно, ее решение позволяют сделать преподавание более успешным, создающим хорошую основу для учения не только в настоя-

Систематика эвристических приемов для решения нестандартной задачи

Рисунок 1
Систематика эвристических приемов

щем, но и в будущем. В связи с этим возникает противоречие: с одной стороны, требуется совокупность эвристических предписаний, с другой — в настоящее время нет достаточно широкого и многослойного, эффективного набора эвристик, т. е. отсутствуют необходимые основы творческой мысли, для которых был бы представлен обобщенный состав действий с разработанной ориентировочной основой.

В предлагаемой статье мы предпримем попытку снять это противоречие и представим разработанную систематику эвристических приемов (рис. 1).

Их реализация позволяет интенсифицировать учебную деятельность на всех этапах, сочетать изучение теории и формирование практических умений и навыков, варьировать проблемные задачи и задания с типовыми, требующими репродуктивной воспроизводящей деятельности студентов, применять вспомогательную справочную литературу, а также сочетать контроль с самоконтролем учащихся. Построенная систематика эвристических приемов выступает необходимым условием для творческого саморазвития личности студента — будущего педагога.

Каждый из рассмотренных ниже эвристических приемов структурирован совокупностью эвристических действий: для выполнения каждого действия предлагаются теоретические положения, которые студентам в обучающемся эксперименте были представлены в лекционном изложении. Ниже приведем сами действия и «ключевые» теоретические положения их выполнения.

Рассмотрим ориентировочную основу одного из таких приемов — *приема формирования умений осмысливать компоненты научного знания:*

1. Установите компоненты научного знания, подлежащие осмыслению.

2. Выявите родовой и видовой признак объекта.

3. Установите факт адекватного восприятия объекта:

а) установите факт восприятия объекта;

б) установите факт узнавания объекта;

в) подведите объект под понятие;

г) сделайте вывод об адекватном восприятии объекта.

4. Укажите эквиваленты объекта в разных вариативных (предметных) областях.

5. Осуществите оценку объекта:

а) оцените уровень понимания;

б) установите адекватность (рациональность использования) понимания изучаемого объекта.

6. Сформулируйте общий вывод об осмыслении объекта — компонента научного знания:

1) подведите объект под понятие, выделите существенные признаки; дайте определение;

2) укажите свойства;

3) оцените структурные элементы объекта;

4) определите место объекта в общей теории;

5) рассмотрите объект как модель чего-либо;

6) представьте вариант модели самого объекта;

7) укажите области применения объекта.

Для выполнения указанных действий студентам предлагаются следующие *теоретические знания:*

Важным условием поиска возможного решения задачи является умение осмысливать компоненты научного знания. Поэтому для выполнения первого действия раскрывается определение философской категории «понимание», при этом должно выполняться следующее дидактическое требование: держаться между необходимым и достаточным (принцип меры).

Понимание — это проявление познавательных действий (внешних и внутренних), направленных на уяснение смысла, значения, замысла объекта; раскрытие и воспроизведение смыслового содержания, аргументацию компонентов научного знания и их логической структуры; овладение методологическим знанием как знанием о знании, о познании, о деятельности: применение и развитие знаний.

Методологические уровни понимания представлены на рис. 2.

Методологические уровни понимания

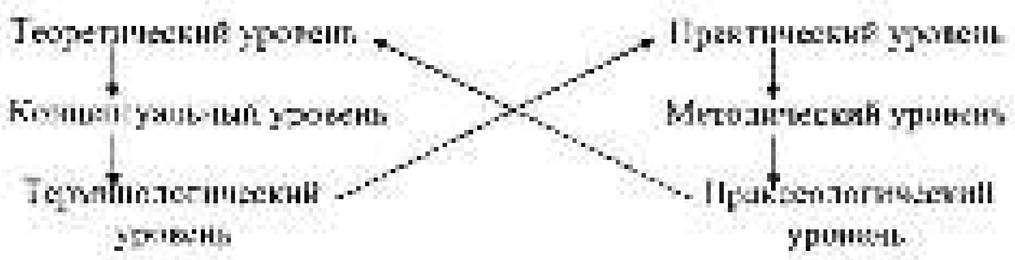

Рисунок 2

Методологические уровни понимания

Методологический аспект теории аргументации связан с исследованием ее оснований, которыми служат принципы, законы и категории теоретической философии. Теоретический уровень трактуется как осмысление системы методов — методов аргументации и ее практической реализации. На концептуальном уровне определяется статус основных понятий теории аргументации. На терминологическом уровне методологии понятие аргумента доводится до конкретной терминологической формы. Практически-организационный уровень зависит от квалификации модели практической деятельности, т. е. характеристики такой ее формы упорядоченности, когда регулятивами служат практически предметные принципы. Таковыми в аргументации будут требования тактики. Конкретнация этих требований осуществляется на методическом уровне. В качестве методологического обобщения можно выделить понятие методики аргументации. Праксеологический уровень воплощает методику в конкретном действии, поступке.

Для того чтобы ответить на вопрос «Как вы понимаете сочетание "осмыслите компонент научного знания"?», определим данные понятия:

Итак, к компонентам научного знания относятся:

1. Исходные положения:

а) аксиомы — положения, принимаемые в качестве истинных без логического доказательства;

б) постулаты — положения, принимаемые за истинные в силу очевидности;

в) определения — положения, представляющие собой критерии (признаки) отличия изучаемого объекта от других;

г) принципы — положения, принимаемые за исходные, в соответствии с которыми разрабатываются другие компоненты научного знания.

2. Понятия — результаты обобщения единичных явлений, представленные в определенных терминах.

3. Научные факты — результаты наблюдения или эксперимента, представленные на уровне явления.

4. Гипотезы — научные допущения, предположения, истинное значение которых не определено.

5. Законы — необходимые, существенные, повторяющиеся отношения между предметами, явлениями. Закон выражает связь между предметами или составными элементами данного предмета.

6. Следствия — выводы, полученные из законов и теорем.

7. Теоремы — суждения, в которых между двумя математическими объектами (явлениями) заключена логическая взаимосвязь необходимости (достаточности) либо необходимости и достаточности.

8. Факты — знания о фрагменте действительности, выявленные с помощью непосредственного восприятия или экспериментального изучения предмета науки.

9. Доказательства — процессы установления (обоснования) истинности суждения.

10. Теории — системы положений, в которых имеются исходные положения, выводные положения, отражающие сущность цикла явлений, полжения, проверенные на практике.

11. Методы — способы действия, вытекающие из теоретических положений.

12. Принципы действия — положения, описывающие механизмы технических устройств.

13. Задачи — вопросы, ответы, на которые представляют для того или иного индивида определенный ценностно-практический интерес.

Для выполения *второго эвристического действия* определим родовые и видовые признаки объекта.

Понятия, отражающие существенные общие признаки класса предметов, называются родовыми. Общий признак родового понятия называется родовым. Он определяет существенно общее (тождественное) в содержании класса предметов и явлений действительности.

Понятия меньшей степени общности, отражающие свойства отдельных предметов (явлений), входящих в объем родового понятия, называются видовыми, или видами. Их содержание отражает специфические, характерные свойства групп предметов и выражается в так называемых видовых признаках. Признак, по которому один вид отличается от других видов одного и того же рода, называется признаком видового отличия.

Объемы видовых понятий полностью входят в объем родового понятия, являются его частью.

Для выполнения *третьего действия* раскроем смысловое содержание «восприятия» объекта и процессы, связанные с ним.

Восприятие — индивидуальный образ предмета, конструкции, объекта, явления или процесса, непосредственно воздействующего на систему анализаторов в организме человека. Механизмы восприятия способствуют формированию образов — схем — моделей — замыслов — идей, которые необходимы субъекту для принятия решений.

Адекватное восприятие — равносильность компонентов научного знания объекту и правильность отражения объекта в его эквивалентных определениях.

Процессы, связанные с восприятием — это динамические творческие процессы познания:

1) интуитивное понимание — специфический процесс психики субъекта, состоящий в нахождении им правильных ассоциаций для восприятия объекта. Этот тип понимания возникает в тех ситуациях, когда сам субъект не владеет достаточно полной информацией об объекте и желает предсмоделировать получение еще неизвестной ему информации или же материала;

2) воображение — это умение конструировать образы, знаки, модели, символы, отражающие свойства и признаки объектов.

Узнавание основано на операциях аналогии, сравнения специфических признаков, свойств структурных элементов известных смысловых единиц со свойствами, признаками, структурными элементами объекта:

а) идентификация — способ узнавания предмета, объекта и его детализация;

б) адекватизация — изоморфизация — аналогизация — ассоциатизация с какими-либо субъектами, объектами, предметами и их свойствами.

Логический прием «Подведение под понятие...» имеет следующий состав действий:

1) установление по условию задачи явления, его признака и понятия, к которому может принадлежать явление;

2) установление логического характера признака явления относительно понятия;

3) осуществление вывода о принадлежности явления к понятию.

Выполнение *четвертого эвристического действия* связано с поиском эквивалентов объекта:

Эквивалентность — отношение между высказываниями (суждениями, предложениями, формулами), выражающее тот факт, что два высказывания имеют одинаковые значения истинности либо оказывают одинаковое действие, либо равнозначны, либо равносильны, либо равноценны и т. д. Следствие эквивалентности — интерпретация.

Интерпретация (в широком смысле) — истолкование, объяснение, перевод на более понятный язык; в специальном смысле — построение моделей для абстрактных систем (исчислений) логики и математики; в искусстве — творческое освоение художественных произведений, связанное с его избирательным прочтением.

Наряду с указанными общими теоретическими знаниями в ориентировочную основу для будущего педагога необходимо включить специальные понятия из области преподаваемого предмета.

Для того чтобы сделать вывод об осмыслении объекта, необходимо уметь оценить его, т. е. установить его соответствие или несоответствие требованиям определенной группы (необходимых и достаточных) признаков, свойств, отношений. Проанализировать объект — значит реально или мысленно разделить его на составные части и применить к ним суждения, понятия, умозаключения, аргументацию, резюме и т. д., которые выражены в форме модифицированных предметных объектов. Просинтезировать объект — означает объединить отдельные части в единое целое.

Понимание — поступательный процесс, на каждом этапе которого достигается определенный уровень:

1) теоретический:

— восприятие объекта;

— узнавание объекта;

— усвоение смысла объекта (осознание его свойств, признаков);

— умение осуществлять прикидку результата какого-либо действия с объектом или несколькими объектами;

2) концептуальный:

— умение расшифровать каждый элемент объекта (воспроизведение информации об объекте);

— умение дать оценку каждому структурному элементу рассматриваемого объекта;

— умение воспринимать объект в единстве всей теории;

3) праксеологический:

— умение создать предметную модель испытуемого объекта (в конкретной предметной области);

— умение интерпретировать объект (раскрыть объект в эквивалентных определениях);

— умение применять объект в любой области.

Адекватное понимание подразумевает умение применять (пользоваться) знаниями, приобретенными путем установления взаимосвязей в данных условиях.

Используя указанную ориентировочную основу действий, обучаемый должен охарактеризовать объект в целом, т. е. раскрыть операции 1 — 7 пункта 6 эвристического приема.

Таким образом, преподавание через эвристики, на основе эвристик — преподавание на ином уровне, отличающемся научностью, перспективностью, творчеством. С помощью сформулированных эвристик студент получает возможность, не пренебрегая интуицией, пространственным воображением, опытом облегчить себе работу по логическому обоснованию правильности, целесообразности сделанного шага. Эвристики выполняют и «объединительную роль», превращая тот или иной набор задач в некую систему, формируя умение видеть в решении одной задачи метод решения многих. К тому же полученные в процессе обучения знания студентов будут осмысленными.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Хуторской А. В.** Эвристика в образовании: дидактический аспект / А. В. Хуторской // Магистр. 1996. № 6. С. 19 — 22.

Поступила 25.04.07.

БЫТ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА И ЕГО ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ (по материалам пилотного социологического исследования в Саранске)

В. И. Деваева,
Д. Е. Фролов, кандидат философских наук

Наступивший XXI век — век компьютерных технологий и новых открытий в разных областях науки, техники и технологии. Как эти преобразования влияют на социальную активность личности? На какие стороны жизни подрастающего поколения они оказывают наибольшее влияние, а на какие — наименьшее? Как изменился быт современного молодого человека с наступлением «компьютерной эры»? На эти и некоторые другие интересующие нас вопросы мы стремились получить ответы в ходе проведения анкетного опроса среди старших школьников 15 — 17 лет. В качестве респондентов пилотного (пробного) социологического исследования выступили ученики 10 «А» и 10 «Б» классов Саранской общеобразовательной школы № 9 в количестве 50 человек. Среди них — 24 юноши и 26 девушек.

На основе компаративного (сравнительного) анализа были сопоставлены результаты опроса с однотипными исследованиями других авторов (философов, социологов, психологов), осуществленными в других регионах страны. Использовался также наш опыт изучения сферы быта студенческой молодежи Мордовского университета [7].

Чтобы четко очертить предметный круг научного изучения, мы сформулировали социально-философское определение основного понятия. Быт — это часть общественного бытия, основным содержанием которой является восстановление сил и способностей человека (после трудового дня) посредством историче-

© В. И. Деваева, Д. Е. Фролов, 2007

ски и экономически обусловленных средств потребления, а также форм и способов потребления, обслуживания, отдыха и соответствующих отношений между людьми [5, с. 118 — 125]. Некоторые авторы выделяют до 15 основных видов деятельности личности. При этом быт относят к «базисной сфере», в которую включают также профессионально-трудовую, семейную, экономическую и экологическую деятельность [6, с. 62].

Структура быта существенно меняется на каждом историческом этапе развития общества. Современный быт включает три большие составные части: домашнее хозяйство, государственную службу быта и производственный быт. В нашей статье речь пойдет о домашнем быте школьников. Мы будем учитывать также его связь с другими сферами жизни, особенно семейной, учебной и досуговой. При этом сосредоточим основное внимание на ряде наиболее важных, на наш взгляд, проблем.

Для анкетного исследования мы разработали три десятка вопросов и сгруппировали их в семь тематически актуальных блоков: 1) состояние жилищных условий школьника и его семьи; 2) обеспечение бытовой техникой; 3) загруженность бытовыми обязанностями; 4) продолжительность выполнения домашнего (учебного) задания; 5) наличие свободного времени и формы его проведения; 6) острота материально-финансовых проблем семьи и необходимость подработки в свободное время; 6) полноценность сна и отдыха. Особое внимание уделялось гендерному аспекту ответов, связанному с поло-возрастными особенностями психического развития, интересами и навыками школьников, их приспособленностью к современной жизни и ее вызовам.

Как мы и предполагали, наибольшую остроту имеет жилищная проблема. Она мало изменилась за последние 30 лет. В 1970-е гг. в г. Саранске минимальный «метраж» (с правом на расширение жилплощади) был установлен Горсоветом в объеме 6 м^2 на человека. По результатам социологического исследования 1990-х гг., только 4 % студентов Мордовского университета проживали в условиях, отвечающих элементарным гигиеническим требованиям по размерам жилища (от 18 м^2 и более на человека). Остальные 96 % — в худших условиях: 22 % — менее 7 м^2; 31 % — 7 — 10 м^2; 30 % — 11 — 15 м^2; 13 % — 16 — 18 м^2 [6, с. 159].

Согласно проведенному нами исследованию среди школьников благоустроенное жилье в 2006 г. имели только 8 % опрошенных (более 20 м^2 на человека); 24 % — 12 — 20 м^2; 48 % — 8 — 12 м^2 и в наихудших условиях в настоящее время находятся 22 % — менее 8 м^2.

Некоторый (осторожный) оптимизм вызывает тот факт, что в г. Саранске недавно принят новый «перспективный» стандарт — 21,5 м^2 на человека. Однако в реальной жизни мы пока не приближаемся к нему, а тем более — к международным нормативам (ЮНЕСКО), которые еще во второй половине XX в. предполагали наличие на одного человека 18 м^2 жилой площади. Известно также, что в США на одного жителя страны приходится в среднем по 40 м^2 жилой площади, а в Голландии — по 70 м^2 (по статистическим данным последних лет).

Все это подтверждает факт, что великая страна Россия с огромными территориями и несметными природными ресурсами, щедро продаваемыми за границу, имеет все еще не решенный жилищный вопрос и до сих пор не может обеспечить граждан элементарными условиями проживания, которые явно далеки от мировых стандартов. И вновь все упирается в нашу малоэффективную экономическую политику, более 20 лет находящуюся на стадии «переходного становления» [4, с. 48], а также в безразличие правящей элиты, ее возрастающую коррумпированность и оторванность от народа.

Более благополучно обстоят дела с обеспечением бытовой техникой. По сравнению с 1980 — 1990-ми гг. здесь положение значительно улучшилось. В квартирах современных россиян можно увидеть следующие виды техники: электро- или газовую плиту (она есть у 98,3 % населения), холодильник (98 %), телевизор (96,4 %), стиральную машину (81,3 %), пылесос (78,5 %), электрочайник (52,1 %), микроволновую печь (19,2 %), стационарный телефон (66,9 %), карманный калькулятор или телефон (29,8 %), видеомагнитофон (47,3 %), музыкальный центр (24,5 %), персональный компьютер (17 %) [2, с. 40]. Домофон имеется только у 20 % респондентов. Он устанавливается в наиболее благоустроенных домах, и это связано с финансовыми затратами.

Результаты анкетного обследования школьников г. Саранска в значительной степени совпадают с общероссийскими показателями. Однако здесь нам удалось выявить некоторые гендерные предпочтения. Если стиральной машиной преимущественно пользуются девушки (48 %), помогая родителям по дому, то юноши значительно больший интерес проявляют к компьютерной технике (92 %) в свободное от учебы время (у девушек — 65 %).

В отношении загруженности домашними хозяйственными делами наблюдается более значительная гендерная ассимметрия. В настоящее время в российских семьях сохраняется преобладающая занятость в ведении домашнего хозяйства женщины (матери). На это указали 75 % юношей и 92 % девушек. В некоторых случаях этим занимаются бабушки (8 %) или домработницы (8 %). На совместное ведение домашних дел (их «равноправное» распределение между супругами) в своей будущей самостоятельной семье психологически настроены 77 % девушек и только 25 % парней. Это, по видимости, одна из причин, которая в будущем станет «камнем преткновения» при формировании молодой семьи. Очевидна воспитательная недоработка в этом вопросе в семье, школе и в молодежной политике государства.

Одно дело считать женщину главной (и авторитетной) хозяйкой в доме («хранительницей очага»). Такую традиционную народную ориентацию можно только поддерживать. Но иное дело — переложить на ее хрупкие плечи весь груз домашних хозяйственных забот. Это неизбежно приведет к хроническому переутомлению, моральной неудовлетворенности, плохому настроению и в конечном счете — к семейным конфликтам.

Однако здесь стихийно наметилась положительная тенденция. Молодые представители мужского пола проявляют значительную самостоятельность в приготовлении еды. Ежедневно оказывают помощь родителям в этом деле 33 % ребят и 38 % девушек. Рациональный тендерный аспект появился также в распределении части бытовых обязанностей. 42 % юношей считают своим долгом не менее 1 раза в неделю мыть полы во всей квартире (это наиболее тяжелая и грязная работа). Среди девушек этот вид работ выполняют 31 %. Затем стирка белья в подавляющей степени лежит на девичьих плечах (77 % против 17 % юношей).

Девушкам психологически свойственно значительно большее стремление к поддержанию чистоты и порядка в доме. Они чаще, чем юноши (ежедневно) заботятся о своей одежде и обуви (85 % против 58 %), чаще убирают свою комнату (69 % по сравнению с 42 %).

Чем бы ни занимались старшеклассники, их главная обязанность — учиться, овладевать знаниями. Кроме школьных занятий приходится много и упорно трудиться дома. Следует отметить значительную перегруженность современных школьников: 8 % юношей и девушек тратят ежедневно на выполнение домашних учебных заданий по 4 — 6 ч. Это, по-видимому, те молодые люди, которые собираются продолжить учебу в высших учебных заведениях и вынуждены «зарабатывать» усидчивостью отличные оценки (школьные аттестаты с золотыми и серебряными медалями). Шестичасовой интенсивный рабочий день дома после шестичасового рабочего дня в школе — это непосильная умственная нагрузка для молодого формирующегося организма. Здесь едва ли остается время на регулярные занятия спортом и развлечения. Это еще одна важная государственная проблема, которая распыляется в изданиях большого количества альтернативных учебников (часто противоречащих друг другу по содержанию), а также в бюрократической непоследовательности и непрофессионализме руководства системой образования в стране.

Однако большая часть школьников, не имеющих притязания на высшее образование, ограничивает свою учебную нагрузку достижением хороших и удовлетворительных результатов. Часть юношей и девушек тратят на выполнение домашних заданий в день по 2 — 4 ч (соответственно 50 % и 38 %), а другая часть — менее 2 ч (42 % и 50 %). Если же иметь в виду всю «учебную картину» в целом, то нельзя не заметить, что саранские ребята относятся к учебе более основательно, чем девушки. Одна из причин, вероятно, здесь кроется в трудоемкости точных и технических дисциплин, к которым они проявляют интерес.

Современные подростки г. Саранска имеют достаточно большой выбор форм проведения свободного времени: здесь и спортивные секции, и дискотеки, и посещение театров и музе-

ев, и художественное творчество, и работа в саду на даче, и т. п. В целом старшеклассники располагают объемом свободного времени от 1 до 3 и более часов в день. Однако подавляющее большинство ограничивает себя самым простым (если не сказать примитивным) и доступным видом свободного времяпрепровождения — сидением у телевизора. Так, среди девушек-старшеклассниц, по их собственному признанию, 15 % проводят за телевизором 1 — 2 ч, 31 % — 3 — 5 ч и 54 % — более 6 ч в день. Среди ребят этот процент существенно ниже, но также значителен. Это еще одна трудноразрешимая проблема молодого поколения, о которой так много пишут средства массовой информации и так мало заботятся наши «государственные мужи»: как оторвать молодых людей от телеэкрана («живой могилы», где процветают примитивная поп-культура, аморализм, порнография и насилие), как вывести их на спортивные площадки, в музеи, заинтересовать художественным и техническим творчеством. В последние годы в Саранске предпринимается немало усилий для развития массовой физической культуры и спорта, но нераскрытых резервов здесь бездна.

Отдавая дань «гендерному предпочтению», юноши (в отличие от девушек) значительную часть времени проводят за компьютером и в сети Internet: 8 % — менее 1 ч, 25 % — 1 — 2 ч и 50 % — более 2 ч в день. Компьютером интересуются мало лишь 17 %, возможно, по причине его малой доступности.

В целом средний россиянин тратит сегодня на СМИ 18 % общего объема времени, что составляет 4 ч 22 мин в день или 30 ч 35 мин в неделю; 56 % от этого времени приходится на телевидение [2, с. 50].

Негативной тенденцией можно считать и то, что с каждым годом современная молодежь все меньше времени проводит за чтением газет и журналов, а за чтением художественной литературы — и того меньше. Из «читающего» населения мы постепенно превращаемся в «играющее за компьютером» и «сидящее у экрана телевизора», ведущее малоподвижный образ жизни. А это очень негативно сказывается на здоровье современного подростка, а в перспективе — и всего российского народа [1. с. 84]. По данным нашего анкетирования в г. Саранске, менее 4 ч в день посвящают чтению газет и журналов 98 % юношей-старшеклассников и 77 % девушек; менее 1 ч в день читают художественную литературу свыше 60 % тех и других.

Часть школьников старших классов заняты поиском дополнительного заработка и подработкой в свободное от учебы время. Проведенные в стране исследования дают основания оценить уровень занятости подростков 14 — 17 лет приблизительно 25 % от их общей численности. Это говорит о масштабности данного явления для современной России. При этом большая часть детей занимается мелким бизнесом, уличной торговлей, оказывает услуги по строительству, ремонту, уборке, участвует в сельскохозяйственных работах.

Среди мотивов поиска работы подростками на первый план выходит «необходимость оказания помощи родителям из-за тяжелого материального положения семьи». За последние годы доля занятости по этой причине увеличилась почти в 3 раза и достигла 50 %. В то же время существенно снизилась роль таких причин занятости, как «работа для удовлетворения личных потребностей» (т. е. желания «иметь карманные деньги и покупать дорогие вещи») — с 55,6 % до 38,4 %; «стремление самоутвердиться» — с 19,5 % до 11,6 %. Получило распространение и использование труда детей младше 14 лет. Сегодня около 10 % учащихся 6 — 7-х классов подрабатывают [3, с. 64].

В Саранске, по данным нашего исследования, постоянно подрабатывают 8 % юношей и 7 % девушек из числа старшеклассников. Кроме того, сезонно (1 — 2 раза в год) занимаются подработкой еще 17 % юношей. Эти цифры совпадают со среднестатистическими показателями по России. Девушки чаще всего занимаются распространением косметики. Юноши в основном подрабатывают на летних каникулах, имея дело с физическим трудом.

Важнейшей функцией бытовой сферы жизни человека является восстановление жизненных сил и работоспособности после напряженного рабочего дня. Среди опрошенных нами саранских школьников полноценный сон (включая ночной и дневной) имеют всего 42 % юношей и 31 % девушек. Они тратят на него не менее 9 ч в сутки, что соответствует нормальной физиологической потребности молодого растущего организма. Небольшой дефицит в сне и отдыхе отмечают 17 % юно-

шей и 38 % девушек (7 — 8 ч). Регулярное недосыпание испытывают соответственно 33 % и 31 % (6 — 7 ч). Явный недостаток сна наблюдается у 8 % юношей (менее 6 ч в сутки). У девушек же он отсутствует. Как видим, и здесь гендерный аспект наличествует.

В заключение можно отметить, что развитие современной бытовой сферы жизни школьника (старшеклассника) происходит весьма противоречиво, включая как положительные, так и негативные моменты. Полученные нами данные по г. Саранску коррелируют с общероссийскими показателями. Они требуют дополнительного анализа с целью разработки практических рекомендаций не только социальными работниками, но и педагогами, психологами, врачами, специалистами по социальной гигиене, а также руководителями системы школьного образования в стране и Республике Мордовия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Бутенко И. А.** Подростки: чтение и использование компьютера / И. А. Бутенко // Социологические исследования. 2001. № 12. С. 84 — 91.

2. **Давыдова Н. М.** Материально-имущественные характеристики и качество жизни богатых и бедных / Н. М. Давыдова, Н. Н. Седова // Социологические исследования. 2004. № 3. С. 40 — 50.

3. **Леонов Р. Ю.** Некоторые проблемы трудовой занятости подростков / Р. Ю. Леонов // Отечественный журнал социальной работы. 2003. № 4. С. 64 — 67.

4. **Уланов С.** Жилищно-коммунальное хозяйство: реформационные альтернативы / С. Уланов // Российский экономический журнал. 2003. № 3. С. 48 — 57.

5. **Фролов Д. Е.** Социалистический быт, культура и идеология / Д. Е. Фролов // Духовная культура и идеология: межвуз. сб. науч. тр. Саранск, 1983. С. 118 — 125.

6. **Фролов Д. Е.** Активность личности студента (аксиологическая концепция в комплексном социологическом исследовании) / Д. Е. Фролов, В. К. Малкин. М., 1994.

7. **Фролов Д. Е.** Методика и инструментарий социологического исследования по теме: «Быт и бытовая активность студента» [метод. разработки] / Д. Е. Фролов, В. И. Малкин. Саранск, 1994.

Поступила 25.04.07.

РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Е. В. Ерофеева, кандидат педагогических наук

Начать статью хотелось бы словами Д. Лихачева: «Я мыслю себе двадцать первый век как век развития гуманитарной культуры, культуры доброй, воспитывающей, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил... возрождение репутации человека как чего-то высшего, которой должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести — вот, в общих чертах то, что нам нужно в двадцать первом веке». Многие педагоги подписались бы под этими словами-чаяниями, словами-прогнозами, словами-ожиданиями. Становление современной молодежи происходит во времена реформ, в период социально-экономической, идеологической и культурной ломки, крушения надежд и жизненных планов. Трансформация идеалов и ценностей, усложнение социальной структуры, идейный и нравственный плюрализм, безработица и правовой беспредел, резкое обнищание большинства семей и платные образовательные услуги — все это сильно и неоднозначно влияет на социализацию нашего современника, особенно на представителей молодого поколения.

Некоторые педагоги, в частности Р. Г. Гурова, с беспокойством отмечают негативные тен-

© Е. В. Ерофеева, 2007

денции, связанные с нравственным обликом современных юношей и девушек. Выросло число тех, кто считает возможным нецензурно выражаться, выпивать, курить, иметь добрачные связи. Это, несомненно, увеличивает число правонарушений, заболеваний СПИДом, венерическими болезнями и т. п. среди молодежи. Нам, людям, продолжительно работающим со студенчеством как с представителями молодежи, очевидна динамика снижения грамотности в студенческой среде.

Исследования в области состава студенческой молодежной среды выявляют три основные группы современной учащейся молодежи. Наши данные на настоящий момент носят пилотажный характер, изучение проводилось выборочно в нескольких группах на различных факультетах (выборка не претендует на репрезентативность, но позволяет определить общую тенденцию).

Первая группа включает тяготеющих к буржуазному образу жизни — детей обеспеченных родителей, чаще со средним образованием. Их объединяют потребительство и индивидуализм. Это — стяжатели-потребители, гедонисты, карьеристы, честолюбцы. Примерно половина этой группы — стяжатели-потребители. Основная и единственная цель их жизни — разбогатеть, при этом желательно не трудиться, а жить на проценты. Если же все-таки придется работать, то там, где больше платят — в коммерции, юриспруденции, экономике и т. д. Главные их радости — вкусная еда, красивые, еще важнее — дорогие и престижные вещи (машины и т. п.). Они безжалостны и циничны, за большие деньги готовы уничтожить тех, кто вчера был их друзьями. Общее развитие и духовный мир этой молодежи весьма убоги. Многие вопиюще безграмотны. Большинство хотело бы оказаться за рубежом и, при возможности, остаться там навсегда.

Маргиналы как представители первой группы — это воинствующие эгоисты, готовые пройти по головам ради красивой жизни, во имя богатства. Как правило, это дети бедных, малообразованных людей, стремящихся всеми силами вырваться из нищеты.

Подгруппа гедонистов отличается тем, что их главные приоритеты — не деньги и вещи, а развлечения, удовольствия, наслаждения. Отсюда и цели: жить беззаботно, развлекаться. Их девиз: «Жить нужно в кайф».

Честолюбцы-карьеристы — как правило, дети богатых и образованных родителей. Главное для них — карьера, власть, известность. Цели — прославиться, иметь высокую руководящую должность.

Во вторую группу входят примерно 50 % молодежи с недостаточно определившейся направленностью личности и со слабым уровнем социально-политического развития. Примерно 10 % из них — обыватели, в целом недостаточно развитые люди, исходящие в основном из личных и семейных интересов. Они в большей степени ориентируются на материальные ценности, чем на духовные, но в то же время способны проявлять сочувствие к ближним, попавшим в беду. Главная цель их жизни — создать хорошую семью, обеспечить себе покой и материальное благополучие.

Ко второй группе можно причислить и «интеллектуалов». Они отличаются хорошим общим развитием и четкой направленностью на духовные ценности, образование. Это в основном жители городов из семей интеллигенции с удовлетворительным материальным положением. Мотивы образования у молодежи этой подгруппы такие: «совершенствоваться в любимой области», «углублять свои знания», «развивать интеллект, приобретать эрудицию», «иметь впоследствии интересную творческую работу».

Третья группа учащейся молодежи — люди гуманистической направленности. Их характеризует коллективизм, высокое духовно-нравственное развитие, активная социальная позиция, обостренное чувство справедливости и ответственности. Этим юношам и девушкам не может быть хорошо, если другим плохо. Для них главное в жизни — не материальные, а духовные ценности, не потребительство, а творческое созидание. Их девизы: «Если не я, то кто?», «Если я для себя, то зачем я?»

Таковы три основные группы современной студенческой молодежи. Очевидно, что в «чистом виде» их представители встречаются не так уж часто.

Учитель, будучи центром взаимодействия в рамках педагогического руководства деятельностью учащихся, приобщает их к ценностям, формирует у детей систему ценностных отношений к миру, к людям и к себе. Естественно, что, пока не решится спектр проблем, связанных с личностью самого педагога, речи о гуманизации образования не реализуются.

Совершенно очевидно, какого учителя (с ориентацией на какие ценности) желали бы видеть родители учащихся, сами учащиеся и представители системы отечественного образования. Также очевидно, какой уровень сформированности ценностного сознания иерархически находится на вершине развития: Какие возможности для реализации этого имеются в рамках профессионального образования в вузе? Имеет ли смысл заниматься этим: а) в отсутствие так называемой нравственной среды; б) с учетом того что результат, о котором идет речь, измеряется скорее квалиметрическими методами? Затронутые проблемы не могут оставить равнодушными всех тех, кто хочет, чтобы процесс гуманизации образования не остался на декларативном уровне.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Лихачев Д. С.** О национальном характере русских / Д. С. Лихачев // Вопросы философии. 1990. № 4. С. 3 — 6.

2. **Гурова Р. Г.** Подготовка старшеклассников к жизни. В помощь учителю / Р. Г. Гурова, Г. Б. Рычкова. М., 1979.

Поступила 25.04.07.

СТУДЕНЧЕСКАЯ МОЛОДЕЖЬ В СОЦИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Ж. В. Жираткова, кандидат социологических наук

Молодость — это фаза жизненного пути, присущая всем представителям человеческого сообщества. Ее хронологические рамки, длительность, содержание в конкретном социуме зависят от возрастной структуры населения, характера половозрастного разделения труда, темпов общественного развития, особенностей культуры, деятельности институтов социализации. По мнению И. М. Ильинского, молодежь — понятие историческое. Поэтому в разные времена существовало разное возрастное понятие молодежи.

По мере улучшения социальных и материальных условий увеличивалась продолжительность жизни людей. Развивалась промышленность, усложнялись все сферы общественной жизни, производство и трудовой процесс. Труд стал требовать определенной, весьма высокой умственной и физической зрелости, специальных профессиональных знаний и навыков, которыми по многим причинам стало невозможно овладеть непосредственно в процессе производства. Стало необходимым обучение в общей школе и специальных учебных заведениях, занимающее длительный и все увеличивающийся отрезок времени в жизни каждого человека. Между детством и зрелостью возник и начал увеличиваться довольно значительный возрастной промежуток, именуемый молодостью, молодежным возрастом [5, с. 121 — 122]. Несмотря на культурные и исторические различия, молодежь — это особая часть общества, которая одновременно является и объектом воспитательного воздействия с целью подготовки к деятельности в условиях существующей социальной системы, и субъектом социального обновления.

Стратегические перспективы любого общества заключаются не столько в возрастном движении населения и его закономерном проявлении — смене поколений, сколько в той социальной роли, которую призвана осуществлять каждая новая когорта.

Молодое поколение рассматривается исследователями как источник обновления и инноваций в общественном воспроизводстве [15,

© Ж. В. Жираткова, 2007

с. 1]. Молодые люди выступают преемниками социального опыта, накопленного предшествующими поколениями. Осваивая совокупный общественный опыт, подрастающее поколение всегда привносит нечто новое. В числе первых молодежь осваивает новые сферы экономических отношений и рыночные стандарты поведения, выступает носителем либеральных ценностей, включаясь таким образом в новые механизмы социализации. По оценкам специалистов, позитивная мотивация по отношению к реформам у молодежи в пять раз выше, чем у старших поколений [6, с. 246]. Она является важнейшим источником формирования различных коммерческих структур и негосударственного сектора экономики.

Инновационная функция в первую очередь присуща наиболее квалифицированной группе внутри молодежного субсоциума — студенчеству.

Студенчество обозначает собственно студентов как социально-демографическую группу и определенное общественное положение, роль и статус; особую фазу социализации [19, с. 659].

Как отмечают исследователи, современное российское студенчество — одна из самых проблемных групп общества, претерпевающая динамичные внутренние изменения и постоянное усложнение взаимосвязей и отношений со всеми элементами экономической, социально-политической, культурной и других структур общества [11, с. 66]. Это во многом обусловлено тем, что студенчество не занимает самостоятельного места в системе производства, студенческий статус является заведомо временным, а общественное положение студенчества и его специфические проблемы определяются характером общественного строя и конкретизируются в зависимости от уровня социально-экономического и культурного развития страны в целом и субъектов Федерации в частности. На социальный статус студенчества оказывают влияние и национальные особенности системы высшего образования.

Студенчество как социальная группа стало одним из объектов исследования отечественных и зарубежных ученых более века назад. Научный интерес был обусловлен потребностями зарождающегося промышленного производства, крепнущего бюрократического государства, нарождающимися капиталистическими отношениями в сельском хозяйстве.

Студенчество как особая группа возникло в Европе в XII в. одновременно с первыми университетами и приобрело самостоятельный статус к XV — XVII вв. Его ведущей деятельностью на протяжении всего периода существования оставалась учеба. Студенчество в основном состояло из мало- и среднеобеспеченных слоев общества (не только из дворянства). Но отчетливо сословный (а во второй половине XIX в. сословно-имущественный) характер имели лишь отдельные вузы. Для дворян более привычной и почетной оставалась военная карьера. Преподавательская деятельность, служба «лекаря» считались уделом разночинцев. В университетах же готовили преподавателей, врачей, ученых, литераторов, образованных чиновников.

Результаты самопереписей позволяют нам воссоздать социальный облик российского студенчества на рубеже XIX — XX вв. По итогам самопереписи 1872 г., в Киевском университете акцент делался на бедственном материальном положении студентов: «Спрашивается, каким образом могут существовать студенты при такой бедности средств. Одни только носят имя студента, но учиться не могут, потому что по целым дням заняты частными уроками; другие оставляют университет иногда на целый год для того, чтобы заработать средства для окончания курса; третьи, наконец, стараются обойтись без необходимого» [19, с. 12].

Русский студент родился в пореформенное время: раньше он растворялся в массе барских детей и немногих разночинцев. Высокий идеалистический его тип создается в 1860 — 1870-х гг. Это — печальник за жизнь народа, чуткий, гневный, нетерпеливый, воспитанный музою Некрасова, учившийся у Добролюбова, Писарева, Чернышевского [12, с. 61]. На долю этой молодежи выпали суровые испытания. В исторические 1890-е гг. ее роль громадна. Студенчество в то время было чуть ли не единственной группой образованных людей, думавшей не только о личных интересах, но и об интересах всей страны. Студенчество будило общественную мысль, тревожило правительство, постоянно напоминало самодержавной бюрократии, что она не смогла и не сможет задушить всю страну [4, с. 199].

Для студенчества российских вузов конца XIX — начала XX в. характерно фиксированное соотношение по возрасту между предста-

вителями различных образовательных отраслей — универсанты и аграрии старше технологов (они в основном — выпускники реальных училищ, а не гимназий и семинарий). Среди универсантов и аграриев преобладали выходцы из дворянства и духовенства, сословный состав технологов и курсисток более демократичен. Так, в 1914 / 15 учебном году социальный состав студентов в пяти ведущих технических вузах России был следующий: 24,5 % — дети дворян и чиновников; 14,0 % — дети почетных граждан и купцов; 2,8 % — дети духовенства; 31,6 % — дети мещан; 22,1 % — дети крестьян (преимущественно кулачества) и казаков; 3,6 % — дети прочих слоев населения [17, с. 76 — 77]. В университетах обучалось больше жителей больших и средних городов, на высших женских курсах — из провинции.

Количество работающих студентов росло к середине обучения и падало к его концу. Работа ради заработка являлась неотъемлемой частью образа жизни студенчества. Помимо наиболее распространенных частных уроков универсанты зарабатывали на жизнь квалифицированным творческим трудом, технологи применяли для этого полученные специальные знания, курсистки выполняли литературную работу. Материальное положение студентов напрямую связано с их социальным происхождением (наиболее обеспечены купеческие дети). Практически каждый второй студент имел слабое здоровье. Наиболее уязвимыми оказывались органы зрения, дыхания, пищеварения, сердечно-сосудистая и нервная системы, головной мозг [12, с. 62]. Питание студентов недостаточно по количеству приемов пищи и особенно плохо в смысле регулярности [13, с. 125].

В отличие от XIX в. в XX в. на складывающемся рынке образовательных услуг возникла ситуация превышения спроса над предложением, что свидетельствует, с одной стороны, о значительном расширении социальной базы высшего образования в России, с другой — о неравенстве возможностей представителей различных социальных групп и регионов в получении доступа к высшему образованию [2, с. 67]. Намечаются основные факторы детерминации выбора студентами специальности. К таким факторам можно отнести не только тип и уровень довузовской общеобразовательной подготовки, но и социальное, поселенческое происхождение, семейную образовательно-профессиональную традицию.

В первые десятилетия Советской власти молодежь, в том числе студенческая, оказалась в фокусе внимания исследователей. Подрастающее поколение в силу более высокого уровня грамотности являлось наиболее подходящим объектом социологических исследований; кроме того, повышенный интерес вызывали особенности социального облика первого поколения советских людей.

По их результатам можно говорить о том, что на протяжении всего первого советского десятилетия социальный состав российского студенчества весьма нестабилен, и всем социальным группам студентов жилось одинаково тяжело. Студенты не только страдали от недосыпания, но жили без какого-либо устойчивого постоянного режима [7, с. 4 — 6]. Работа ради заработка являлась неотъемлемой составной частью жизни студентов. «Значительная доля студентов работала (постоянно, временно, эпизодически), притом не только в пору учебного процесса, но и в летнюю, вакационную. В эту категорию входили как нуждающиеся, так и среднеобеспеченные, а иногда и вполне состоятельные» [3, с. 282 — 283]. У каждого пятого юноши и каждой четвертой девушки отмечалось слабое здоровье, студенчество в массе отличалось неустойчивой психикой.

В то же время в первые годы Советской власти было принято постановление, в котором говорилось, что все лица из числа студентов считаются зачисленными на государственную службу. В постановлении подчеркивалось, с одной стороны, что учение в вузе — это не личная прихоть человека, а соединение его желания, его мечты об образовании с государственной необходимостью, с другой — в нем было отмечено все возрастающее значение такого вида общественного труда, как учеба в вузе, его потенциальное значение для страны, ее прогресса [10, с. 28]. Считалось, что материальная помощь в виде стипендии выдается государством не только как аванс за будущую работу на благо общества, но и как плата за такой общественно необходимый для государства труд, как обучение в высшем учебном заведении, который по мере того как наука становится непосредственной производительной

силой, превращается в опосредованный производительный труд.

В следующей трети XX в. возросла значимость таких мотивов получения высшего образования, как желание приобрести общественный престиж, продолжить семейные традиции, иметь лучшие перспективы для служебной карьеры, добиться хорошей материальной обеспеченности. Для сегодняшних студентов высшее образование в первую очередь является средством построить такой стиль жизни, для которого характерна ориентация на новые сферы трудовой деятельности, требующие высокой квалификации, интеллектуально наполненные, основанные на новых отношениях собственности, на зависимости заработной платы от экономической эффективности, новых типов трудовых взаимоотношений.

Интерес к проблемам студенчества, обострившийся во всем мире в конце 1960-х гг., сохраняется до настоящего времени. Это обусловлено возрастанием его социальной роли. Студенческое и молодежное движение 1960 — 1970-х гг. в развитых капиталистических странах показало, насколько расширилась и усложнилась социальная активность молодежи. Она все больше включается в политическую жизнь общества, заявляя о своем праве на труд, образование и другие социальные блага, стремится участвовать в общественно полезной деятельности [16, с. 5].

Студенческая молодежь, призванная осуществлять социальное творчество и новаторство, уже не раз демонстрировала свои потенциальные возможности в качестве «группы развития», «лидирующей группы общества». События конца 1960-х гг., получившие название «бунт молодых», оказали существенное влияние на происходящие в современном обществе социокультурные процессы.

Активную позицию в общественном развитии студенческая молодежь не утратила и десятилетия спустя. Хотя следующее поколение не состояло из бунтарей, такие факторы как поведение молодежи на выборах, ее потребительская практика, принадлежность к общественным организациям, внутриполитические и внешнеполитические симпатии, по мнению английских социологов, во многом определили атмосферу общественной жизни конца 1980-х гг.

В 1990-е гг. поведение молодежи, прежде всего студенчества, особенно значимым оказалось для стран, где был взят курс на социальное и экономическое реформирование. Успехи такого радикального изменения общества находятся в прямой зависимости от желания молодых поддержать модернизационные процессы, готовности включиться в их осуществление в качестве активных участников. Это в равной степени относится и к современной России.

Объединяя молодежь примерно одного возраста (17 — 22 лет) и одинакового уровня образования, студенчество отличается от других групп учащихся рядом особенностей. Его базисные интересы состоят в получении высшего профессионального и культурного образования, соответствующего интеллектуальным потребностям личности, позволяющего достойно состязаться на рынке профессионального труда и эффективно трудиться в избранной сфере деятельности.

Получая статус учащегося высшего учебного заведения, студенты уже имеют определенный жизненный опыт. На фоне других групп молодежи они демонстрируют гораздо более активную жизненную позицию по отношению к участию в разрешении социальных противоречий и проблем. В. И. Ленин в 1903 г. писал, что «студенчество является самой отзывчивой частью интеллигенции, а интеллигенция потому и называется интеллигенцией, что всего сознательнее, всего решительнее и всего точнее отражает и выражает развитие классовых интересов и политических группировок во всем обществе» [9, с. 343]. Студенческие выступления, прокатившиеся в конце 1960-х гг. по западным странам, а в конце 1980-х гг. и по странам бывшего соцлагеря, являются подтверждением тезиса об особой социально-политической отзывчивости студенческой молодежи.

Таким образом, студенчество, являясь составной частью молодежи, представляет собой специфическую социальную группу, характеризующуюся особыми условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и психологией, системой ценностных ориентаций и потенциально более высокой конкурентоспособностью (по сравнению с другими группами молодежи) на рынке труда. Для ее представителей подготовка к будущей деятельности в избранной сфере материального или духовного производства является главным, хотя и не единственным, занятием.

Студенчество отличается от остальной части молодежи как по формальным признакам, имея социальный статус обучающихся в вузе, так и по сущностным характеристикам. К последним исследователи относят ценностные ориентации и устремления, уровень культурной эрудированности, организованность на уровне группы (профсоюзы, студенческие объединения и пр.), осознание переходности своего социального происхождения [9, с. 13].

К числу специфических особенностей студенчества следует отнести социальный престиж. Общность целей в получении высшего образования, единый характер труда — учеба, образ жизни, активное участие в общественных делах вуза — способствует выработке у студенчества сплоченности. Это проявляется в многообразии форм коллективистской деятельности студентов. Другой важной особенностью является то, что активное взаимодействие с различными социальными образованиями общества, а также специфика обучения в вузе приводят студенчество к большей возможности общения. Поэтому довольно высокая интенсивность общения — это специфическая черта студенчества.

Стремление к высшему образованию характерно для всех социальных групп молодежи. В вузе происходит своеобразная «переплавка» социального состава в слой инженерно-технической, естественно-научной и гуманитарной интеллигенции. Однако это не означает, что не следует принимать меры к регулированию социального состава студенчества. Существуют определенные различия в возможностях приобретения знаний у жителей городов и сел, в уровне подготовки к конкурсным экзаменам, в жизненном опыте, общей культуре, устойчивости интереса к специальности.

«Путь в студенты» начинается значительно раньше, чем студенческая жизнь. Социологи постоянно фиксируют широко развитое стремление стать студентом в жизненных планах молодежи, оканчивающей среднюю школу [1, с. 101; 14, с. 13]. Это свидетельствует о том, что доминирующей является ориентация на умственный труд и связанное с этим стремление получить высшее образование. Для молодежи продолжение образования является большой социальной, моральной и психологической ценностью. С другой стороны, массовое стремление к высшему образованию приводит к тому, что собственные возможности, склонности и способности оцениваются порой не в соответствии с избранной профессией, а по принципу «лишь бы с дипломом».

Ход отечественной реформации меняет облик студенчества: формируется новый тип личности, ориентированный на индивидуализм, приоритет частного интереса, расчет на свои силы, т. е. у современных студентов складывается новая система ценностей, которая диктуется рыночной экономикой. Оправданно выделяя студенчество из молодежной среды, можно констатировать: оно занимает особое положение в социальной структуре общества в силу своего достаточно высокого уровня профессиональной и личностной культуры, активного интереса к практическому участию в процессах преобразования России, развернутых контактов с различными поколениями граждан, социальными группами. Студенчество, «обладая пространственной локализованностью, способностью к внутренней организации, при соответствующей интегрированной поддержке... имеет необходимый потенциал для того, чтобы выступать... партнером в решении задач воспитательного и иного характера...».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Зборовский Г. Е.** Профессиональное образование и рынок труда / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина // Социологические исследования. 2003. № 4.

2. **Зиятдинова Ф. Г.** Образование и наука в трансформирующемся обществе / Ф. Г. Зиятдинова // Социологические исследования. 1998. № 11.

3. **Иванов А. Е.** Студенчество России конца XIX — начала XX века. Социально-историческая судьба / А. Е. Иванов. М., 1999.

4. **Изгоев А. С.** Об интеллигентной молодежи / А. С. Изгоев // В поисках пути: Русская интеллигенция и судьбы России. М., 1992.

5. **Ильинский И. М.** Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория / И. М. Ильинский. М., 2001.

6. **Козлова О. Н.** Молодежь России в 90-е годы / О. Н. Козлова // Социально-политический журнал. 1997. № 3.

7. **Константиновский Д. Л.** Российский студент сегодня: учеба плюс работа / Д. Л. Константиновский, Г. А. Чередниченко, Е. Д. Вознесенская. М., 2002.

8. **Котова А. Б.** Социальные детерминанты социализации молодежи в вузе: автореф. дис. ... канд. социол. наук / А. Б. Котова. Ростов н/Д., 1999.

9. **Ленин В. И.** Задачи революционной молодежи. Письмо 1 / В. И. Ленин // ПСС. Т. 7.

10. **Лисовский В. Т.** Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. Л., 1974.

11. **Лисовский В. Т.** Социальные проблемы обучения и воспитания / В. Т. Лисовский, А. А. Козлов, Е. М. Захарова // Российское студенчество на рубеже веков: материалы Всероссийского студенческого форума. М., 2001.

12. **Петрова Т. Э.** Динамика социального облика российского студенчества в XX веке / Т. Э. Петрова // Российское студенчество на рубеже веков: материалы Всероссийского студенческого форума. М., 2001.

13. **Петрова Т. Э.** Студенчество начала XX века как объект социолого-библиографического анализа / Т. Э. Петрова // Социологические исследования. 1999. № 3.

14. Проблемы доступности высшего образования / отв. ред. С. В. Шишкин. Независимый институт социальной политики. М., 2003.

15. Проблемы формирования молодежных общественных объединений в Российской Федерации: коллективная монография / В. Г. Новиков, Т. Э. Петрова, В. В. Фещенко. М., 2001.

16. **Рубина Л. Я.** Советское студенчество: социологический очерк / Л. Я. Рубина. М., 1981.

17. **Руткевич М. Н.** Социология образования и молодежи: избранное (1965 — 2002) / М. Н. Руткевич. М., 2002.

18. **Светлаковский В. В.** Студенческие переписи в России: краткий исторический очерк / В. В. Светлаховский // Студенчество в цифрах. СПб., 1908.

19. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М., 1983.

Поступила 25.04.07.

К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ РАЗРУШИТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

С. А. Завражин, доктор педагогических наук,
И. М. Дубовик

Для отечественной педагогической практики проблема эффективного предупреждения и противодействия подростковой разрушительности в многоликих ее формах уже более десяти лет не теряет своей остроты. За это время наша наука предложила педагогическим работникам значительный арсенал реабилитационных подходов, которые, к сожалению, осваиваются не так успешно, как бы хотели их разработчики. На наш взгляд, одна из причин слабой результативности этих технологий кроется в том, что большинство из них по существу воспроизводит возникшие на Западе превентивные стратегии, изначально адаптированные к своей культурно-образовательной среде. Поэтому соблюдение принципа культуросообразности, по нашему мнению, обязательное требование при создании и внедрении воспитательно-профилактических технологий.

Руководствуясь данным положением, мы моделировали деятельность, связанную с использованием музыки в предупреждении девиантного поведения подростков.

Эксперимент проводился на базе ГОУ «Кадетская школа-интернат "Кадетский корпус" им. Д. М. Пожарского» в г. Радужном Владимирской области. Объем выборки — 127 подростков 6 — 9-х классов.

Нами были установлены связи между выявленной склонностью к отклоняющемуся по-

© С. А. Завражин, И. М. Дубовик, 2007

ведению учащихся и предпочитаемыми музыкальными стилями:

— склонность к аддиктивному поведению соотносится с предпочтениями джаза и популярной музыки. Представленные вниманию учащихся фрагменты указанных стилевых направлений передавали атмосферу разгульной жизни, цинизма посредством тематики текстов, умышленно небрежной манеры исполнения и т. д.

— выявленная склонность к проявлению агрессии и насилия, саморазрушающему и делинквентному поведению коррелирует с предпочтениями рока и рэпа. Фрагменты, прослушанные учащимися, характеризовались высокой степенью агрессивности, созданием музыкального образа сцен насилия, жестокости, безжалостности, экстатическим ритмом, мощным перкуссивным эффектом (утрированной ударностью звучаний), повышенной динамикой, навязчивым повторением интонационно-ритмических формул, «хриплым» вокалом, выкриками. Во время прослушивания музыкального материала (Rammstein, Daddy Yankee) многие учащиеся ритмично раскачивались, выражали удовольствие от прослушанного, просили повторно воспроизвести эти музыкальные фрагменты. Во время беседы был выявлен интерес некоторых учащихся к творчеству финской сатанистской рок группы H.I.M. (His Infernal Majesty (англ.) — его адское величество).

Теоретическая модель профилактики агрессивного поведения у подростков средствами музыкально-педагогических технологий, разработанная нами, опирается на совокупность следующих идей и принципов: принцип эстетического отношения ребенка к миру, воплощенный в работах Л. О. Акопяна, Э. Е. Алексеева, В. Б. Вальковой, В. Гошовского, М. Н. Зыковой, В. В. Медушевского, В. И. Петрушина, С. Скотта, З. Фрейда и других); принцип взаимодействия (синестезии) всех чувств подростка в процессе его образования, выраженный в исследованиях Я. А. Коменского, М. Маклюэна, О. И. Тарасовой, П. А. Флоренского; идеи формирования у учащихся группы риска сакрального уровня идентичности (Н. Г. Дебольский, В. В. Зеньковский, М. Н. Зыкова, П. А. Сорокин, Р. Эммонс, К. Г. Юнг); представлений о целостности личности и мира, прозвучавших в трудах Б. Г. Ананьева, Н. А. Бердяева, В. В. Медушевского, Л. А. Тихомирова, А. В. Торопцевой, К. Г. Юнга, в сочинениях Григория Нисского, Исаака Сирина, Макария Египетского и других отцов христианской Церкви, способности к ценностному выбору (Е. Б. Бабошина, Б. С. Гершунский, Н. Г. Дебольский, В. В. Зеньковский, А. А. Кемлев, В. С. Соловьев, П. А. Флоренский, В. Э. Чудновский), потребности в смыслополагании и трансценденции (Д. В. Колесов, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, Э. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс).

Апробация технологии осуществлялась на уровне ее аналога — экспериментальной программы «Музыкальное путешествие в Страну Радости», адекватно отражающей все структурные компоненты технологической модели.

Программа предусматривала проведение цикла занятий, в процессе которых было необходимо:

— сформировать у учащихся систему представлений о высших ценностях, базирующихся на центральных экзистенциалах отечественной культуры: «добро», «красота», «справедливость», «свобода», «трудолюбие», актуализировать способность к ценностному выбору;

— вовлечь подростков в музыкально-творческую деятельность, обеспечивающую возможность реализации бессознательного «внутреннего трансцендентного опыта» (К. Г. Юнг), способствующую синестезии чувств ребенка, формированию сакрального уровня идентичности;

— повысить уровень самоприятия, стрессоустойчивости, саморегуляции поведения подростков.

Методика организации коррекционно-реабилитационного занятия с подростками включала следующие этапы:

1. Ритуал приветствия (5 минут). Он заключается в создании экспериментатором атмосферы заинтересованности учащихся предстоящим занятием, проходящим в форме путешествия в музыкальную Страну Радости, в пожелании хорошего настроения и новых открытий.

2. Погружение в музыку (45 минут). Данный момент занятия является этапом детального знакомства учащихся с особенностями того или иного музыкально-стилевого направления, характеризуется большим разнообразием ценностно-смысловой палитры представляемых музыкальных произведений. В ходе этого этапа экспериментатор фиксирует степень

идентификации учащихся со звучащими и воспроизводимыми на видеоэкране музыкальными образами, характер архетипического восприятия музыки. При этом важно учитывать следующее поведение учащихся:

а) уравновешенный, спокойный характер восприятия музыки;

б) беспокойство, проявления тревожности, отчуждение в ответ на звучащее музыкальное произведение;

в) чувство удовлетворения, радости, возникшее в момент резонанса доминирующего архетипа личности ребенка с музыкальным архетипом.

3. Слышу — вижу — рисую (30 — 35 минут). Этап диагностического среза, проведение измерения эмоционально-ценностных установок. Учащимся предлагается нарисовать свое настроение, свои мысли, чувства, переживания, возникшие в результате прослушивания музыки. Экспериментатор обращает внимание на выбор учащимися графических символов, образной тематики, цветового решения. Работа детей по созданию рисованного образа своего впечатления от прослушанной музыки сопровождается музыкальным фоном.

4. Звуки Радости (45 минут). Этап снятия у подростков агрессивных установок, тревожности, психологического дискомфорта. Различные психологические и музыкотерапевтические техники, применяемые в ходе данного момента занятия, способствуют нервно-мышечному расслаблению, восстановлению положительного эмоционально-энергетического тонуса учащихся. Психологические релаксационные методики используются в сочетании со звучащей музыкой спокойного характера или в сопровождении размеренных ударов бубна.

5. Ритуал прощания (5 — 10 минут). Учащиеся обмениваются впечатлениями, сообщают о новом интеллектуальном и эмоциональном опыте, приобретенном ими в ходе занятия, выражают пожелания по содержанию следующей встречи.

Временная протяженность одного занятия — 3 академических часа.

Средством формирования жизнеутверждающих идеалов у подростков группы риска яви-

Таблица

Тематический план занятий

№ занятия	Этапы занятия				
	I этап	II этап	III этап	IV этап	V этап
1	Ритуал приветствия	«Современная рок-культура: за или против?» (занятие № 1 «Зарубежная рок-музыка»)	Рисование своего настроения, чувств, мыслей, эмоций, переживаний в ответ на прозвучавшую музыку	Техника нервно-мышечной релаксации	Ритуал прощания
2		Человек в техногенной культуре (о музыкальном рэпе)		Дыхательные упражнения, применение методик ароматерапии	
3		«Розовая попса» (современная популярная музыка)		Техника визуализации	
4		Африканские ритмы на европейском континенте (джазовая музыка)		Вокализ	
5		И в шутку, и всерьез... (эстрадные обработки классической музыки)		Ритмические, голосовые импровизации	
6		Образная палитра музыки гения (к 250-летию со дня рождения В. А. Моцарта)		Мануальная терапия	
7		«Валентинушка» (современные аранжировки фольклорной музыки)		Речевое интонирование, инструментальные импровизации	
8		Народная музыкальная культура: жизнь и смерть, труд и праздник		Ритуальные движения под музыку (хоровод), инструментальные импровизации	
9		Образ красоты духовной музыки (колокольные звоны России)		Вкушение ритуальной пищи (чаепитие, посвященное празднику Пасхи)	
10		«Современная рок-культура: за или против?» (занятие № 2 «Духовные искания отечественных рок-исполнителей»)		Просмотр слайдов живописи и природы под музыку	
Итого: 30 часов					

лись различные музыкотерапевтические и психологические релаксационные техники и упражнения. В музыкально-педагогическую технологию была включена следующая их совокупность (комбинация в определенной последовательности): техника нервно-мышечной релаксации (1); дыхательные релаксационные техники (2) с применением методик ароматерапии (3); техника визуализации (4); вокалотерапевтические техники (5); инструментальные, ритмические, голосовые импровизации; мануальная терапия (6); речевое интонирование; ритуальные (хороводные) движения под музыку.

В концептуальном замысле опытно-экспериментальной работы мы исходили из данных, полученных в ходе констатирующей части исследования, когда были выявлены музыкальные предпочтения учащихся группы риска. Это способствовало появлению идеи использовать последовательность музыкально-стилевых направлений (рок, рэп, популярная музыка, джаз, классическая, народная, духовная музыка), которую ребята обозначили в порядке предпочтения в качестве основы тематического планирования занятий (см. табл.):

В ходе занятий происходило постепенное «перепрограммирование», переориентация музыкальных предпочтений подростков. Каждый эпизод работы с детьми был пронизан идеей эстетического отношения к миру, наполнен звуками музыки, являющейся символическим носителем сакральной красоты, актуализатором самотрансценденции учащихся. Во время встреч с ребятами нас не покидало глубокое убеждение в том, что подросток группы социального риска изначально наделен потребностью выхода за пределы обыденной, повседневной ситуации, потребностью в создании субъективной духовной реальности, и задача педагога — показать ему этот путь.

Переход от профанного к сакральному осуществлялся через музыкальное путешествие в Страну Радости.

Применение данной программы привело к снижению у подростков агрессивности, тревожности, повышению стрессоустойчивости, самоприятия, самооценки. Значимо уменьшился риск их разрушительной активности, что свидетельствует об эффективности предложенной технологии.

Поступила 20.06.07.

НАЦИОНАЛЬНАЯ ШКОЛА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

Л. П. Капаева, кандидат философских наук

Проблема взаимопонимания, согласия, этнической терпимости имеет особое значение в поликультурной среде. Большими возможностями в этом плане располагает школа, которая не только отражает процессы, связанные с диалектикой национального и общечеловеческого, но и влияет на них, содействует созданию нравственных предпосылок для их цивилизованного протекания.

Один из актуальных вопросов сегодняшнего дня — какой должна быть национальная школа в современных условиях, каким образом нужно обеспечить условия для эволюции разнообразных национальных моделей школ в регионах. Из Закона об образовании (1992, 1996 гг.) исключено понятие национальная школа: речь идет о школах с русским языком как неродным. В основополагающих законодательных актах Российской Федерации — Конституции РФ, Законе РФ «Об образовании», Федеральной программе развития образования, Национальной доктрине образования в Российской Федерации, Концепции модернизации российского образования — обозначены приоритетные цели и задачи, среди которых гармонизация национальных и этнокультур-

© Л. П. Капаева, 2007

ных отношений, сохранение языков и культур малых народов страны. Концептуальное осмысление сущности национального образования, его специфики основано на понимании того, что каждая школа должна быть национально ориентирована, но содержание национального компонента образования приобретает разнообразие в зависимости:

— от национального, этнического состава и демографической ситуации микрорайона школы;

— от состояния этнокультурной социальной среды;

— от степени востребованности и распространенности языка общения проживающего здесь сообщества в различных сферах жизни: экономической, социальной, политической, духовной.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. (приложение к приказу Минобразования РФ № 393 от 11 февраля 2002 г.), утвержденной Правительством РФ, указано, что потенциал должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства. Подчеркивается, что многонациональной отечественной школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности. Однако для реализации задачи сопряжения этнического и надэтнического в многонациональном гражданском обществе предложено формально-механическое расчленение общего содержания образования на изолированные инвариантный федеральный и вариативный национально-региональный компоненты с передачей последнего в ведение регионов, а выбора языка обучения — в компетенцию самих образовательных учреждений или их учредителей.

Из-за отсутствия разработанной и введенной нормативной базы многие вопросы программного обеспечения системы образования до сих пор остаются предметом дискуссии. Что конкретно понимается сегодня под национальной школой? Что считать основным критерием — язык обучения или изучения, национальный состав обучающихся либо национальный компонент образования? Как научить детей любить родной язык, уважать русский язык, проживать в мире и согласии, ценя культуру не только своего, но и другого народа?

Сегодня время диктует необходимость создания самобытного облика национальной школы с ведущей ролью в формировании и развитии гармонического двуязычия. Нельзя привить ребенку присущие народу богатства души на иностранном языке. Именно язык является основой всякого интеллекта, именно в нем одухотворяются самобытность и уникальность народа-носителя. Только народ, сумевший сберечь свой язык, сохранится как этнос, а иначе ему грозит исчезновение как нации.

Обучение русскому языку, по общему мнению видных просветителей, должно осуществляться на основе родного и с учетом его особенностей. На определенных этапах образования в целях развития продуктивного национально-русского двуязычия возможно и оптимально построение учебно-воспитательного процесса на двух языках — родном и русском. Необходимо укрепление национально-русского двуязычия при доминировании родного при изучении второго. Нужен и соответствующий подход к организации учебного процесса, предполагающий равное участие в нем родного и русского языков путем осуществления двуязычного преподавания дисциплин или отдельных тем, содержание которых построено на краеведческом материале.

В национальной школе ребенок бикультурен. Нужно грамотно выстраивать методику, чтобы учащийся-билингв успешно овладел родным языком, вторым языком и культурой народа, с которым его народ веками проживает вместе. Внедрение билингвизма в образование детей выступает как фактор их успешной адаптации к иным условиям жизни.

Выходом из проблем языковых барьеров в поликультурном образовании становится построение такой системы, которая включала в содержание национальный компонент, опирающийся на диалог культур, полилингвизм, современные ценностные ориентации личности и общества, позволяющие развивать свою культуру представителям всех региональных этносов. Именно эта идея легла в основу системы развития национального образования Республики Мордовия. Здесь исходя из регионась-

ной специфики и этнической структуры сформированы разные уровни работы с родным языком:

1. В школах с однородным по национальному признаку контингентом — детей мордовской или татарской национальности — обучение в начальном звене ведется на родном языке, русский язык изучается как предмет. Со второй ступени оно переводится на русский язык, а родной язык изучается как предмет.

2. В школах со смешанным контингентом, где дети мордовской, татарской национальностей составляют большинство, родной язык изучается как предмет на всех ступенях обучения, которое ведется на русском языке.

3. В школах с преобладанием детей русской национальности вводится изучение мордовских языков на уровне разговорной речи.

4. Организуется кружковая, факультативная работа, где учащиеся знакомятся с мордовской литературой, историей и культурой родного края. Создание краеведческих музеев, оформление выставок, проведение конкурсов также способствует развитию устойчивого интереса к изучению родного языка.

Конструирование целостного содержания образования для школ такого типа, разработка для них соответствующих учебных планов сопряжены с предварительным решением ряда серьезных научно-педагогических проблем. К таким проблемам, в частности, относятся:

— установление объема функций родного и русского языков в зависимости от статуса родного языка, выполняющего роль языка коммуникации или языка культуры, роль языка обучения или же только учебного предмета;

— установление объема функций национальной и русской культур в достижении заявленных целей образования с учетом общей архитектоники единого образовательного пространства;

— формирование исторически и социально конкретного типа личности, задаваемого условиями одной страны и одного времени, независимо от разнообразия и разнотипности социальных, культурных, языковых, ментальных характеристик контингента учащихся этих школ.

По официальным данным Министерства образования РМ, в 2005 г. в 227 моноэтнических школах с контингентом детей мордовской национальности насчитывается 15 665 учащихся [1, с. 9 — 10]. Из них на родном языке с 1-го по 4-й класс обучается 26,1 %. В 25 школах в 2004 г. с преимущественным контингентом детей татарской национальности имеется 1 850 учащихся, среди них в 1 — 4-м классах на родном языке обучаются только 527 детей, или 28,4 % [2, с. 53]. Психолог Ж. Пиаже проследил динамику развития этнической идентичности в онтогенезе и выделил основные этапы ее формирования. В возрасте 6 — 7 лет ребенок приобретает первые знания (фрагментарные, несистематические) о своей этнической принадлежности; в 8 — 9 лет у него формируются национальные чувства, и идет четкая идентификация с членами своей этнической группы; в 10 — 11 лет этническая идентичность складывается уже в полном объеме: ребенок осознает этническую самобытность не только своего народа, но и других. Поэтому обучению детей в 1 — 4-х классах на родном языке следует уделить особое внимание.

В Мордовии создана солидная законодательная база, регламентирующая обязательства государства в области соблюдения прав граждан на определение своей национальной принадлежности, использования родного языка, выбора языка общения и языка обучения, действует Программа национального развития и межнационального сотрудничества народов РМ (1997), одной из главных целей которой является развитие национальной общеобразовательной школы в республике.

Однако законодательное закрепление за мордовскими языками статуса государственных не обеспечивает полной защиты от воздействия отрицательных факторов. Данный статус требует формирования активного двустороннего — как мордовско-русского, так и русско-мордовского — двуязычия. В этой связи введен эксперимент по изучению мокшанского, эрзянского языков в учреждениях общего образования с русскоязычным и смешанным по национальному составу контингентом обучающихся. Начался новый отсчет времени развития мордовских языков. Но созданы ли оптимальные условия в части разработки и внедрения учебных программ, обеспечения учебно-методическими пособиями? Безусловно, определенные сдвиги в обеспечении образовательных учреждений учебниками национально-региональной тематики произошли. В 2004 г. впервые за последние 15 лет в школы

поступили переводные учебники федерального комплекта по математике, приуроченному для детей 1 — 4-х классов на мокшанском и эрзянском языках, издано 21 наименование учебников и методических пособий. Однако финансирование книгоиздательской деятельности требует улучшения. В школах ощущается остран нехватка учебников на мордовских языках. Не завершена работа по созданию учебного материала историко-этнографического содержания, имеющиеся учебники по истории и культуре родного края для 5 — 6-х классов морально и физически устарели.

Медленно обновляется региональный учебно-методический комплекс. Из 86 учебников региональной тематики 45 изданы в 1993 — 1997 гг., тогда как цикл фондирования учебника — 4 года. Необходимо организационное и финансовое обеспечение для того, чтобы учебно-методическая литература доходила до школ своевременно. Республике потребуется двукратное, даже трехкратное ускорение этого процесса. Национальная школа нуждается в разнообразных новых учебных материалах, которые не только не издаются, но уже и не разрабатываются, поскольку на эти цели не предусматриваются и соответственно не выделяются средства.

Задачей органов республиканской власти, образовательных учреждений является не только обеспечение потребностей граждан в системе национального образования, но и формирование самих потребностей. Важно поднять национальную школу до общекультурного уровня. Содержательным центром республиканского компонента учебного плана, формирующим его идеологию и реализующим общие принципы конструирования регионального образования, мог бы стать интегративный курс «История и культура народов», содержащий информацию об истории, культуре мордвы, народов Поволжья, финно-угорских народов, начальные сведения по этнографии, народной педагогике и психологии. Давно назрела необходимость разработки целостной концепции национального образования, учитывающей этнокультуроведческий аспект, предполагающей коренное обновление содержания образования, широкое использование этнопедагогических идей мордовского народа, обеспечение полноценного овладения учащимися достижениями мировой, отечественной и национальной культуры.

Недостаточно развитие научных исследований в области национального образования. В Мордовии практически прекратил работу филиал Института проблем национального образования Министерства образования РФ, который занимался очень важным делом — разработкой и подготовкой к изданию учебников, методических пособий для национальных (мордовских) школ и других учебных заведений, совершенствованием методики преподавания русского языка с учетом специфики региона. На наш взгляд, в условиях демократизации филиал должен был еще больше углубить и расширить свою деятельность. Для повышения уровня научных исследований по изучению национального образования в республике целесообразно создание центра национального образования. С учетом реализации в РМ трех (мокшанского, эрзянского и русского) языков как государственных, а также особенностей культурного и духовного развития важно определить ведущие направления научных поисков и разработок такого центра. Основными научными проблемами могут стать: совершенствование содержания и методов обучения государственным языкам Республики Мордовия и мордовской литературе в национальной и русской школах; этнопедагогические проблемы учебно-воспитательной работы в национальной (мордовской) школе; история и теория мордовского национального образования и педагогики; научно-методические основы обучения школьников истории мордовского народа и Республики Мордовия.

В поле зрения ученых-педагогов также должны быть вопросы обучения русскому языку в условиях национальной школы. Предстоит сделать важный шаг в области разработки электронных учебников для предметов национальной направленности. Электронные ресурсы национальных образовательных учреждений республики практически не представлены в Интернете, нет продуманной системы составления учебников и всего комплекса образовательных программ на электронных носителях. Для мордовской национальной школы это особенно актуально, поскольку необходимые программы нигде за пределами Республики Мордовия созданы не будут.

Механизм внедрения электронных средств информационной поддержки учебного процесса должен обеспечить улучшение усвояемости

учащимися учебных материалов. Это позволит также усилить акцент на работе с детьми мордовской национальности из диаспоры. Известно, что в границах РМ сосредоточена лишь треть всего мордовского населения страны. Компактными группами мордва проживает в 43 регионах — от Калининграда до Камчатки.

Но важно иметь в виду, что даже успешное создание электронных учебников само по себе не способно кардинальным образом поднять качество образования. Очень многое зависит от наличия соответствующей инфраструктуры, а еще больше — от уровня подготовки и переподготовки преподавателей, способных использовать в учебном процессе новейшие технологии.

Национальная школа всегда являлась хранителем и транслятором народного опыта, стояла на страже интересов этноса. Она обладает наибольшим потенциалом в плане реализации культуросозидающей функции образования и призвана сформировать поколение, ориентированное на ценности своей культуры, ее историю, традиции. Национальная школа передает молодому поколению нравственные устои, духовные ценности, историческую память своего народа. Все это воспитывает прочный иммунитет против духовного обнищания, национальной нивелировки, обусловливает историческое развитие нации. Поэтому очевидно, что развитие национальной модели и ее основы — национальной школы становится актуальной задачей современной жизни республики. Необходимо помнить, как отмечается в Послании Главы РМ Государственному Собранию РМ, что еще очень многое нужно сделать, чтобы выполнить возложенную страной на нашу республику миссию: сохранение и развитие культуры, языков, традиций мордвы как одного из народов великой России [3].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аналитическая записка «Национальное образование в Республике Мордовия: состояние, проблемы и перспективы / ФГНУ «НИИ регионологии». Саранск, 2005.

2. Образование в Республике Мордовия: информационно-аналитический сб. Саранск, 2004.

3. Послание Главы Республики Мордовия Государственному Собранию Республики Мордовия // Изв. Мордовии. 2004. 23 дек.

Поступила 26.04.07.

О ВЛИЯНИИ НЕКОТОРЫХ ФАКТОРОВ НА ДОСТУПНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. П. Качаева, кандидат философских наук,
Н. П. Касаткина

Усиливающаяся социальная дифференциация, снижение уровня государственных гарантий для молодежи, а также рост потребности в получении высшего образования приводят к снижению уровня его доступности. Обсуждение проблематики доступности высшего образования приобретает особую важность и в связи с началом реформирования системы приема в вузы. Между тем исследований регионального неравенства в доступности высшего образования и факторов, определяющих это неравенство, немного. Это обстоятельство делает крайне актуальным проведение исследования проблематики доступности университетского образования в республике. Эти соображения были положены в основу проекта «Мониторинг доступности университетского образования в Республике Мордовия». Социо-

© Л. П. Качаева, Н. П. Касаткина, 2007

логическое исследование было проведено 5 — 6 октября 2006 г. методом анкетирования среди студентов очного дневного отделения 2-го курса Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева. В ходе исследования опрошено 500 студентов из 17 структурных подразделений университета.

В предлагаемой статье представлены некоторые результаты анализа факторов, влияющих на доступность университетского образования, значимыми из которых являются информационный и институциональный.

Высокая информированность потенциальных потребителей образовательных услуг, бесспорно, способствует повышению доступности университетского образования и, наоборот, недостаток информации или ее отсутствие ее снижает.

Исследование показало, что подавляющее большинство студентов не имеют проблем, связанных с поиском информации об учебном заведении, в котором они собираются учиться. Более половины респондентов (57,9 %) считают, что они информированы полностью о перечне высших учебных заведений города (региона), и 56 % на момент поступления в вуз владели полной информацией о перечне всех специальностей по выбранному профилю. Информацией о возможных и используемых в университете формах вступительных экзаменов и требованиях на вступительных экзаменах по конкретным предметам владеют 62,6 % и 54,4 % студентов соответственно. Необходимую для поступления в вуз информацию респонденты получили из специальных изданий, справочников, буклетов (31,2 %). Однако большинство (59,8 %) эту информацию получили от родителей и родственников, 36,7 % студентов основным источником информации назвали друзей, сверстников и знакомых. Недостаток информации для принятия решения о поступлении ощутили 12,5 % студентов. Кроме того, одной из трудностей, с которыми столкнулись при поступлении в вуз, 5.6 % поступивших отметили недостаточно эффективную работу приемной комиссии.

Анализ использования информационных каналов показал, что невозможно выделить группу студентов, которая бы не имела доступа к любому из них. Скорее, можно структурировать респондентов на группы по степени активности в получении информации из источников, перечисленных в анкете. Самой активной группой являются дети из семей специалистов с высшим образованием. В равной мере эта группа использует все источники информации: специальные издания (50,7 %), школьные мероприятия (51,2 %), мероприятия вуза (42,2 %), Интернет-сайты вузов (53,5 %), газеты высших учебных заведений (50,6 %), республиканские и городские газеты (35,9 %). Остальные группы студентов используют в качестве источников информации один или два наиболее предпочтительных для себя. Так, семьи, в которых отец — работник производственного предприятия, предпочитают узнать о высшем учебном заведении из Интернет-сайтов вузов (21,4 %) и из специальных изданий (19,1 %). Для студентов же, проживающих в семьях, где отец — работник предприятия, одним из главных источников информации о вузах становятся школьные (12,2 %) и вузовские (9,1 %) мероприятия. К Интернет-сайтам вузов обращаются менее 2,5 % детей этой категории.

В целом сельские школьники и их родители демонстрируют более низкий уровень информированности о возможных стратегиях поведения на рынке образовательных услуг (используемые в вузе формы вступительных экзаменов, требования на вступительных экзаменах по конкретным предметам, перспективы трудоустройства по выбранной специальности).

Вопрос трудоустройства молодых специалистов сегодня является одним из наиболее актуальных. В то же время исследование показало, что полностью информированы о перспективах трудоустройства по выбранной специальности только 32,6 % опрошенных студентов. Доля студентов — выпускников обычной общеобразовательной школы, информированных относительно перспектив трудоустройства, составила 35,1 %, не информированы 13,6 %, кроме того, у 7,4 % этот вопрос вызвал затруднение. Следует отметить, что среди студентов, принявших участие в проводимом исследовании, процент выпускников обычной общеобразовательной школы равен 65,4.

Наиболее полной информацией о перспективах трудоустройства по выбранной специальности владеют студенты математического (47,1 %), медицинского (45,5 %), юридического (40,0 %) факультетов, Аграрного института (44.0 %), ИМЭ (42.9 %), архитектурно-строи-

тельного факультета (44,4 %), частично информированы студенты Рузаевского института машиностроения (70,8 %), Института национальной культуры (59,1 %), биологического факультета (53,8 %), факультета иностранных языков (50,0 %).

Таким образом, низкая информированность о перспективах трудоустройства говорит о том, что абитуриенты выбирают конкретную специальность, не ориентируясь на потребности рынка труда.

Для повышения доступности и обеспечения равных возможностей получения качественного образования сегодня создана система государственной поддержки образовательных кредитов. Но проведенное исследование позволяет констатировать тот факт, что о порядке и условиях предоставления и возврата образовательных кредитов, правах, обязанностях заемщика респонденты недостаточно информированы. На вопрос «Знаете ли Вы о предоставлении банковских кредитов для оплаты образовательных услуг в вузе?» 65,2 % опрошенных ответили отрицательно, и только 27,7 % студентов известно о таких кредитах. Среди ответивших отрицательно 67 % — выпускники обычной общеобразовательной школы, 50 % — закончивших среднее специальное учебное заведение, 100 % — вечернюю среднюю школу.

Процент студентов, наиболее информированных о наличии банковских образовательных кредитов, выше на ФЭТ (42,4 %), юридическом факультете (40,0 %), ИМЭ (40,5 %), ИФХ (40,0 %). Процент ответивших на этот вопрос в разрезе специальностей наглядно показан на рис. 1.

45,3 % респондентов ответили, что владеют только самыми общими сведениями об образовательных кредитах, 30,7 % известны названия банков, которые предоставляют образовательные услуги. Об условиях предоставления образовательных кредитов информированы 16,8 % опрошенных и 6,6 % — об условиях возврата образовательных кредитов. Если об условиях предоставления образовательных кредитов информированы 33,3 % студентов филологического факультета, 30,8 % — Историко-социоло-

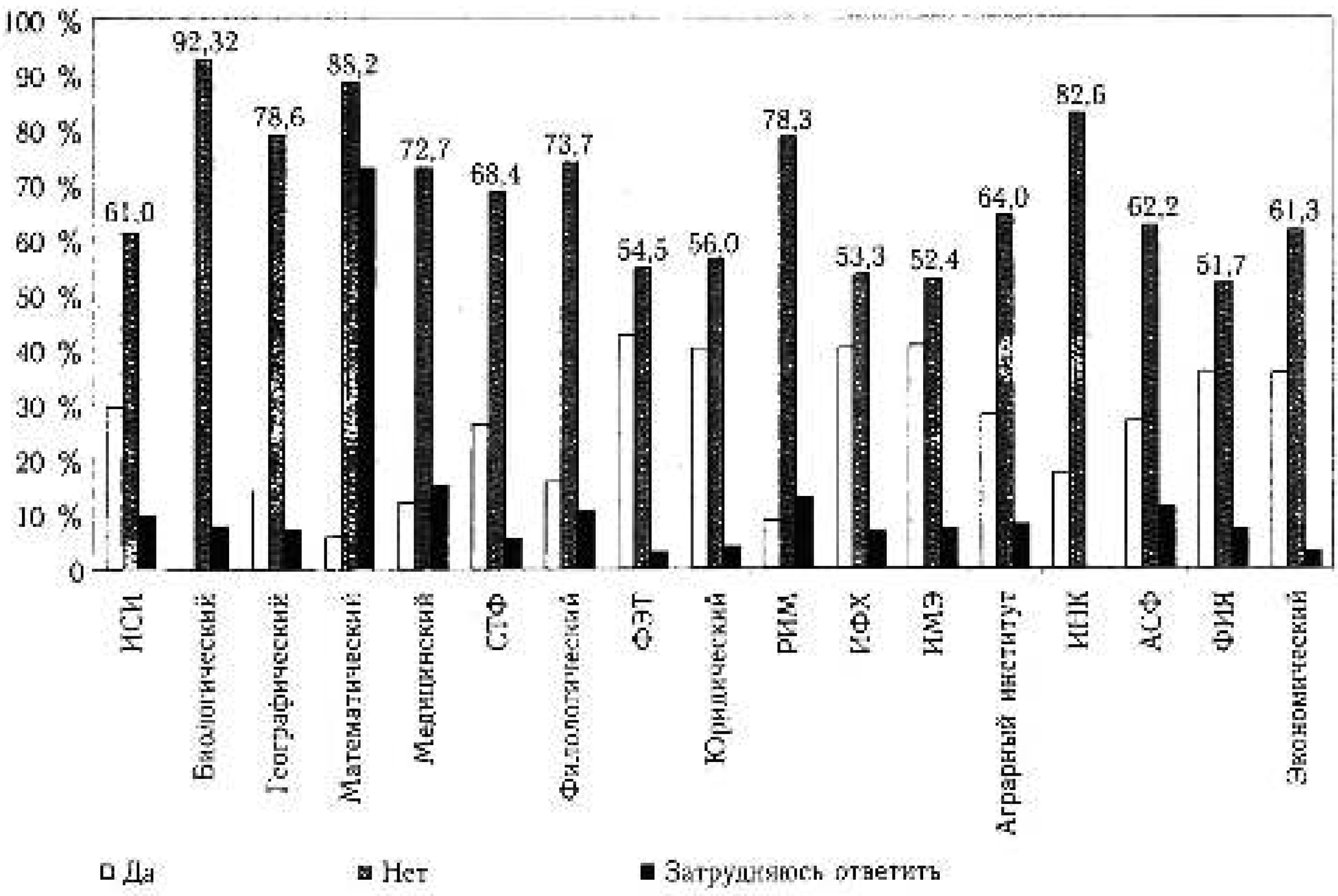

Рисунок 1

Показатели информированности о возможности предоставления банковских кредитов для оплаты образования в разрезе специальностей

гического института, 29,4 % — ИМЭ, 21,4 % — архитектурно-строительного факультета и 20 % — экономического факультета, то информацией об условиях возврата образовательных кредитов не владеют студенты большинства факультетов и институтов: Историко-социологического института, биологического, географического, математического факультетов, Аграрного института, Института национальной культуры, архитектурно-строительного факультета, факультета иностранных языков.

Таким образом, исследование влияния информационного фактора на доступность университетского образования позволило выделить определенные проблемы.

Университет не выступает основным источником информации для выпускников среднего образования. Таковым источником являются родители, родственники, друзья. В результате при поступлении формируется неадекватно высокий конкурс на одни специальности и, соответственно, недобор на другие. С этим связана и выявленная в ходе исследования недостаточная информированность студентов о перспективах трудоустройства.

Студенты, а значит и выпускники образовательных учреждений среднего образования недостаточно информированы о новых тенденциях в системе образования, в частности о предоставлении образовательных кредитов, что в значительной степени снижает их возможности в образовательной сфере.

Исследование влияния институционального фактора на доступность университетского образования предполагает анализ характера образовательной системы, которая представлена широким спектром образовательных учреждений, дифференцирующихся по уровню качества образования. Эта дифференциация обусловливает неравенство выпускников различных учебных заведений при поступлении в университет. На доступность университетского образования оказывают влияние характер сети учебных заведений (общеобразовательных школ, учреждений начального и среднего профессионального образования), уровень требований к знаниям, формы вступительных экзаменов в вуз. Если определить доступность университетского образования как возможность поступить в учебное заведение и успешно завершить обучение, то важным компонентом институционального фактора доступности является также преодоление проблем адаптации в вузе.

Анализ статистики распределения выпускников общеобразовательных школ Республики Мордовия с 2001 по 2005 г. показывает, что традиционно большая их часть (в среднем 96 %) продолжают обучение в учебных заведениях профессионального образования различного уровня: в вузах — более 60 %, в ссузах — более 20 %, в ПТУ — около 10 %. Причем в последние годы происходит увеличение доли выпускников, поступающих в вузы за счет снижения поступающих в ссузы и ПТУ. Социологическое исследование также показало, что большинство студентов (69,4 %) перед поступлением в вуз окончили обычную общеобразовательную школу; доля выпускников инновационных общеобразовательных учреждений среди респондентов составила 21,4 % (школа-лицей — 12,2 %, гимназия — 9,2 %).

Таким образом, контингент студентов университета складывается в основном за счет выпускников общеобразовательных школ (90,8 %). Среднее специальное учебное заведение (техникум, колледж) окончили 5,8 %, ПТУ, профлицей — 3,0 %, вечернюю среднюю школу — 4,0 %.

Контингент студентов формируется из наиболее подготовленной части выпускников среднего образования. Так, большинство студентов (42,6 %) отметили, что в среднем учебном заведении учились на «отлично» и «хорошо». В основном на «отлично» учились 25,8 %, в основном на «хорошо» — 21,8 %, на «хорошо» и «удовлетворительно» — 8,8 %, т. е. более 90,0 % имели положительные оценки при выходе из системы среднего образования. Поэтому абсолютное большинство (91,2 %) студентов удовлетворены качеством знаний, полученных в среднем учебном заведении (школе, ПТУ, колледже и т. п.). Однако необходимо отметить, что полностью удовлетворены качеством полученных знаний только 35,2 % респондентов, 56,0 % ответивших выбрали формулировку «в основном удовлетворены», предполагающую неполную удовлетворенность качеством образования. Видимо, поэтому, несмотря на в целом положительную оценку полученного образования на средней ступени, 15,9 % респондентов в числе трудностей, с которыми они столкнулись при поступлении в вуз, отметили низкий уровень преподавания основных предметов в сред-

нем учебном заведении, 14,5 % — низкий уровень знаний по отдельным предметам, 9,7 % — незнание требований, предъявляемых на вступительных экзаменах, 9,9 % — несоответствие содержания вступительных испытаний содержанию школьной программы, отсутствие возможности дополнительных занятий — 10,9 %. Это свидетельствует о наличии «разрыва» между качеством подготовки на уровне среднего образования и требованиями университета. Однако анализ показал, что университет принимает незначительное участие в преодолении этого «разрыва». Так, большинство респондентов отметили, что к поступлению в вуз они готовились самостоятельно, дополнительно занимаясь (58,8 %), посещали дополнительные занятия в среднем учебном заведении (26,6 %). С репетиторами занималась почти треть респондентов (29,9 %), причем с репетиторами вуза, в который поступали — 6,8 %, и только 11,1 % занимались на подготовительных курсах при вузе.

Необходимо отметить, что полностью удовлетворены качеством знаний чуть больше половины выпускников ссузов (55,2 %) и гимназий (52,2 %), а большинство выпускников общеобразовательных школ (62,5 %), школ-лицеев (47,5 %), ПТУ, профлицеев (53,3 %) «в основном удовлетворены» качеством полученного образования. Студенты, которые окончили школу-лицей или гимназию, в меньшей степени в качестве трудностей, с которыми столкнулись при поступлении в вуз, приводят низкий уровень преподавания основных предметов в школе (6,6 % и 8,7 % соответственно), тогда как 18,3 % студентов — бывших вы-

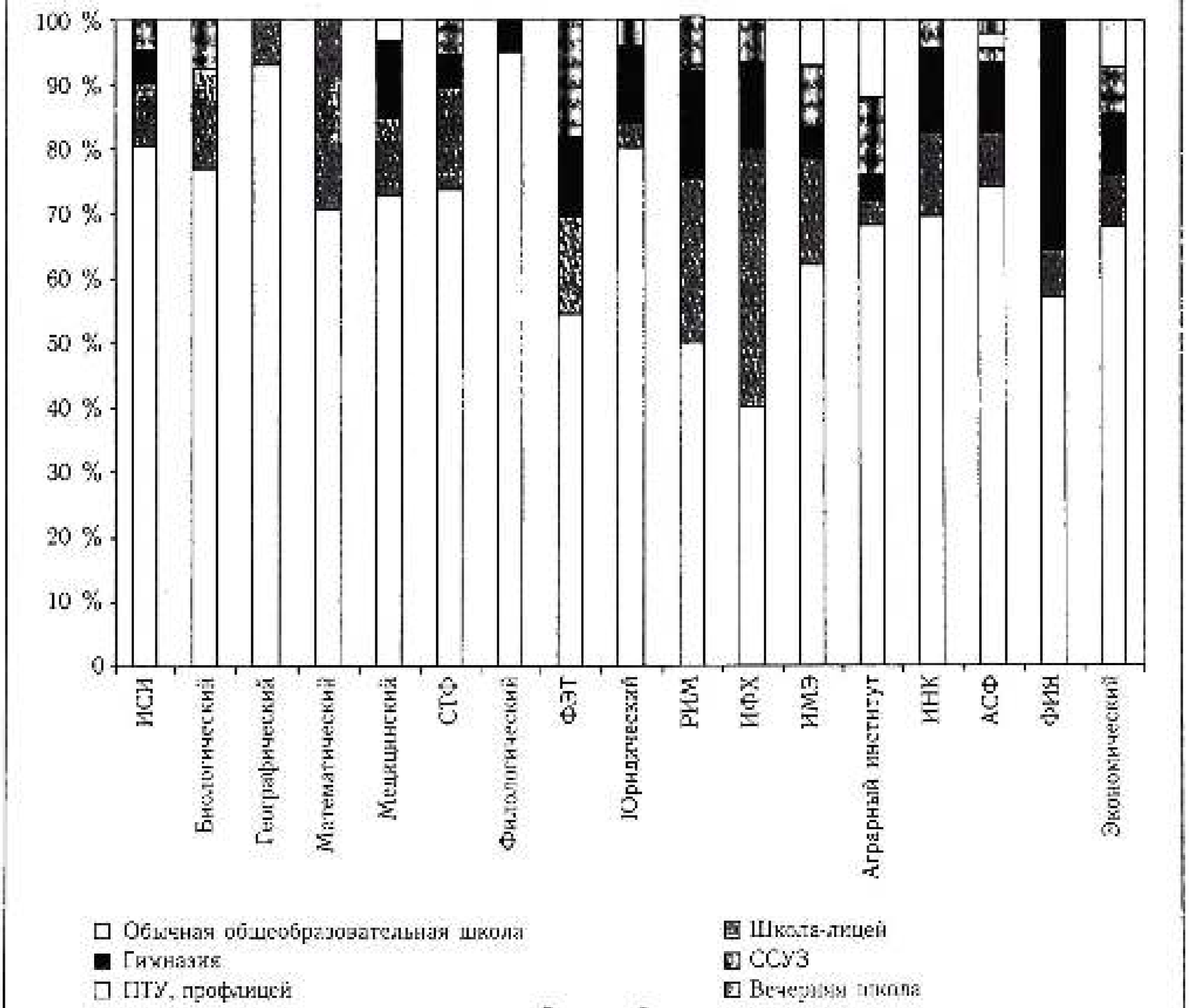

Рисунок 2

Контингент студентов факультетов университета

пускников обычных общеобразовательных школ и 17,9 % выпускников ссузов указывают на эту проблему. Таким образом, можно констатировать, что в образовательной сети есть учебные заведения, которые обеспечивают более качественное образование и, следовательно, предоставляют своим выпускникам больше возможностей для поступления и успешной адаптации в университете — инновационные общеобразовательные учебные заведения, а также ссузы, дающие более качественную подготовку в профессиональном плане.

Контингент студентов каждого факультета университета сформирован из выпускников различных средних учебных заведений. Данная структура представлена на рис. 2.

Практически на каждом факультете обучаются выпускники школ-лицеев, гимназий. Наибольшая доля выпускников этих учебных заведений обучается в Институте физики и химии, Рузаевском институте машиностроения, на факультете иностранных языков, факультете электронной техники. Во многом это объясняется наличием инновационных общеобразовательных учреждений при университете (Республиканская многопрофильная академическая гимназия, естественно-технический лицей) и реализацией различных моделей интеграции с учебными заведениями разных уровней. Также на некоторых факультетах высок процент выпускников ссузов (ФЭТ, Аграрный институт), что является результатом содержательной интеграции ссузов и профильных факультетов, предполагающей организацию подготовки специалистов по сопряженным планам и программам. Таким образом, наибольшие возможности для поступления имеют выпускники образовательных учреждений, развивающих различные формы интеграции с вузом.

Одним из главных факторов, определяющих возможности поступления в вуз, является форма вступительных экзаменов. Большинство опрошенных студентов (58,1 %) зачислены на первый курс по результатам единого государственного экзамена (ЕГЭ). Отношение респондентов к ЕГЭ неоднозначно. Многие опрошенные предпочли альтернативы, характеризующие положительное влияние ЕГЭ на совершенствование системы поступления в вуз. Из них почти треть (29,5 %) считают, что ЕГЭ ее упростил. Между тем 25,9 % указывают на то, что ЕГЭ усложняет поступление в вуз.

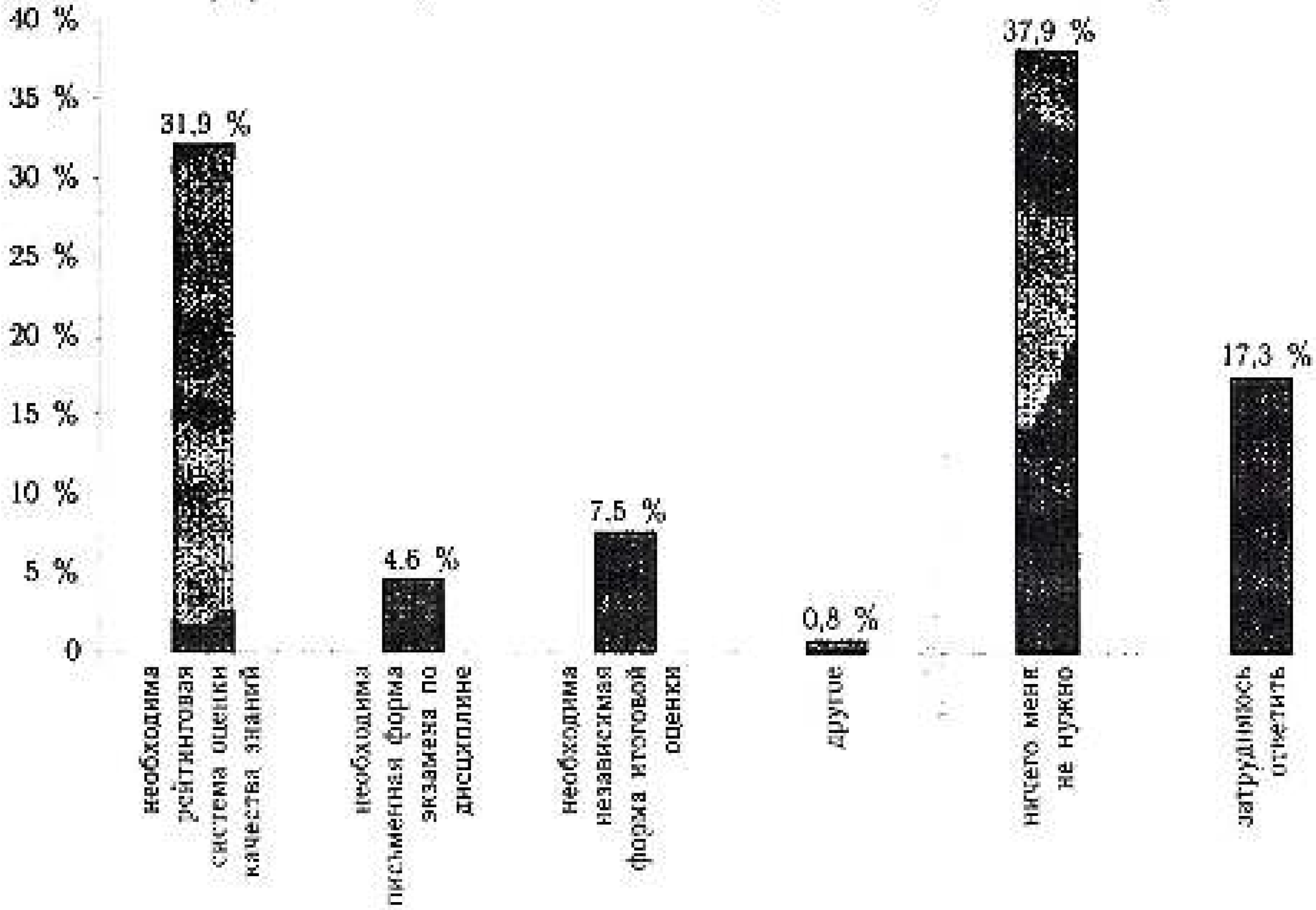

Рисунок 3

Распределение ответов по необходимости изменений в системе оценки качества знаний, получаемых в университете

Также 7,8 % респондентов дали альтернативные ответы, содержащие отрицательные отзывы о ЕГЭ. В целом анализ показал, что процедура ЕГЭ для многих остается достаточно сложной, в первую очередь в психологическом плане.

Процесс адаптации студентов в вузе является основным фактором успешного обучения и важным фактором, определяющим доступность университетского образования. Трудности в процессе обучения на первом курсе не возникали у 46,5 % респондентов. Однако 48,1 % студентов с ними столкнулись: сложно давались отдельные предметы (42,9 %), уровень требований преподавателей был очень высоким, не хватало времени для самостоятельных занятий (21,1 %). Главная трудность, возникающая при самостоятельной работе по дисциплинам учебного плана — нехватка времени для выполнения индивидуальных заданий (38,5 %). Причем необходимо отметить, что действующая в университете система оценки качества знаний в целом удовлетворяет абсолютное большинство студентов (удовлетворяет — 43,5 %, скорее удовлетворяет, чем не удовлетворяет — 41,7 %). Поэтому 37,9 % считают, что в системе оценки качества знаний ничего менять не нужно, однако 31,9 % высказались о необходимости рейтинговой системы оценки качества знаний (рис. 3).

С трудностями процесса обучения большинство студентов справляется самостоятельно, а также помогают друзья, одногруппники (46,5 %), родители, родственники (27,2 %) (рис. 4).

Исследование показало, что университетские структуры мало влияют на процесс адаптации студента в вузе. Только 11,7 % респондентов указали, что с трудностями процесса обучения помогают справляться преподаватели вуза, и 6,0 % — кураторы студенческих группой. Другие университетские структуры, перечисленные в анкете, реального участия в решении проблем студентов не принимают.

Таким образом, исследование влияния институционального фактора на доступность университетского образования позволило выявить следующие проблемы доступности:

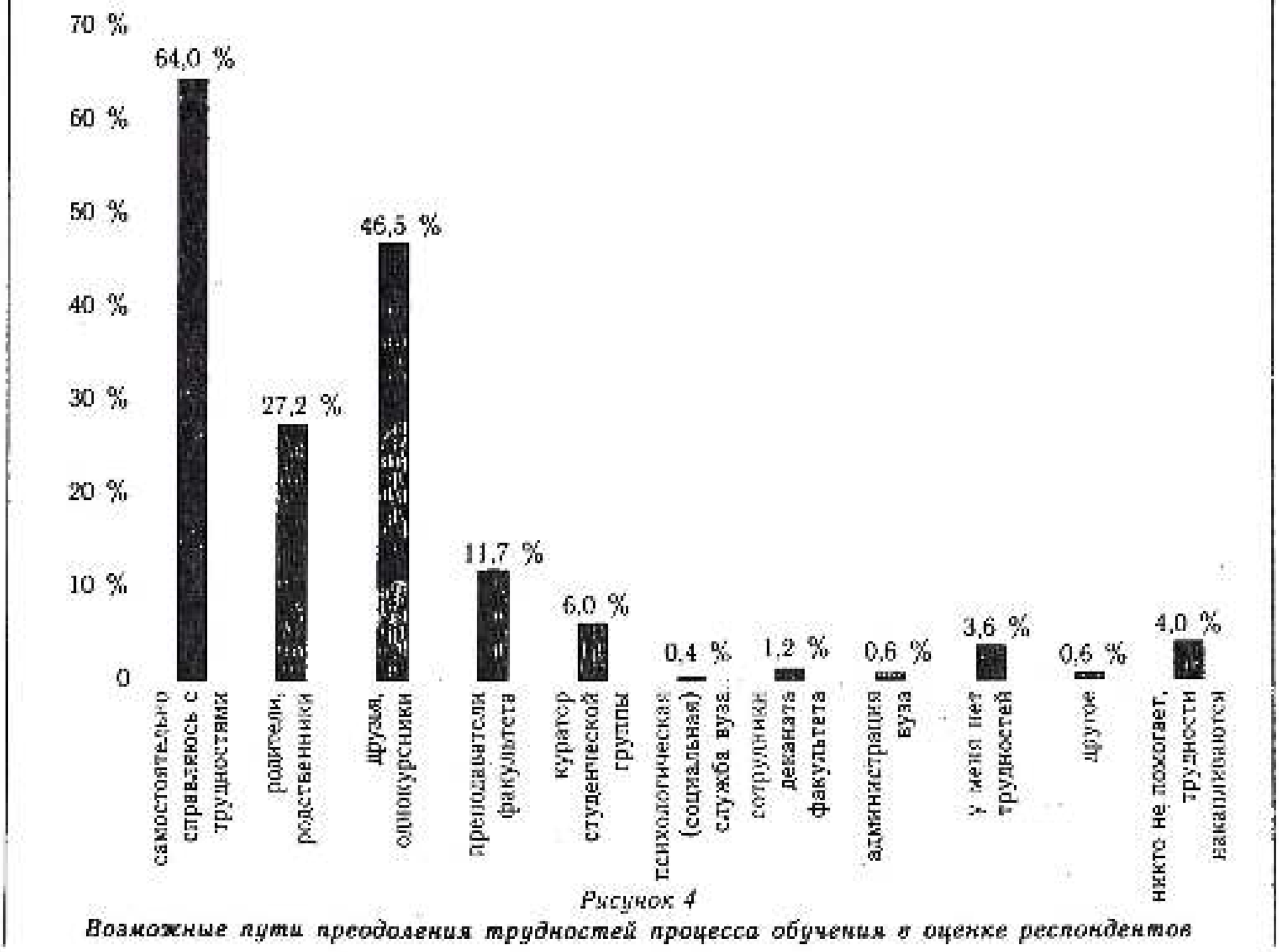

Рисунок 4

Возможные пути преодоления трудностей процесса обучения в оценке респондентов

— дифференциация образовательных учреждений по уровню качества образования, обусловливающая неравенство возможностей их выпускников поступить в университет. Больше возможностей имеют выпускники инновационных образовательных учреждений (гимназий, школ-лицеев), а также образовательных учреждений, реализующих различные модели интеграции с университетом;

— наблюдается «разрыв» между уровнями образования. Так как контингент университета формируется в основном за счет выпускников общеобразовательных школ, проблемой является «стыковка» требований вуза и уровня подготовки в школе;

— следствием «разрыва» между уровнями образования является проблема адаптации студентов к условиям и требованиям процесса обучения в университете, причем университетские структуры мало участвуют в процессе адаптации;

— процедура поступления в вуз в форме ЕГЭ имеет неоднозначную оценку. ЕГЭ сопровождается большими психологическими нагрузками и, кроме того, уравнивает возможности более подготовленных абитуриентов с менее подготовленными. Опрос показал, что не единичны случаи, когда в университет поступают менее подготовленные претенденты.

Важным выводом мы считаем то, что собственный человеческий капитал молодого человека остается ключевым фактором, повышающим шансы на поступление в вуз и его успешное окончание. Это и успеваемость в школе, и качество самой школы (преимущества на стороне выпускников гимназий и специализированных школ), и ее месторасположение (выпускники сельских школ находятся в худшей ситуации), и дополнительные формы обучения (кружки, музыкальные, художественные и иные необязательные школы, репетиторы, курсы). В то же время затруднен путь в высшую школу для детей из бедных и неполных семей, детей менее образованных и занимающих низшие должности родителей.

Таким образом, вопрос о выравнивании шансов на получение высшего образования снимать с повестки дня преждевременно.

Поступила 15.07.07.

РЕФЛЕКСИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Е. А. Курносикова, кандидат философских наук

Каждая эпоха имеет свое философское видение человека, свои представления о его идеале и соответствующую ему образовательную модель. На протяжении всей истории педагогики и психологии происходила смена философско-антропологических оснований образования, связанная с изменением как представлений о человеке, так и методов, способов его воспитания и образования. В настоящее время, несмотря на множество полезных наработок, складывающаяся веками традиционная модель образования, основанная на принципах сциентизма, монологизма, авторитарности и утилитарности, на представлениях об «одномерном» человеке-функции, себя исчерпала. В начале третьего тысячелетия педагогическая и психологическая науки пытаются найти и сформулировать те предельные основания, на которых может быть построена современная модель образования. «Научно-педагогическое сообщество все больше осознает, что решение этой проблемы предполагает новый философский взгляд на человека» [13].

Сегодня в психологии образования существуют различные парадигмы (они имеют разные названия), но которые, можно представить двумя основными направлениями: с одной стороны, это традиционная, естественно-научная,

© Е. А. Курносикова, 2007

позитивистская, объектно-ориентированная, когнитивно ориентированная, с другой — это гуманистическая (гуманистическая психология обучения), концепция персонализации, личностная теория учения, личностно ориентированная, личностно-деятельностный, субъектный подход.

Новая образовательная парадигма требует не только обогащения профессиональной компетентности, но и осознания каждым своей субъектности, выхода учителя в рефлексивную позицию, позволяющую анализировать различные педагогические ситуации, самостоятельно вырабатывать концептуальные и конструктивно-авторские схемы действия. «Главное в динамике функционирования учителя — выявление и использование своего личностного потенциала как системообразующего фактора авторской педагогической системы, восхождение от отдельных педагогических функций (действий, ситуаций) к их системе, от типовых педагогических технологий к креативным, личностно ориентированным», — пишет В. А. Сластенин [2, с. 3 — 6].

Более точно, на наш взгляд, классифицирует подходы в современном образовании Г. В. Акопов: технократический (ориентированный только на профессиональную деятельность), традиционный (при котором основной целью является передача знаний, когда каждый преподаватель рассматривает обучение прежде всего через свой предмет), гуманитарный (главная задача которого заключается в реализации потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии) и холистический подход (который имеет те же задачи обучения, что и гуманистический: холистическое образование связано с обучением всей личности, обеспечивает более полное развитие человеческих возможностей, поддерживает сотрудничество, равенство, взаимоуважение [1].

Зарубежная психология образования, с одной стороны, часто использует только парадигму научения: целью всего процесса учения являются изменения в поведении и способность реализовать эти изменения в будущем, с другой — провозглашает абсолютный теоретический и методологический либерализм (суть которого заключается в том, что на сегодняшний день не существует какой-то наилучшей теории ни в философии, ни в психологии (психологии образования в том числе) и что любая теория имеет право на существование, в учителям могут быть полезны различные теории, которые дополняют друг друга). Такой методологический либерализм имеет на сегодняшний день много названий: плюралистическая методология, альтернативные теории, холистические теории, эпистемологический анархизм и т. д. [23].

Но если зарубежные исследователи никакой проблемы здесь не видят, то отечественных психологов такая ситуация не устраивает. Можно систематизировать все теории, создать новую парадигму, как это предлагает сделать А. В. Юревич [25], показать всю полноту и значимость гуманистической парадигмы в сравнении с позитивистской парадигмой. На этом настаивает современная педагогическая психология, но при этом она предлагает абсолютно заново пересмотреть цели, задачи, содержание образования, организацию учебного процесса, условия его протекания, принципы и методы и т. д. [19].

Так, в контексте психологии обучения педагогическая психология видит основные противоречия в отсутствии обоснованных методологических ориентиров как в развитии психологии в целом, так и в развитии современного психологического знания в частности: в отсутствии единой теоретической платформы, в искусственной дифференциации предмета психологии на непересекающиеся научные направления, расчленении целостной психики человека на отдельные самодостаточные составляющие; нарастании тенденции к категориальной схоластике и неадекватной математизации языка психологии, отдаляющей ее от решения реальных практических проблем; отсутствия кумулятивности психологического знания (каждая новая теория базируется на отрицании достижений предыдущей); ослаблении связи между теоретической и практической психологией, игнорировании практической психологией достижений научной психологии и т. д. [2]. Эти основные симптомы общего кризиса психологии (как это видит современная педагогическая психология) мало чем отличаются от симптомов второго и третьего этапа периода открытого кризиса в зарубежной психологии (середины XX — конца XX в.) — сначала бурным возникновением новых теоретических направлений, а затем смешением этих направлений и размыванием четких границ между ними.

Причины возникшего общего кризиса психологии в первую очередь выявлены в чрезмерном «позитивистском перенапряжении психологии» [25, с. 15], особенно в редукции психологического уровня развития субъекта к физиологическому и психофизиологическому (в погоне за статусом «объективности», что привело к культу «исчисления корреляций»).

Одной из серьезных причин возникшего кризиса психологии является факт неиспользования на практике различных принципов педагогической психологии в рамках гуманистической (а не традиционной) парадигмы: принцип равенства, диалогизма, рефлексивности, свободы, соразвития [9]. Применяющиеся в психологии обучения в основном принципы традиционной парадигмы приводят к одной из самых весомых, на наш взгляд, причин кризиса современного образования — формализации знаний.

В результате, как утверждает В. В. Князева, индекс учености падает, в проигрыше остаются и наука, и общество в целом [11]. Поэтому в образовании востребован учитель, ориентирующийся на осознание своей деятельности как глубоко духовной, созидательно-личностной, мотивированной искренним и уважительным отношением к ребенку, на создание условий для самореализации учащихся. В настоящее время необходим педагог, источником профессионального роста совершенства которого будет исследование, проведенное им самим как в области его собственного педагогического опыта, так и особенностей этапов профессионального развития.

Сегодня сохраняется потребность в «рефлексирующем» педагоге, который, находясь в постоянном поиске, овладевает конструктивной профессионально-педагогической рефлексией на уровне «соотношения возможностей учителя и внешних условий» (В. А. Сластенин, Л. С. Подымова).

Проблема рефлексии продолжает оставаться актуальной в отечественной педагогике, является предметом пристального внимания зарубежных ученых. При всей широте и многообразии исследований рефлексии в педагогической науке представляется недостаточно изученной ее процессуальная логика на протяжении профессионального пути учителя. Роль рефлексивных процессов в деятельности учителя, в саморазвитии и его самосовершенствовании признается в различных теоретико-прикладных работах. Однако недостаточно разработаны вопросы процессуальной логики развития учителя в качестве субъекта рефлексии. Требует изучения проблема обогащения и конструктивного наполнения рефлексии учителя в связи с этапами (уровнями) профессионализма, перспективами его развития (саморазвития).

Анализ существующих исследований обнаруживает парадоксальное несоответствие, заключающееся в том, что педагогическая деятельность рефлексивна по своей природе, а рефлексия как педагогический феномен и категория раскрыты в меньшей степени. Профессиональная педагогическая рефлексия обусловливает интенсивность самодетерминации учителя, обеспечивает переосмысление содержания сознания субъекта и осознание им своего уровня мастерства, без чего невозможно творчество. В то же время исследование развития рефлексии учителя в процессе его самосовершенствования рассматривается недостаточно. Также проблема рефлексии в педагогической психологии почти не рассматривается с точки зрения ее первоначального смысла, т. е. самонаблюдения, самопознания, размышления, а, как справедливо отмечает В. А. Якунин, чаще с точки зрения восприятия, понимания и оценки других людей (таким образом рефлексия тесно связана с социальной перцепцией), ученый дает определение социально-психологической рефлексии [26]. В. Г. Маралов определяет рефлексию как механизм удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектов, приводя в пример шуточное стихотворение Р. Бернса, в котором обыгрывается рефлексивное мышление по формуле «он думал, что я думала, что думал он...» [14], при этом рефлексия определяется как второй механизм самопознания, который формируется гораздо позже, чем первый (идентификация).

В педагогической психологии часто говорится о том, что существенным показателем развития ребенка (школьника, студента), его сознания является уровень рефлексии, т. е. степень осознания ребенком своих действий, самого себя, своего «Я». Последнее становится основным механизмом, опосредствующим разные стороны развития личности, в том числе интеллектуального [9, с. 107]. И, хотя осознанности и пониманию смысла, «смысловому по-

иску» в учебном процессе уже давно уделяется внимание как в отечественной, так и в зарубежной психологии обучения, проблема развития рефлексии как основного фактора целостного (особенно интеллектуального) развития личности скорее признается, чем исследуется и применяется в практике психологии обучения.

На наш взгляд, педагогическая рефлексия имеет большое значение для правильной постановки вопроса воспитания, самовоспитания и развития личности. Пристальное внимание к рефлексии со стороны отечественной психологической и педагогической науки неслучайно: в образовании акцент переносится с приобретения определенного набора знаний, умений и навыков на развитие творчески и нравственно полноценной личности, активизации внутренних, интрапсихических средств, в первую очередь рефлексии, «позволяющей личности выйти из полной поглощенности непосредственной деятельностью для выработки соответствующего отношения к ней, для занятия позиции над ней, чтобы с высоты этой позиции осознать свою деятельность, критически ее проанализировать и конструктивно усовершенствовать» [21].

В. В. Давыдов, А. З. Зак, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман обращаются к рефлексии в связи с развитием школьника в качестве субъекта учебной деятельности. В рамках развивающего обучения культивируется умение учить себя, которое резко выделяется в списке общешкольных умений. Чтобы учить, изменять себя, человек должен, во-первых, знать о своей ограниченности, во-вторых, уметь превосходить границы своих возможностей, но вместе с тем рефлексия и способность учиться самостоятельно не являются тождественными.

Мы согласны с Л. А. Кунаковской в том, что рефлексия как универсальный способ построения отношений человека к собственной жизнедеятельности не ограничена только сферой целенаправленного самоизменения, а в способности учиться присутствует компонент самостоятельности, инициативности, субъективности, который не сводим к рефлексивности. Однако эти способности пересекаются друг с другом и связаны через понятие «субъект»: человек, умеющий учить себя, самостоятельно определяет границы своего знания (незнания) и находит средства в целях расширения границы известного, доступного [12].

Форсирование у школьников умения учиться связано с развитием их рефлексивной самостоятельности. «Позиция школьника не просто позиция ученика, посещающего школу и аккуратно выполняющего предписания учителя и домашние уроки, а позиция человека, совершенствующего самого себя», — в этой мысли Д. Б. Эльконина усматривается цель обучения и самообучения [24]. Главный смысл и замысел учебной практики — в ее рефлексивной организации, где специфическая роль отводится взрослому, а именно учителю.

В. В. Давыдов и его последователи рассматривают учебную деятельность как деятельность по самоизменению, а ее продукт — те изменения, которые произошли при ее выполнении в самом субъекте. «В этом смысле рефлексию нужно проводить. А, к сожалению, проведение рефлексии очень трудно для самого учителя» [8, с. 69 — 87]. Развивающий эффект как деятельности ученика, так и деятельности учителя — в «копании вглубь». Призыв В. В. Давыдова — «побольше рефлексии, побольше анализа» — чрезвычайно актуален в становлении учеников образовательного процесса в качестве субъектов.

Педагогический аспект рефлексии исследовался А. А. Бизяевой, К. В. Вербовой, Б. З. Вульфовым, Т. М. Давыденко, И. Ф. Исаевым, И. И. Казимирской, М. М. Кашаповым, Б. П. Ковалевым, С. В. Кондратьевой, В. А. Кривошеевым, А. Н. Крыловым, Ю. Н. Кулиткиным, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Л. С. Подымовой, Л. М. Перминой, Е. Б. Петрушихиной, А. А. Реаном, В. А. Сластениным, И. Н. Семеновым, С. Ю. Степановым, Г. Н. Сухобской, В. Н. Харькиным, Л. В. Яковлевой и другими. Ими предпринята попытка приблизить теоретические положения к практике работы учителя. Авторы обращают внимание, что при изучении профессиональных способностей упускаются из вида рефлексивные процессы, связанные с особенностями педагогической деятельности и опытом работы, а также факторы, условия и способы формирования профессиональной рефлексии.

Анализ учебных пособий по педагогике показал, что рефлексивная проблематика находит свое отражение в них только с конца 1990-х гг. Педагогическая рефлексия в них раскрывается учеными в контексте профессионального развития, самосовершенствования педагога.

В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов признают рефлексию как специфическую форму теоретической деятельности. Рефлексивные умения учителя, как отмечается, связаны с самоанализом в профессии, осмыслением способов достижения поставленных целей, соотнесением наличных условий и поставленных задач, коррекцией действий на основе знаний о себе учащихся, родителей, коллег. В этом же пособии под рефлексией подразумевается не просто знание или понимание субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления [18].

Обратная связь как неотъемлемая составляющая педагогического процесса служит своеобразным индикатором целесообразности и соответствия результатов. Рефлексивный учитель формирует знания, основу которых составляет его собственный опыт, знания, которые находятся в постоянной эволюции [17].

Гуманистические идеи прослеживаются в книге Р. Бернса «Развитие Я–концепции и воспитание». Автор развивает идеи Маслоу, Роджерса, Комбса, Мак-Клейна, Снигга, Журарда и других, обращает внимание педагогов на самовосприятие, самопринятие и уверенность в себе. Показано, что «связь эффективного обучения с Я-концепцией учителей очевидна. Роль учителя предполагает углубление знания о себе и о других, ибо обучение — это передача другим частиц своего Я» [5].

Мы согласны с утверждением Л. А. Кунаковской, что учитель выступает для самого себя объектом управления, исследования, из чего следует, что рефлексия как самоотражение («зеркало») становится ведущим средством саморазвития. Каково же соотношение рефлексии и обратной связи? Суть различий этих понятий и в то же время их связь и взаимообусловленность в том, что рефлексия не есть сама обратная связь, а является механизм ее получения [12, с. 20]. Мы разделяем точку зрения М. С. Маримановой: «Рефлексия как механизм обратной связи в жизнедеятельности человека — это не только некий результат (изображение в зеркале), но и процесс, который связан с внутренним преобразованием — осмыслением и переосмыслением стереотипов мышления и их эвристическим преодолением, вплоть до образования новых (креативно-инновационных) содержаний сознания» [15].

В «Основах педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках» В. З. Вульфов и В. Д. Иванов подчеркивают, что суть гуманной педагогики в том, что ее средства направлены не столько на прямое воздействие на человека, сколько на стимулирование его собственной активности через рефлексию. «Она представляет собой нравственную деятельность, труд души — «мыслящего сердца (Гегель), реализуемую способность анализировать себя, свои чувства или поступки, горюя и радуясь, сомневаться, проверяя жизнь свою по критериям совести» [7]. Для нас важно, что авторы пособия педагогическую рефлексию связывают с моральной.

По мнению В. З. Вульфова, под рефлексивными способностями следует понимать умение человека осуществлять поиск основания собственной деятельности и изменение себя в них на основе своих психолого-физиологических особенностей и знания механизма рефлексии. Автор определяет требования к педагогической деятельности как рефлексивной: самостоятельность, осуществление критического анализа ситуации, развитие методологического обеспечения, наличие развитых форм деятельности и выработка сложных видов рефлексирования профессиональной деятельности [7, с. 122].

Суть педагогики рефлексии — в гуманизации и творческой самореализации личности, вынесенное на уровень технологии стимулирование собственной активности, осмысление жизненного опыта, определение будущих планов и путей их осуществления. Осознание и осмысление профессионально-личностного потенциала требует от педагога умения проводить исследования в области собственного педагогического опыта. Российская педагогическая энциклопедия определяет педагогический опыт как «совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы; основу профессионального мастерства учителя; один из источников развития педагогической науки» [20].

Рефлексия педагогического опыта, этапов профессионального пути педагога, трудностей

и успехов учителя, как полагает Л. А. Кунаковская, определяет перспективные профессиональные задачи и направляет активность учителя в процессе его самосовершенствования. Сложность такого самоанализа усугубляется и тем, что учителя недостаточно владеют соответствующими рефлексивными умениями. Практика показывает, что образовательный самоанализ чаще осуществляется в рамках индивидуального педагогического опыта, профессиональное мышление не отличается концептуальностью, рефлексивностью [12, с. 22].

Авторы учебного пособия «Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания» Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич в контексте личностно ориентированного образования уделяют особое внимание деятельности личностных структур сознания, благодаря деятельности которых реализуется феномен «быть личностью», т. е. умение проявлять и управлять собственными смыслами, выстраивая их в соответствии с гуманистическими требованиями. Авторы обращают внимание на то, что действие контролирующей функции тем сильнее, чем выше нравственная организация сознания. К другим личностным функциям Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич относят: критичность; рефлексивность; коллизийность; мотивирование и др. [6].

Рефлексивность рассматривается ими как способность выходить за пределы собственного «Я», осмысливать, изучать, анализировать что-либо посредством исполненного глубокими, порой трагическими переживаниями сравнения образа своего «Я» с какими-либо событиями, личностями; рассматривается и как умение конструировать и удерживать образ своего «Я» в контексте переживаемого события, как установку по отношению к самому себе в плане своих возможностей, способностей, социальной значимости, самоуважения, самоутверждения, стремления повысить самооценку и общественный статус.

Педагогическая рефлексия, по А. К. Марковой — обращенность сознания учителя на самого себя, учет представлений учащихся о его деятельности и представлений ученика о том, как учитель понимает деятельность ученика. «Педагогическая рефлексия, — пишет А. К. Маркова, — это способность учителя мысленно представить себе сложившуюся у ученика картину ситуации и на этой основе уточнить представления о себе». Автор указывает, что учителю важно развивать у себя здоровую конструктивную рефлексию, приводящую к улучшению деятельности, а не к разрушению ее постоянными сомнениями и колебаниями. При этом А. К. Маркова подчеркивает, что педагогическая рефлексия — это самостоятельное обращение учителя к самоанализу, самосознанию без того, чтобы от него это потребовала администрация школы [16].

В. А. Якунин подчеркивает, что в формировании самосознания особую роль играют рефлексивные процессы, процессы анализа и прогнозирования эффективности действий учителя по отношению к учащимся и к самому себе. Профессиональное самосознание, по мнению автора, складывается из самооценки учителя своего актуального «Я», «ретроспективного Я», «идеального Я», «рефлексивного Я». При этом «рефлексивное Я» трактуется как понимание учителем того, каким его видят другие. Нам представляется, что понимание профессиональной рефлексии может быть расширено определением педагогической рефлексии, данное М. М. Кашановым, — «способность и потребность учителя осознавать свои состояния, сопоставлять свои задачи, свои действия и достигаемые результаты в реальных педагогических ситуациях с целью контроля, оценки, коррекции и совершенствования своей педагогической деятельности и педагогического общения» [26, с. 92].

Мы согласны с С. Н. Батраковой в том, что проблема самосознания и самоопределения педагога является одной из актуальных проблем, рефлексирующихся сегодня в методологическом, методическом и социокультурном аспектах. Учительство, взятое в самом широком понимании, — это тот «пласт» профессионально подготовленных людей в обществе, чья деятельность имеет особое — социально-педагогическое и социокультурное — предназначение. Однако профессия педагога относится к массовым, и в условиях «омассовления» деятельности учителя нередко рассматривается в упрощенном виде, в частности как направленная на передачу намеченного в программах предметного знания. И учитель в этом случае осознается прежде всего как носитель и транслятор такого знания, «предметник» [4].

Гораздо в меньшей степени он оценивается в качестве человека, способного и «обязанно-

го» (должного) оказывать собственно воспитательное воздействие на растущего человека. В этом случае, как правило, говорят об обучении с элементами воспитания, хотя в научной литературе, в инновационном опыте многих учителей утвердилось представление о целостности образовательного процесса, в котором обучение и воспитание, без учета их взаимосвязи и взаимопроникновения, могут рассматриваться и обсуждаться только с большой оговоркой. Что же касается педагогического — личностно-образующего, формирующего начала деятельности педагога, то оно отодвигается как бы на периферию сознания — осознания педагогической деятельности и, что очень тревожно, теряя значение в формировании его «Я», рефлексии [4].

Особенно четко этот недостаток ощущается в наши дни, в ситуации установления новых социальных, экологических и культурных реалий, когда, в частности, жестко идеологизированные установки сменились неопределенностью духовных начал, «запутанностью» ценностных ориентаций, а институционные требования многообразно и весьма неотчетливо дифференцировались и подчас противоречат друг другу.

Суть рефлексии как фактора самосовершенствования не только в осознании как момента рефлексии, но в изменении способов, средств и оснований деятельности с целью управления состоянием, его оптимизации на пути достижения цели. «Осознавая свои действия и их основания, мы, действительно, рассматриваем их как объекты особого рода, становимся по отношению к ним свободны, можем изменить, заменить, усовершенствовать» [3]. Рефлексия начинается тогда, когда возникает отклонение от образца или осознается неудовлетворенность прежними образцами.

Мы согласны с мнением Князевой, что рефлексия в широком смысле включает в себя такие процессы, как самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого и т. д. Промежуток между «уже и еще не», «уже ставшим и еще не ставшим» обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего. Суть рефлексии состоит в творческом решении задач. Она включает в себя воображение, в том числе и фантазию. Она требует логического мышления, умения сравнивать, выделять части и целое, отличать существенное от несущественного, видеть главное. И, конечно же, в основе рефлексии лежит интуиция, знания и опыт личности. Без этого она неполноценна, никогда не поднимется с низшего уровня до высшего. Если уровень знаний и витагенный опыт невелики, то и рефлексия будет достаточно примитивной. Можно назвать данный эффект законом рефлексии, сформулировав его так: в основе рефлексивного развития лежат знания и жизненный опыт человека.

Ученый, педагог — это обязательно рефлексивно мыслящий и рефлексивно действующий человек. Именно в нем концентрируются знания, умения и навыки, необходимые для исследовательской работы. Его объем и глубина — гарант правильного рефлексивного мышления и, следовательно, действия [11].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Акопов Г. В.** Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа / Г. В. Акопов. Самара, 2002.
2. **Акопов Г. В.** Социальная психология образования / Г. В. Акопов. М., 2000.
3. **Алексеев Н. Г.** Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества / Н. Г. Алексеев. М., Наука, 1983.
4. **Батракова С. Н.** Проблема самосознания учителя как «человека культуры» / С. Н. Батракова // Мир психологии. 2002. № 2. С. 148 — 157.
5. **Бернс Р.** Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. М., 1986.
6. **Бондаревская Е. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие / Е. В. Бондаревская. Ростов-н/Д., 1999.
7. **Вульфов Б. З.** Основы педагогики в лекциях, первоисточниках: учеб. пособие / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. М., 1997.
8. **Давыдов В. В.** Последние выступления / В. В. Давыдов. М., 1998.
9. **Зимняя И. А.** Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. М., 1991.
10. **Кашанов М. М.** Психология педагогического мышления / М. М. Кашанов. СПб., 2000.
11. **Князева В. В.** Методологический аппарат диссертационного исследования: творчество или формализм // Педагогика. 2005. № 1. С. 15 — 24.

12. **Кушаковская Л. А.** Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Л. А. Кушаковская. Воронеж, 2003.

13. **Липская Л. А.** Философско-антропологический фундамент современного образования / Л. А. Липская // Педагогика. 2006. № 2. С. 23 — 30.

14. **Маралов В. Г.** Основы самознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. М., 2002.

15. **Мариманова М. С.** Рефлексия в профессиональном моделировании и развитии / М. С. Мариманова // Практическая подготовка психологов в системе высшего образования: материалы межвуз. научн.-практ. конф. М., 1998. С. 76 — 86.

16. **Маркова А. К.** Психология труда учителя / А. К. Маркова. М., 1993.

17. **Матушевская Г. В.** Современные тенденции развития педагогической компетенции студентов — будущих учителей в вузах Франции: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Г. В. Матушевская. Казань, 2000.

18. Педагогика: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. М., 2000.

19. Педагогическая психология: учебник для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Клюевой. М., 2003.

20. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2 / под ред. В. В. Давыдова. М., 2000.

21. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2 / С. Л. Рубинштейн. М., 1989.

22. **Сластенин В. А.** О современных подходах в подготовке учителя / В. А. Сластенин // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности: тезисы Всеросс. научно-практ. конференции. Барнаул, 1996. С. 3 — 6.

23. **Фейерабенд П.** Против методологического принуждения. Очерк анархистской теории познания / П. Фейерабенд // Избранные труды по методологии науки. М., 1986. С. 125 — 466.

24. **Эльконин Д. Б.** Об одном из путей психологического изучения рефлексии / Д. Б. Эльконин // Сб. науч. трудов. Новосибирск, 1981. С. 16 — 21.

25. **Юревич А. В.** Методологический либерализм в психологии / А. В. Юревич // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 3 — 18.

26. **Якунин В. А.** Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В. А Якунин. Л., 1988.

Поступила 25.04.07.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССА УЧЕНИЯ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Л. И. Лашмайкина, кандидат психологических наук

Деятельностная теория учения впервые возникла и развивалась в нашей стране. С. Л. Рубинштейн и А. Н. Леонтьев провели большую теоретическую и экспериментальную работу, которая позволила в 1940-х гг. сформулировать три принципа, составивших методологическую основу отечественной психологии: 1) деятельностный подход к психике (при деятельностном подходе психика понимается как форма жизнедеятельности субъекта, обеспечивающая решение определенных задач в процессе взаимодействия его с миром); 2) социальная природа психического развития человека (прогресс человечества определяется социальными законами); 3) единство материальной и психической деятельности (оба эти вида деятельности имеют идентичное строение: цель, мотив, объект, на который она направлена, определенный набор операций, реализующих деятельность; оба эти вида деятельности являются актом реальной жизнедеятельности, принадлежат субъекту, выступают как активность конкретной личности). Их единство заключается в том, что внутренняя психическая деятельность есть преобразованная внешняя, материальная

© Л. И. Лашмайкина, 2007

деятельность, есть порождение внешней практической деятельности [1].

На психологическом уровне деятельность — единица жизни, опосредованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что она регулирует субъекта в «предметном мире». Обладая определенной пластичностью, деятельность подчиняется предмету, на который она направлена, что приводит к исправлению исходного образа за счет обратных связей. Этот циклический процесс является источником не только новых образов, но и новых способностей, интересов, потребностей и других элементов человеческой субъективности.

Человеческая деятельность всегда целенаправленна, подчинена цели как сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит. В результате деятельность представляет собой систему действий, сцементированных в единое целое побуждающим ее мотивом. Деятельность человека всегда отвечает его потребности, направлена на предмет, способный удовлетворить эту потребность. В силу такого понимания деятельности учение только тогда является деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность. Знания, на овладение которого направлено учение, выступают в том случае как мотив, если они нашли свое предметное воплощение в познавательной потребности обучающегося. Знания одновременно выступают и как цель этой деятельности. Если такой потребности у обучающегося нет, то он или не будет учиться, или будет учиться ради удовлетворения другой потребности. В этом случае учение не является деятельностью, так как само по себе овладение знаниями служит промежуточной целью. Такое учение является действием, реализующим другую деятельность [5, с. 104].

Процесс становления учения как особого вида деятельности невозможен без действий. Знания одновременно выступают как мотив и конечная цель учебной деятельности и связаны одновременно с достижением большого числа частных целей. Каждая из них достигается путем выполнения субъектом определенного действия. Одна и та же учебная деятельность может быть реализована с помощью разных действий, и наоборот, одно и то же действие может реализовывать различные «виды» учебной деятельности. Знания при этом рассматриваются как основная часть учения. Они не могут быть усвоены вне действий обучаемого. Критерии знаний не отделимы от действий, при помощи которых они усваиваются. Качество усвоения знаний определяется многообразием видов деятельности, в которых знания могут функционировать [2].

Следует отметить, что «деятельностный подход» к процессу учения заключается не только в том, чтобы процесс учения рассматривать как деятельность, а в большинстве своем в выявлении ее специфических особенностей как процесса, в котором происходит усвоение индивидом культуры, накопленного человечеством, и его развитие.

В настоящее время имеется несколько вариантов деятельностной теории учения. Рассмотрим некоторые из них.

Основоположником деятельностной теории учения является Л. С. Выготский, внесший принципиальные изменения в теоретические представления о процессе учения. Они связаны с его общей психологической теорией культурно-исторического развития человека. В ее основе, как известно, лежит представление о том, что все высшие психические функции человека формируются прижизненно в результате овладения специальными средствами — орудиями, выработанными в процессе исторического развития общества. Функцию орудий выполняет знак (в первую очередь слово) как носитель социального знания. Происхождение и развитие высших психических функций связаны с усвоением этих средств, их использованием, т. е. с обучением в широком смысле слова. Процесс усвоения рассматривался им как процесс интериоризации деятельности общения (в которой только и может выступить орудийная функция знака) из первоначально внешней, совместной деятельности в индивидуальную, внутреннюю психологическую деятельность учащегося. Процесс этот имеет ряд генетических стадий, внутренне связанных друг с другом и переходящих друг в друга. Благодаря усвоению орудийных средств психическая деятельность становится произвольной и сознательной.

Концепция А. Н. Леонтьева исходно строилась на основе и в развитии с концепцией Л. С. Выготского. В итоге она включает в себя как сходные с ней элементы (например,

знания, умения, навыки составляют процессы познания конкретных классов объектов, их свойств; приобретение знаний, умений, навыков есть процесс учения, или процесс познавательного развития...), так и ряд новых элементов. Собственная концепция А. Н. Леонтьева состоит в том, что для усвоения понятия необходимо как наличие объекта, так и общения, и главное — деятельности обучающегося с объектом, которая направляется объектом и общением. Кроме того, данная деятельность может быть не направленной специально на усвоение и отвечать не познавательной, а практической или игровой потребности. Но она может быть и направленной на усвоение в общем плане, отвечая потребности в учении в связи с потребностью удовлетворять требованиям, предъявляемым школой, или в связи с познавательными потребностями в тех или иных конкретных областях знания. Усвоение знаний и умений первоначально осуществляется во внешней деятельности с предметом, а затем уже в плане внутренних умственных действий.

П. Я. Гальперин и его сотрудники разработали теорию учения, которая состоит из двух частей. В первой дается подробное описание закономерностей поэтапного формирования умственных действий на основе их предметных аналогов. Во второй части описываются три типа учения человека и приводится их психологическая характеристика. I и II типы учения вполне подходят под объяснительные возможности ассоциативно-рефлекторной теории. Третий тип учения, на наш взгляд, по своим основным чертам относится к тому, что называется учебной деятельностью, т. е. данный тип учения связан с переходом ребенка к опосредованному, теоретическому мышлению, который диктуется «организацией усвоения действий по использованию эталонов, мер — этих подлинных орудий интеллектуальной деятельности». Реализация этого типа учения предполагает формирование у учащихся абстракций и обобщений содержательного характера, усвоение ими теоретических знаний [3].

Н. Ф. Талызина, опираясь на труды А. Н. Леонтьева и П. Я. Гальперина, разработала свой вариант деятельностной теории учения. Она подробно описала основные условия, обеспечивающие управление процессом усвоения действий и понятий, а также пути формирования у школьников различных приемов познавательной деятельности, правомерно увязав между собой усвоение знаний и их применение. Н. Ф. Талызина включает в средства поэтапного усвоения приемы познавательной деятельности — мышления, памяти, внимания, важнейшими из которых являются логические приемы мышления: выделение свойств объектов, определение понятий, подведение под понятие, выведение следствий, умозаключение, доказательство и др.

Важнейшим компонентом учебной деятельности, по С. Л. Рубинштейну, является психика (мотивационные, эмоциональные и познавательные процессы и их результаты: желания, побуждения, переживания, образы и знания) как деятельность мозга. Психические процессы являются побуждающими, направляющими, подготовительными, «планирующими», афферентирующими, регулирующими; их результат — план, программа воздействия преобразования.

Основные усилия в работах Д. Н. Богоявленского, Н. А. Менчинской были сосредоточены на изучении всего механизма учения (анализа, синтеза, ...). Соответственно, фазы учения (восприятие, осмысление, закрепление) определяются уровнем этих процессов и характером взаимоотношений между ними. Много внимания в их исследованиях уделялось изучению усвоения действий. Усвоение действий проходит фазу осмысления его структуры, фазы закрепления и овладения действиями. Процесс усвоения ими не раскрывается.

В учебную деятельность, по Г. П. Щедровицкому, входят учебное содержание, продукты учебной деятельности, процессы построения деятельности, психические функции, способности, процессы усвоения.

По определению Т. В. Габай, учебная деятельность есть составная деятельность, включающая две подсистемы, или деятельности. Первая — основной функциональный ее компонент, который рассматривается как подсистема или деятельность учения. Подготовительные функциональные компоненты учебной деятельности объединяются в другую подсистему — деятельности обучения. Деятельность учения — «чистый» акт познания, реализуемый учащимися через усвоение наличного опыта. Деятельность обучения направлена на обеспечение условий успешного осуществления деятельности учения.

В рамках деятельностного подхода учебная деятельность наиболее полно раскрыта в трудах В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и их последователей. Согласно В. В. Давыдову, «учебная деятельность — это одна из основных форм процесса учения, она специально направлена на выполнение учебных задач и овладение учебным материалом. А в учении овладение знаниями, умениями, навыками происходит как побочный результат. И лишь в учебной деятельности усвоение научных знаний и соответствующих им умений выступает как основная цель и главный результат деятельности» [4].

Обратимся к вопросам, касающимся основных компонентов структуры учебной деятельности. Она включает в себя два основных пласта компонентов, разработанных А. Н. Леонтьевым: 1) потребность — задача, 2) мотивы — действия — средства — операции [5, с. 131]. Реализация этих компонентов, согласно В. В. Давыдову, происходит благодаря функционированию таких планов деятельности, как нужда, потребность, чувство (эмоции), воображение, мышление, восприятие, внимание, воля. Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова, согласно В. В. Давыдову, является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности этих компонентов, приходящих на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний.

Подведя итог вышеизложенному, отметим, что все варианты деятельностного подхода к учению так или иначе соотносятся друг с другом. Своеобразие деятельностной теории учения состоит в том, что она стремится объяснить процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений, процесс творческого овладения генетическими истоками, происхождением знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач определенного класса, стремится выявить роль активного преобразования условий задач в процессе усвоения генезиса знаний. В центр внимания деятельностная теория ставит мышление, направленное на решение задач. Она стремится обосновать «активные» методы обучения. В данной теории организация процесса усвоения осуществляется при управлении процессом решения учебно-познавательных задач. Многообразие вариантов деятельностной теории учения свидетельствует о том, что до сих пор нет единого понимания содержания ее структуры. В результате нет единой деятельностной теории учения. В логике ее развертывания возникает еще много проблем, требующих специального анализа, экспериментального обоснования, серьезного уточнения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Выготский Л. С.** Психология / Л. С. Выготский. М., 2002.
2. **Габай Т. В.** Учебная деятельность и ее средства / Т. В. Габай. М., 1988.
3. **Гальперин П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии / отв. ред. Е. В. Шорохова. М., 1996.
4. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. М., 1986.
5. **Леонтьев А. Н.** Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. М., 1981.

Поступила 25.04.07.

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ И ВОСТОЧНОЙ ЕВРОПЫ

С. В. Митин, кандидат исторических наук

К середине XX в. в Европе сложились три основные модели высшего образования: «гумбольдтовская», согласно которой миссией любого университета является распространение знаний; «наполеоновская», придававшая большое значение профессиональной подготовке, и англосаксонская, краеугольным камнем которой было либеральное образование (имеющее тем не менее традиционные академические формы).

В Центральной и Восточной Европе до 1939 г. доминировала «гумбольдтовская» модель, в которой отчетливо ощущалось «наполеоновское» влияние (особенно в Румынии). Однако существовали и значительные различия, многие из которых сохранились и проявились еще ярче после 1989 г.

Сглаживание различий в системах высшего образования ЦВЕ после 1945 г. эксперты объясняют как глобальными факторами, влиявшими и на высшее образование в западных странах, так и единообразием, насаждаемым в стремлении копировать «советскую модель» высшего образования.

В странах ЦВЕ после Второй мировой войны наблюдался бурный рост систем высшего образования, пик которого был достигнут в 1960-е гг. Этот рост отражал перемены в общественном устройстве европейских государств. В социалистических странах темпы роста несколько замедлились в последние 20 лет коммунистического правления (период политического и экономического застоя), в то время как в западных странах в этот период высшее образование росло ускоренными темпами.

Во всей Европе наблюдалось расширение доступа к высшему образованию различных социальных слоев и групп. На Западе это расширение происходило в результате демократизации общества, а в ЦВЕ было следствием принудительных изменений в политике приема в университеты, которые преследовали цель обеспечить привилегии при поступлении в них определенным классам и группам (в первую очередь рабочим и крестьянам и, разумеется, партийным кадрам).

Во всей Европе можно было наблюдать общую тенденцию к созданию «альтернативных» (как с организационной точки зрения, так и с точки зрения содержания учебных курсов) форм высшего образования — параллельно и отчасти за счет традиционных университетов. Повсюду в Европе открывались самостоятельные исследовательские институты [1, с. 5].

Страны ЦВЕ, как и западноевропейские государства, сильно различаются между собой. Их общественные организации, в том числе системы высшей школы, отражают эти различия. Университеты различаются административной структурой, принципами финансирования и академическими культурами. Вместе с тем все университеты имеют общие черты.

Существуют две противоположные точки зрения на ход развития высшего образования в странах ЦВЕ в течение первого посткоммунистического десятилетия. Первая заключается в том, что бывшие социалистические страны стремятся догнать в своем развитии Запад (в том числе и в области высшего образования), и эта цель ими не достигнута. Второе мнение основано на предположении, что система высшего образования столкнулась с крушением ценностей и структур коммунистического общества и, освободившись, оказалась втянутой в игры с приватизацией и другими радикальными социальными переменами, которых избежало западное высшее образование. В результате этого система высшего образования стран ЦВЕ обладает потенциалом для создания новых моделей высшего образования в XXI в.

Реформы, предпринятые после 1989 г., носили в основном организационный характер. Ликвидация централизованной системы управления практически не затронула научную сторону работы вузов в ЦВЕ. Недостаточность государственной поддержки привела к тому, что вузы были вынуждены или приспособиться, или исчезнуть. В некоторых странах ЦВЕ произошли радикальные структурные из-

© С. В. Митин, 2007

жения. Естественные науки и технические дисциплины, преобладавшие во многих университетах региона с 1945 по 1989 г., были вытеснены экономикой и управлением [6. с. 70].

Так, получить высшее образование в Польше можно в колледжах, высших профессиональных школах, школах высшего образования и в университетах. В мае 2004 г. Польша присоединилась к Европейскому Союзу, и на данный момент образование в Польше имеет массу дополнительных преимуществ. Дипломы польских вузов автоматически признаются во всех странах Европы, при этом дополнительное подтверждение не требуется, а сама система образования в стране функционирует по общеевропейской схеме. Также образование в Польше соответствует Международным нормам классификации образования (ISCED).

В Польше существует двухуровневая система высшего образования: 1) бакалавриат — после трех лет обучения на первом уровне по программе подготовки бакалавра вы получаете степень и диплом, после чего можете продолжать образование на втором уровне; 2) магистратура — предполагает 2 года учебы по программам на польском языке и 1,5 года — по программам на английском языке.

Хотя в нескольких странах ЦВЕ темпы экономического роста в течение последнего десятилетия XX в. значительно превышали аналогичные показатели для западных стран, в целом в ЦВЕ экономические реформы далеки от завершения. Особенно трудно проходит формирование современного и жизнеспособного государственного сектора экономики, к которому относится большинство элементов системы высшего образования. Это ведет к усилению зависимости государственных вузов от платы за обучение, к их превращению в наполовину частные учреждения.

В некоторых странах ЦВЕ возник довольно значительный частный сектор (доля студентов, обучающихся в частных вузах, превышает аналогичный показатель для любой из западноевропейских стран). Частные вузы проявили большую гибкость и динамичность, чем институты, финансируемые государством. Наибольшее число частных институтов возникло в Польше. С другой стороны, в Румынии правительство препятствует созданию частных вузов.

В процессе реформирования высшей школы стран ЦВЕ отмечается тенденция к объединению исследовательских организаций, ранее находившихся под управлением академий наук или соответствующих министерств, с университетами, что обеспечивает интеграцию преподавания и исследовательской деятельности. Университеты при этом получают дополнительные преподавательские кадры.

Проблемы, с которыми сталкивается сейчас высшее образование в ЦВЕ, в значительной степени схожи с проблемами, встающими перед западными странами: внутривузовское соотношение между центральной администрацией и отдельными факультетами, школами и подразделениями; соотношение между преподаванием и исследованиями; различное содержание и уровень учебных программ, зачастую обусловленное разнообразными местными факторами; противоречие между системным планированием и организационными инициативами; сохранение организационного разнообразия в условиях возрастающей нестабильности систем и т. д.

При проведении реформ высшего образования в странах ЦВЕ большое значение придавалось ориентации на западноевропейские модели реформ. Преподаватели и административные работники, знакомые с западной системой высшего образования, обычно принадлежат к числу наиболее горячих сторонников реформ, в то время как сотрудники, чей опыт ограничен только деятельностью при коммунистическом правлении, скептически относятся к реформам, а иногда даже противодействуют им. В некоторых странах ЦВЕ при проведении реформ значительную роль сыграли эмигранты, покинувшие родину при коммунистическом режиме и вернувшиеся туда после 1989 г.

Исследования ЮНЕСКО показали масштабность реструктуризации высшего образования в странах ЦВЕ после 1989 г. При этом реформы осуществлялись невиданными в Западной Европе темпами. Перемены, которые на Западе потребовали бы длительной подготовки, пришлось провести в течение 4 — 5 лет.

В некоторых странах реформы носили всеобъемлющий характер и затронули основы системы высшего образования. Пришлось не только полностью пересмотреть законодательство, в рамках которого осуществлялась деятельность вузов, но и переосмыслить их мис-

сию и место в условиях рыночной экономики. Реорганизация вузов проходила в обстановке правовой неопределенности, с чем никогда не приходилось сталкиваться вузам западных стран.

Страны ЦВЕ провели более или менее успешные экономические реформы, которые определили возможность финансирование реформ высшего образования. Модели реорганизации управления высшей школой существенно отличались в разных странах. Например, в некоторых из них возникла необходимость укрепления университета как центральной организации в ущерб другим учреждениям высшего образования; в других было принято решение о децентрализации принятия решений.

Возникли частные вузы (в тех странах, где это допущено законодательством), а государственные начали уделять все больше внимания коммерческой стороне своей деятельности. Однако в последнее время энтузиазм по поводу свободного рынка и неолиберальных преобразований стал снижаться, и соответственно уменьшилось число экспериментов в области радикальных реформ в системе высшего образования.

Системы высшего образования стран ЦВЕ уже прошли два этапа реформ и приступили к третьему.

Первый этап определялся стремлением освободить академическую систему от фактического подчинения экономике и либерализовать академические структуры в рамках общей политической либерализации. Однако к середине 1990-х гг. стало очевидно, что освобождение академической системы от влияния экономики и провозглашение автономии высшего образования чревато значительными трудностями. Материальная основа высшего образования была подорвана, что не могло не сказаться отрицательно на эффективности автономии. Что интересно, иногда автономия, полученная университетами, использовалась для того, чтобы затормозить реформы. Наконец, либерализация академических структур во многих случаях оказалась непрактичной. Новые формулировки принципов высшего образования оказались абсолютно неприменимыми в условиях, когда материальная база полуразрушена, а персонал получил квалификацию еще при старом режиме.

На втором этапе реформ, начавшемся в середине 1990-х гг., были предприняты попытки исправить эти недостатки. Университеты отказались от идеи «либерального абсолютизма», возникшей сразу после 1989 г. Автономия, которая изначально обычно понималась как отсутствие государственного влияния, постепенно сменилась новыми идеями гражданской и рыночной надежности. Пришлось уделить больше внимания практическим вопросам управления вузами. На этом этапе возникло более практическое понимание необходимости расширения высшего образования в соответствии с новыми социально-экономическими требованиями. Именно в этом направлении и велась основная работа в середине 1990-х гг.

В Венгрии все вузы можно разделить на университеты и колледжи. Они могут быть государственными, частными и принадлежащими к религиозным организациям. Обучение в колледже проводят только на уровне бакалавриата, и длится оно 3 — 4 года. Некоторые колледжи входят в состав крупных университетов. Учебный план и образовательные стандарты в вузах должен оценивать Государственный комитет по аккредитации Венгрии каждые восемь лет, что гарантирует качественное преподавание дисциплин. На сегодняшний день в стране 68 аккредитованных вузов. Университеты Венгрии предлагают обучение по широкому спектру специальностей на разных ступенях образования и проводят научные исследования. Для поступления абитуриенты должны иметь диплом о завершенном школьном образовании (если они желают получить степень магистра или доктора — диплом о законченном высшем образовании) и успешно сдать вступительные экзамены.

В соответствии с мировыми стандартами обучение в университетах этой страны осуществляют с присуждением степеней.

Срок обучения на бакалавра — 3 — 5 лет. После успешного окончания этого этапа выпускники получают законченное высшее образование с присвоением степени бакалавра. Обучение в вузе состоит из обязательных семинаров и лекций и периодических лабораторных работ. Семинары представляют собой интерактивные, интеллектуально насыщенные дискуссии на определенную тему между профессором и небольшой группой студентов. После сдачи обязательных итоговых экзаменов и одного / двух государственных языко-

вых экзаменов (в зависимости от требований университета), а также защиты диссертации присуждается степень.

Срок обучения в магистратуре — 4 — 5 лет. После успешного окончания этого этапа выпускники получают законченное высшее образование с присвоением степени магистра.

Далее обучение может продолжаться в докторантуре. Срок обучения — 2 — 3 года. В докторантуре обучаются те студенты, которые обладают степенью магистра. Кандидаты должны пройти вступительные экзамены. Как правило, обучение в докторантуре состоит из двух этапов: 1. Обучение в течение трех лет. Студенты изучают предметы, предусмотренные Докторской Школой или преподавателем, набирают определенное количество кредитов по пройденным предметам и научной деятельности.

2. Второго этапа, включающего:

— выполнение требований учебной программы или, по крайней мере, достижение необходимого уровня знаний (средний уровень владения двумя иностранными языками и государственные экзамены);

— подготовку и защиту научной исследовательской работы;

— наличие научных изданий, содержание которых представлено в тезисной форме.

После успешного окончания этого этапа выпускники получают законченное высшее образование с присвоением степени доктора.

До конца 1999 г. в высших учебных заведениях Чехии по большей части использовалась та же система титулов, что и в странах бывшего СССР. Срок обучения был стандартный — 5 лет. Однако с 2000 по 2004 учебный год произошло четкое разделение программ обучения на бакалаврские и магистерские.

Бакалаврская программа подготовки в Чехии имеет стандартный срок обучения — 3 года. После успешного окончания этого этапа выпускники получают законченное высшее образование с присвоением титула (степени) бакалавра. Чтобы получить эту степень, необходимо успешно сдать все предписанные студенту предметы, государственный бакалаврский экзамен (состоящий, как правило, из нескольких профилирующих предметов), а также написать и защитить бакалаврскую работу. На этом можно закончить обучение, устроиться на работу или же поступить на продолжающую магистерскую программу, которая длится еще два года. Бакалаврский диплом дает право начать профессиональную деятельность, однако выпускники бакалаврских программ принимаются, как правило, лишь на низший и средний уровень менеджерских постов. Для дальнейшего карьерного роста им потребуется дополнительное обучение.

После окончания этапа бакалаврской подготовки можно продолжить обучение по продолжающей магистерской программе. При этом допускается смена студентом вуза, факультета и профессии. Для продолжения обучения по продолжающей магистерской программе необходимо сдать несколько переходных / приемных экзаменов по профилирующим для данной профессии предметам.

К сдаче этих переходных экзаменов допускаются также студенты вузов других стран. Иностранцу, однако, поступить на продолжающую магистерскую программу практически нереально. Во-первых, отсутствует знание чешского языка и соответствующей профессиональной терминологии на должном уровне, во-вторых, экзамены проводятся по профильным предметам, которые изучались в определенной структуре во время бакалаврской учебной программы.

Магистерская программа подготовки ранее была наиболее распространенной, однако на сегодняшний день в Чехии это скорее редкость. По сути, это классическая форма высшего образования, которая использовалась в СССР и используется в вузах стран СНГ. Стандартный срок обучения здесь 5 лет. Таким образом, магистерская программа объединяет бакалаврскую и магистерскую продолжающую программы без необходимости сдачи переходного экзамена. Выпускники магистерских программ получают титул магистра или, на естественных и технических направлениях, инженера.

Поступили 24.04.07.

НОВЫЕ ФОРМЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ИСКУССТВА В ВУЗЕ

Н. Ю. Прасалова,
Л. В. Абрамова, кандидат философских наук

Процесс освоения студентами духовного опыта предшествующих поколений связан с изучением ряда предметов, включенных в учебную программу, — истории, этнографии, этики, социальной философии и т. д.

Современное образование немыслимо без углубленного изучения еще одной области — религии. На протяжении веков религия занимала одно из значительных мест в истории российского общества, поэтому без знаний о ней будет неполным представление о жизни наших предков, о наших корнях — нашей истории.

Вопросы о возникновении и развитии религиозных воззрений, особенностях вероучения и культа конкретных национальных и мировых религий включены в программы курсов религиоведения и культурологии, которые читаются практически на всех факультетах университета. Но этого явно недостаточно по двум причинам:

1) времени на изучение данных вопросов выделяется немного, в результате чего отдельные важные темы рассматриваются поверхностно, ряд из них вообще остается за бортом;

2) практически единственной применяемой преподавателями формой подачи материала является лекция, тогда как специфика предметов изучения (религиозная литература, живопись, архитектура, религиозные обряды, праздники и т. д.) требует в каждом случае особых подходов и форм работы.

Данные проблемы можно решить за счет использования возможностей музея религиоведения, являющегося одним из структурных подразделений музейного комплекса МГУ им. Н. П. Огарева. Музей осуществляет свою работу в различных направлениях, основное из них — образовательное.

К сожалению, поколение середины XX в. воспитывалось на атеистических позициях, поэтому и оно, и современная молодежь имеют поверхностное представление об истории религии, религиозном учении, трудах наиболее известных богословов и религиозных философов, религиозном искусстве. Одна из важных задач музея сегодня — выработать формы работы со студентами, отвечающие их потребностям, дополнить традиционные виды музейной деятельности новыми, эффективными и современными.

Учитывая, что наглядность — лучший путь к усвоению материала, необходимо признать незаменимую роль выставочной работы, поэтому ежегодно музей религиоведения организует временные выставки как в стенах университета, так и за его пределами. Цели при этом могут преследоваться различные, прежде всего общеобразовательные: дать представление слушателям и зрителям об особенностях формирования и функционирования религиозного искусства в общем контексте развития истории и культуры. Так, выставка «Святыни земли русской» (1999), посвященная храмовому строительству и иконописи, дала благодатный материал для разговора об особенностях религиозной живописи и архитектуры, их законах и символике.

Особые цели преследовала выставка икон из фондов музея религиоведения, отреставрированных художником И. Ю. Степановой, под названием «Русь Святая», которая была организована в университете в 2002 г. Знакомство студентов с иконописью, сюжетно-образным и колористическим своеобразием данного вида религиозного искусства дополнилось знаниями о реставрационных работах, целесообразности и важности этой области деятельности.

Организуя выставки, музей религиоведения использует прежде всего собственные фонды (это около 70 живописных работ и произведений металлопластики, более 400 книг), в ряде случаев привлекаются материалы других структур университета и учреждений. Так, в 2000 г. музеем религиоведения была организована выставка «Путь длиной в 2000 лет», посвященная 2000-летию христианства. В ней также принимали участие и научная библио-

© Н. Ю. Прасалова, Л. В. Абрамова, 2007

тека университета, предоставив ряд старопечатных книг, и Саранская епархия. В частности, епископ Саранский и Мордовский Варсонофий и ректор Саранского духовного училища предоставили фотографии, отражающие жизнь епархии, книги, изданные ею в последние годы.

В экскурсионно-выставочной работе музея идет поиск новых возможностей. Так, экскурсии, проводимые по организуемым выставкам, планируется дополнить автобусными экскурсиями по городу с посещением церквей Саранска, экскурсиями с выездом в Пайгармский, Чуфаровский монастыри. Данная форма работы интересна и познавательна, поскольку подобные поездки не только дадут возможность увидеть памятники живописи и архитектуры своими глазами, но и пополнить знания о монастырях и церквах Мордовии, их внутреннем оформлении, церковном декоративно-прикладном искусстве, искусстве колокольного звона и т. д.

Большую роль в деятельности музея религиоведения играет лекционная форма работы. Она дает возможность вести разговор на самые различные темы, касающиеся вероучения, религиозной живописи и философии. Работа музея религиоведения органично связана с учебным процессом. Лекционный материал служит дополнением к предусмотренным темам в программах учебного заведения, а используемые на лекциях экспонаты делают процесс усвоения знаний более доступным и интересным, следовательно, более эффективным. Так, в 2003 г. была организована выставка книг и икон из фондов музея религиоведения «Библия как памятник духовной культуры». Ее целью было изучение Библии как общекультурного духовного источника, из которого черпали сюжеты, мысли и образы художники и писатели, философы и композиторы на протяжении многих сотен лет. Тема «Библия» включена в школьную и вузовскую программы, а выставка дала возможность более подробно поговорить об этом памятнике духовной культуры, его философском и этическом содержании, применяя богатый иллюстрационный материал.

Лекционный материал нередко основывается на использовании нетрадиционных подходов к предметам и явлениям. Например, при изучении иконописи в студенческой аудитории практикуется использование семиотического подхода, который предполагает изучение знаков живописи иконы как системных объектов, элементов, функционирующих в знаковых системах (синтаксических, семантических, прагматических). Ставится задача — выяснение не только особенностей репрезентации означаемого в пространственно-временной среде живописного произведения, но и его восприятия с содержательной, эстетической и психологической точек зрения.

В последние годы лекционная работа музея принимает новый вид: разрабатываются авторские программы, абонементы, цель которых — комплексность и системность в освоении знаний. Расширяется и аудитория: теперь это не только студенчество, но и слушатели младшего возраста.

Так, музей религиоведения взял на себя разработку авторской программы «Дорога к храму», ориентированной на учащуюся молодежь — школьников, учащихся колледжей, ПТУ, студентов высших учебных заведений. Был разработан ряд лекций различной тематики: для младших школьников — с использованием слайдов и видеофильмов: «Мы входим в храм», «Живопись Древней Руси», «Откроем Библию»; для старших школьников и студентов — лекции «Русский православный храм», «Храмы Мордовии», «Русская иконопись», «Религиозное музыкальное искусство», «Библия как памятник духовной культуры». Образовательный процесс охватывает молодежь разного возраста; при этом предполагается, что один и тот же ребенок будет получать первоначальные, доступные ему сведения в начальной школе, а в последующие годы, с новыми лекциями, он приобретет более глубокие знания и по уже известным ему темам, и по новым, требующих более серьезного осмысления.

Для студенческой аудитории совместно с Саранским духовным училищем разработан абонемент «Храм, открытый для всех». Он предусматривает цикл мероприятий, в числе которых проведение круглых столов, экскурсий, праздников. Цель абонемента — обсуждение с преподавателями и учащимися духовного училища интересующих студентов вопросов, касающихся истории православной религии и церкви, их современного состояния, вероучения и культа, изучение религиозного искусства в их реальном восприятии во время экскурсионных поездок, возрождение забытых

традиций русского народа. Эти формы внеучебной работы являются интересными и эффективными, поскольку освоение студентами материальной культуры и духовных ценностей проходит в непринужденной обстановке и требует активного участия самих студентов — творческого, интеллектуального, культурного общения, что способствует самоопределению и самореализации личности.

Таким образом, образовательные задачи оказываются тесно связанными с воспитательными целями. В настоящее время особенно актуальным является нравственно-патриотическое воспитание. Развитие кризисных явлений духовной сферы (изменение смысложизненной ориентации молодежи, доминирование материальных интересов над духовными потребностями, рост преступности, утрата чисто человеческих качеств — сострадания, сопереживания, желания помочь ближнему и т. д.) заставляет заниматься поисками новых путей, которые могли бы стать реальным фактором в формировании у современной молодежи системы нравственных ценностей, присущей морально здоровому обществу. Подобную задачу ставит перед собой и музей религиоведения, использующий свои возможности в возрождении духовности. В связи с этим продумывается тематика проводимых выставок и мероприятий. Так, в 2003 г. была организована выставка «Преподобный Серафим Саровский», посвященная 100-летию канонизации святого. На ней были представлены уникальные экспонаты: подлинные документы и копии, касающиеся жизни и деятельности преподобного Серафима, гравюры, иконы из фондов Центрального государственного архива Республики Мордовия, Саранской епархии и музея религиоведения МГУ им. Н. П. Огарева. Эти экспонаты дали прекрасную возможность рассказать о преподобном Серафиме как о человеке удивительно добром, любящем людей, воплотившим в себе идеальный образ святого. Сохранение духовного наследия предков, возрождение забытых традиций, воспитание патриотических чувств и гуманизма — цель организации не только данной, но и других выставок, организуемых музеем религиоведения.

Таким образом, в современных учебных заведениях необходимо использовать различные формы и методы музейной работы (как традиционные, так и новые), поскольку беседы, экскурсии, праздники, круглые столы не просто служат дополнением к лекциям, предусмотренным учебными программами и делают процесс усвоения знаний более простым и интересным, следовательно, более эффективным, но и помогают достичь общей цели — повышения уровня образования, культуры и духовно-нравственного потенциала студентов и школьников.

Поступила 10.07.06.

ПЛАСТИКА ТАНЦА КАК ФУНДАМЕНТ СМЫСЛОВОГО ПОЛЯ ПОЭТИКИ СТИХА

А. Г. Бурнаев, кандидат культурологии

Стихотворный язык с определенными пластическими компонентами так же, как и сам танец, утверждает себя через особенности смежного вида искусства. Динамика танца, безусловно, связана с поэтической пластикой стиха, со словом и пантомимой, а музыкальная интонация, как отмечает Б. В. Асафьев, «образует закономерности форм, составляющие элементы выражения, отраженные в мимике лица, в движении человеческого тела» [1, с. 4].

Словесное искусство в стремлении изменить структуру поэтического стиха, переосмыслить форму (не в смысле слова, а как влечение слова к музыке) выразилось не в разделении музыкального и танцевального искусств, а в их соединении. Звуковая подача танцевального слова определяется через характеристику высоких и низких тембров музыки. М. С. Каган отмечает, что пластический контрапункт артиста слова «есть волнообразное положение тела танцора или музыканта» [4, с. 289]. Он отражен в стихотворении «Пляска смерти» Ш. Бодлера и выглядит как нагнетание-снижение звука, т. е. «ВСеЛенСкая РаССКаЧКа, СВиСТОПЛяска СмеРти» или «Это ГРубое БРякание, опоЯСывающее СвиСтящую Стремительность танца, зримо замыкает кольцо ужасного, смертельного хоровода» [2, с. 168 — 170]. Этот аспект пластического изложения танца, безусловно, словесно-музыкально-пластический контрапункт исполнителя, который вписывается в синтез представленного танца, используется в драматическом искусстве актера, балетном искусстве танцора как основное положение.

М. С. Каган представляет музыкально-спектральный анализ танца, поэтическую наглядность взаимоотношений, динамику танцевальных элементов, рисунок, который образует диалектическое сближение реальных стихов с танцем. Таким образом, тембровое отталкивание (значение слов в сценических искусствах характеризуется дополнением — значением звуков) есть переход из прерывности количественных накоплений в качественные скачки единства динамики — непрерывности и реальности танца. «Стихи напоминают танец, который отличается от всех других телодвижений, как беспорядочных, так и автоматически упорядоченных (вроде ходьбы), осуществлением определенной заданной фигуры», — пишет М. Харлап [8, с. 102].

А. С. Пушкин считал пластику стиха одним из важных средств сценической выразительности танца, где каждое движение, каждый жест, поза должны быть понятны, решительно заменяли бы словесную речь. Идеалом танцевальной пластики он считал «благородство одушевленных движений». Пластическое начало пушкинских творений поражает лаконичностью, музыкальностью, четкостью изобразительных слов, делая как бы зримыми движения танца.

© А. Г. Бурнаев, 2007

Блистательна, полувоздушна,
Смычку волшебному послушна.
Толпою нимф окружена,
Стоит Истомина; она,
Одной ногой касаясь пола,
Другою медленно кружит,
И вдруг прыжок, и вдруг летит,
Летит, как пух от уст Эола,
То стан совьет, то разовьет,
И быстрой ножкой ножку бьет [7, с. 13].

Танец в стихах поэта — как скульптура, состоящая из воздушной походки, пристаты, тягости танцевальных движений и музыки, которые находят свое развитие, кульминацию через отдельный стихотворно-музыкально-танцевальный лаконизм пластики, характеризующий суть образа «человека-танцора».

В других стихах мы находим в его звуковой последовательности не только пластический материал образа, но и тончайшее физическое ощущение всего живого тела, т. е. телесности связного, единого движения, где звук, мимика, жест как точечные элементы человеческой пластики объединяются в картину, похожую на танец.

И царица хохотать,
И плечами пожимать,
И подмигивать глазами,
И пришелкивать перстами,
И вертеться подбочась,
Гордо в зеркале глядясь [6, с. 532].

Описанные автором женские движения, пленившие и манящие взор в повседневной жизни, предназначены не только для пластического шествия, но и для «плясанья» танца. Они ассоциируются с рисунком, динамикой, строением русской пляски.

Высказывание «Без науки танца его правила непонятны» встречается еще в древнегреческом трактате «Чистрасутра». В общей динамической структуре танцевального стиха могут отражаться правила и порядок. Например, в «Потерянном рае» Дж. Мильтона, где он описывает ангелов, танцующих у святой горы.

Мистические пляски!
..... так сложны,
Запутаны они, так сплетены,
Что в них как будто вовсе нет порядка.
Однако же тем правильней они,
Чем кажутся неправильней [5, с. 205].

Художественное действо поэтизированного танца в «Илиаде» Гомера представляется как жанровая подкладка живописного стиля линейной и круговой форм хоровода, переданного через музыкальную динамику, выраженную во вращательных движениях танцоров, комплексной пластике костюма.

Юноши в хороводе и девы, для многих желанные в жены,
За руки взявши друг друга, на этой площадке плясали.
Девушки были одеты в легчайшие платья, мужчины
В тканые прочно хитоны, блестевшие слабо от масла.
Девушки были в прекрасных венках, а у юношей были
Из серебра ремни, на ремнях же ножи золотые.
Быстро они на проворных ногах в хороводе кружились
Так же легко, как в стане колесо под рукою привычной,
Если горшечник захочет проверить, легко ли вертится.
Или плясали рядами, один на других надвигаясь.
Много народу теснилось вокруг, восхищаясь прелестным
Тем хороводом. Певец же божественный пел под формингу,
Стоя в кругу хороводном; и только лишь петь начинал он,
Два скомороха тотчас начинали вертеться средь круга [3, с. 292 — 306].

Итак, данные примеры подтверждают поэтику стиха, отраженную в пластике танца. Танец же всегда поэтичен за счет образной ткани движений, определенной пластики рук, ног, корпуса и головы, мимики, танцевальной пантомимы, музыки, издаваемой различными инструментами. Нюансы гибкости отдельных движений подчеркиваются музыкальными интонациями с определенным ритмическим рисунком, динамикой и темпом. Но в танце может быть не только «чистая» поэтика телодвижений танцора как искусство изящного представления с помощью различных частей человеческого тела или всего с артикулируемыми звуками, словами — литературы, а также гротескные танцевальные образы птиц, животных и сюжеты трагического, лирического, комического содержания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Асафьев Б. В.** О народной музыке / Б. В. Асафьев. М., 1987
2. **Бодлер Ш.** Цветы зла: стихотворения, статьи об искусстве / Ш. Бодлер. М., 1958.
3. **Гомер.** Илиада; пер. Н. М. Минского / Гомер // Поэмы. М. — Л., 1953. С. 45 — 325.
4. **Каган М. С.** Морфология искусства. Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусств / М. С. Каган. Л., 1972.
5. **Мильтон Дж.** Потерянный рай; пер. с англ. А. Штейнберга / Дж. Мильтон // Библиотека всемирной литературы. Серия первая. т. 45. М., 1976. С. 27 — 375.
6. **Пушкин А. С.** Собр. соч.: в 10 т. Т. 3. / А. С. Пушкин. М., 1960.
7. **Пушкин А. С.** Собр. соч.: в 10 т. Т. 6. / А. С. Пушкин. М., 1962.
8. **Харлап М.** О стихе / М. Харлап. М., 1967.

Поступила 22.06.06.

ТВОРЧЕСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ПИСАТЕЛЯ А. Д. КУТОРКИНА И РАЗВИТИЕ ЭПИЧЕСКИХ ЖАНРОВ МОРДОВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

М. И. Ломшин, доктор педагогических наук

В свете достижений современной литературы, ее возрастающей роли в жизни нашего общества все большую актуальность приобретает изучение творчества крупных художников слова, значение которого в развитии духовной жизни народа, его культуры и литературы огромно. В их произведениях отражаются важнейшие стороны национального общественно-исторического сознания представляемого ими народа. «Приобся в литературу "свое" — пишет М. Б. Храпченко, — талантливый писатель увеличивает общее достояние, духовные ценности, принадлежащие народу» [13, с. 68]. Без глубокого и всестороннего анализа творческой индивидуальности таких писателей трудно представить общую картину взросления любой национальной литературы. Отсюда проистекает то внимание, которое литературоведы уделяют данной проблеме, выясняя на основе созидательной практики наиболее крупных национальных писателей как общие закономерности и национальные особенности развития многонациональной литературы, так и характер преемственности и новаторства в литературном движении народов России.

Не случайно наряду с такими важными вопросами, как национальное и интернациональное в литературе, преемственность и новаторство, взаимосвязи и взаимодействие национальных литератур, особый интерес вызывает индивидуальное начало в творчестве ху-

© М. И. Ломшин, 2007

должника. При этом исследователи стремятся не только полнее осветить творческий путь, но и объективно показать их эволюцию и вклад в многонациональный литературный процесс, обогатить наши представления о зарождении, формировании и развитии культуры разных народов.

Обращение к названным аспектам как самостоятельной научной проблеме в литературоведении относится к концу 1950-х — началу 1960-х гг. «Недооценка роли творческой индивидуальности писателя в литературном развитии, — отмечал тогда М. Б. Храпченко, — это то большое зло, которое необходимо нам преодолевать как в критических работах, так и в историко-литературных исследованиях. Нельзя защищать реализм, не изучая историю реалистической литературы, отвергая или принижая роль творческой индивидуальности художника слова» [12, с. 198].

Названным вопросам были посвящены международный симпозиум наших и зарубежных ученых, специальные работы литературоведов. Актуальность проблемы творческого самоопределения художника, его места в современном мире, его идейно-эстетической позиции, узловое значение ее в решении ряда общеметодологических вопросов была показана в книге М. Б. Храпченко «Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы». Представляется бесспорным вывод ученого, что «творческая индивидуальность писателя — это личность писателя в ее важнейших социально-психологических особенностях, ее видение и художественное претворение мира, это личность художника слова в ее внутренней обращенности к читательской аудитории, к тем, ради кого создается литература» [13, с. 79].

На особую сложность выявления художественной неповторимости писателя указывал еще В. Г. Белинский: «Все произведения поэта, как бы ни были разнообразны и по содержанию и по форме, имеют общую всем им физиономию, запечатлены только им свойственной особенностью, ибо все они истекли из одной личности, из единого и неразделимого я. Таким образом, приступая к изучению поэта, исследователи, прежде всего, должны уловить в многообразии и разнообразии его произведений тайну личности, то есть те особенности его духа, которые принадлежат только ему одному» [3, с. 307]. Как видим, творческую индивидуальность нельзя сводить только к своеобразию поэтического голоса художника. Она складывается в течение всего его пути, в результате диалектического взаимодействия его природного дара и общественного бытия. К отражающим ее субъективным факторам относятся: характер образного видения, жанровые предпочтения, творческие цели, пафос, художественный метод и стиль, ориентация на предполагаемого читателя. Субъективные факторы неотрывны от объективных, общественных и гражданских тенденций, формирующих собственное мировоззрение писателя, эстетических идеалов эпохи, состояния литературного процесса того времени.

Конечно, как индивидуальность писатель предстает прежде всего в своих произведениях. И поэтому ее (но не творческое своеобразие) можно выявить методом сравнения его произведений с созданиями современников, предшественников или авторов более поздней поры. Именно при таком сопоставлении наиболее ярко проступают тематические, жанровые, стилевые тенденции, социальный, этический и эстетический пафос. Круг идей, проблем и героев — это неповторимые, только ему присущие черты художественного дарования, реализующиеся в разработке близкого жизненного материала.

Как верно заметил М. Б. Храпченко, «...необходимо иметь в виду множественность взаимодействий. И взаимодействия эти, конечно, ни в коей мере не могут быть сведены к тем связям, которые открываются при синхронном изучении литературных явлений» [13, с. 87]. Существенным моментом становится обращение к биографическому материалу и психологии творчества писателя.

Индивидуальность по-разному отражается в произведениях (в одних отчетливее, в других слабее), поэтому трудно поддается аналитическому выявлению. Так, хотя мы легко чувствуем пушкинский элемент в его поэтических и прозаических произведениях, но как неоднократно подчеркивалось в критике, не можем дать его точное, однозначное определение.

Гораздо проще говорить об индивидуальности тех писателей, в произведениях которых преобладает углубленная разработка небольшого круга тем, для которых характерны устойчивая проблематика, ярко выраженное при-

страстие к отдельным образам, мотивам, эмоциям, художественным приемам.

Интерес к рассматриваемым аспектам не ослабевает и в последние десятилетия. «Творческая индивидуальность писателя во все времена, и ныне, естественно, представляет в литературе главную и основополагающую ценность, — пишет А. Бучис. — Именно в ней таится жизненная сила литературы, хранится тайна неисчерпаемых возможностей слова, живые источники всего, что мы именуем литературой» [4, с. 14]. Об этом свидетельствуют монографии и статьи М. Храпченко, Г. Березкина, А. Бушмина, Б. Удодова, Ю. Мешкова, Ф. Кузнецова, П. Бугаенко, А. Бучиса и целого ряда других ученых. Коллективными усилиями литературоведов и критиков, пытающихся осмыслить взаимосвязи и взаимодействие национальных литератур, проделана огромная и плодотворная работа по изучению теоретико-методологических вопросов проблемы, прежде всего по отношению к старописьменным литературам. Однако в области молодых литератур она раскрыта явно недостаточно.

Мордовская литературно-художественная критика и литературоведение, решая задачи, связанные с рассмотрением творчества отдельных писателей и литературного процесса в целом, отдельные аспекты названного феномена раскрыли в трехтомной «Истории мордовской советской литературы» (1968 — 1974), «Истории мордовской литературы» (1981), книгах «Поэзия — душа народа» В. В. Горбунова (1973), «В братском содружестве» Н. И. Черапкина (1969), «Мордовский советский роман» Б. Е. Кирюшкина (1965), «Единство традиций» (1978) и «Эпос дружбы» (1985) А. В. Алешкина, «На пути поисков» Г. И. Горбунова (1983), «Начало пути» (1976) и «Обретение зрелости» (1984) В. М. Макушкина, «В едином строю» (1974), «Процессы жанрового развития мордовской прозы в 50 — 90-е годы» (1995) А. И. Брыжинского, «Мордовский рассказ» Г. С. Девяткина (1987), «Многоцветье смеха: комическое в мордовской литературе» В. И. Демина (1998), «Литература и жизнь» И. К. Инжеватова (1982), «Неоткрытые острова (о русской ветви в мордовской литературе)» П. Н. Киричек (1998), «Мордовская детская литература» С. А. Самошкина (1970), «Конфликты и характеры» В. Е. Соколовой (1972), «Дооктябрьская мордовская литература» Л. А. Тингаевой (1989), «Годы и конфликты» Е. И. Чернова (1981) и других. Однако творческая индивидуальность затрагивается в них лишь в контексте общих закономерностей литературного процесса. Между тем современное развитие мордовской литературы, выдвижение в ней крупных художников слова ставит перед учеными задачу рассмотрения проблемы в более широком плане.

«Особый фонд для полноценного раскрытия потенциальных возможностей и художественности мордовской литературы представляет сфера личностных начал, — отмечал А. В. Алешкин. — Под этим понятием мы имеем в виду личностные начала не только персонажей литературных произведений, но и творческой индивидуальности создателей самих художественных ценностей» [2, с. 14].

Сейчас, когда изданы «Очерки» и «История мордовской советской литературы», содержащие не только обзорные главы, но и литературные портреты писателей, когда появились многочисленные монографии, посвященные анализу творчества видных мордовских литераторов, мы все чаще задумываемся над тем, что такое творческая индивидуальность, в чем внутренний смысл связей этого понятия с художественным опытом национальной литературной культуры. Очевидно, назрела пора более убедительных теоретико-эстетических оценок. Остро ощущается необходимость отхода от патетически восторженных характеристик, которые многократно повторяются чуть ли не по отношению к каждому писателю.

Многогранное творчество народного писателя Республики Мордовия А. Д. Куторкина является в этом смысле весьма интересным объектом изучения. Как большой художник, он воспринял и отразил эстетику и традиции национального народно-поэтического творчества, русской классической и советской литературы, взяв из них, пожалуй, самое ценное, имеющее перспективное значение для судеб мордовской литературы: развитие героико-эпических традиций, на основе которых созданы лучшие произведения как самого писателя (стихотворные романы «Ламзурь» и «Яблоня у большой дороги»), так и его последователей. Можно без преувеличения сказать, что стихотворные повести А. Мартынова, И. Чигодайкина, А. Малькина, И. Калинкина, Д. Куляскина, проза П. Кириллова, К. Абрамова и А. Доронина —

это достойное продолжение тех национально-художественных традиций, которые во многом сложились благодаря незаурядному дарованию А. Д. Куторкина и его современников.

Литературное наследие А. Д. Куторкина обладает известной степенью завершенности как с точки зрения развития художественных традиций мордовской литературы, так и в смысле освоения ею новых идейно-эстетических рубежей. 1930 — 1950-е гг., т. е. время наиболее интенсивного творческого роста А. Д. Куторкина, были для литературного процесса Мордовии своеобразным переходным моментом. К концу 1950-х гг. отчетливо обнаружились, с одной стороны, более или менее стабильное оформление собственно национальных художественных традиций национальной литературы, а с другой — новые исходно-типологические начала, которые позволяют говорить о постепенном выравнивании художественного опыта младописьменных литератур по отношению к литературам более зрелым. В родной литературе А. Д. Куторкину суждено было представить этот процесс с наибольшей силой. Свидетельство тому — вся многогранная литературная деятельность писателя.

А. Д. Куторкин — яркий и самобытный талант. Природная одаренность, постоянная ориентация на показ социально-эстетической сущности нравственных идеалов народной жизни, правдивое, исторически конкретное воспроизведение явлений прошлого и современности — все это позволяет говорить о нем как о подлинно творческой индивидуальности. Его роль в истории мордовской литературы значительна во многих отношениях. Он вместе с Ф. М. Чесноковым, П. С. Глухиным, И. П. Кривошеевым, Я. П. Григошиным и другими писателями стоял у истоков национальной литературы. А. Д. Куторкин был автором одного из первых мордовских романов. В его творчестве по-своему преломились основные закономерности и традиции мордовской литературы. Однако его творчество до настоящего времени изучено явно недостаточно. Кроме отдельных статей и небольших литературных портретов других сколь-нибудь серьезных исследований творчества писателя нет. Между тем очевидно, что А. Д. Куторкин входит в число видных представителей мордовской литературы.

В. М. Макушкин отмечает: «В художественном изображении исторических судеб мордовского народа, его неустанной и героической борьбы за свободу совместно с русским народом заслуги А. Д. Куторкина значительны и неоспоримы, они требуют отдельного монографического исследования» [8, с. 203].

А. Д. Куторкин пришел в литературу в первой половине 1920-х гг., когда происходило становление не только мордовской литературы, но и литературно-художественной критики. И первыми критическими статьями были рецензии и отзывы на книги и отдельные произведения писателя. Таковы, например, статья В. К. Радаева и Л. С. Кавтаськина «Андрей Ендолонь творчествадензо» («О творчестве Андрея Ендола») (это псевдоним А. Д. Куторкина), вышедшая в журнале «Сятко» (1934, № 3), рецензия известного мордовского прозаика Ф. Чеснокова на роман «Ряужо палмань» («Черный столб»), опубликованная в том же журнале (1934, № 2), предисловие А. Маскаева к отдельному изданию романа «Ламзурь» и ряд других откликов.

В. К. Радаев и Л. С. Кавтаськин, рассматривая творчество А. Д. Куторкина, отметили его поиски, в особенности в области тематики. Критики с одобрением подчеркивали тяготение к эпически емкой манере письма, тесную связь с устным народным творчеством, стремление к освещению истории родного народа. Но одновременно они указали и недостатки начинающего автора: слабость художественного обобщения, отсутствие глубины раскрытия и абстрагирования явлений и фактов действительности [10, с. 146]. Касаясь поэмы «Вейсэ» («Вместе»), они верно подметили, что это произведение писателя осталось незамеченным критиками, не получило верной оценочной трактовки. Надо сказать, что такое положение в отношении произведений А. Д. Куторкина сохраняется до сих пор, хотя уже в этой поэме по-своему проявились глубоко самобытная личность писателя, соотнесенность с фольклором, специфика психологического раскрытия образов, построения сюжета и языковое новаторство.

Роман «Черный столб», наоборот, стал заметным шагом как в творчестве художника, так и в процессе роста мордовской литературы в целом. Большое внимание ему было уделено на I съезде писателей Мордовии, где про-

изведение получило высокую оценку. Ф. Чесноков опубликовал о нем статьи в газете «Эрзянь коммуна» и журнале «Сятко». «"Черный столб", — писал он, — мордовским ученым нужен будет при изучении истории, а поэтам и писателям для того, чтобы увидеть богатство изобразительно-выразительных возможностей мордовского языка» [14, с. 28]. Как о большом достижении мордовской литературы говорили о романе на I съезде писателей Куйбышевского края и на Первом Всесоюзном съезде писателей СССР. После его публикации А. Д. Куторкин был принят в члены Союза писателей СССР.

Разумеется, эти статьи не претендовали на историко-литературные обобщения. К тому же они отличались тенденциозностью и субъективностью в оценке идейно-художественных особенностей. В них или преувеличивались достоинства некоторых произведений, или, наоборот, они подвергались огульному охаиванию.

Так, В. Радаев и Л. Кавтаськин назвали роман «Черный столб» весьма поверхностным, тогда как А. И. Маскаев считал, что «до А. Д. Куторкина никто из мордовских писателей не смог так подробно, так ярко показать историческое прошлое родного народа, его традиции и обычаи, семейные и общественные отношения» [9, с. 72]. Так же противоречиво были встречены и другие произведениям А. Д. Куторкина. Поэму «Вместе» В. Радаев и Л. Кавтаськин назвали бесконфликтной, страдающей схематизмом и натурализмом. Другие же литераторы подчеркивали большую заслугу автора в изображении сложных процессов семейного, бытового и социального развития мордовского народа. О. В. Кузнецова пишет: «Поэт к решению этой темы подошел смело, нашел новые средства художественной изобразительности и сделал важный вклад в освоение жанровой формы социально-бытовой поэмы» [10, с. 16].

Разноречивые мнения вызвал роман в стихах «Ламзурь». Мнения критиков разошлись в оценке образа центрального персонажа — Несмеяна Кривова. Одни видели в нем конкретную историческую личность [10, с. 98], другие же — чуть ли не романтического, сказочного чародея [9, с. 82]. Не было единства и во взглядах на то, к какому жанру относится «Ламзурь»: ее рассматривали как поэму [10, с. 89] и как роман в стихах [9, с. 70].

Таким образом, в первых статьях и рецензиях мордовских литературоведов произведения А. Д. Куторкина оценивались по-разному: их признавали едва ли не выдающимися достижениями национальной литературы [8, с. 82] или, напротив, грешащими существенными промахами в подходах к изображению жизненных явлений [8, с. 35]. Подобное положение во многом объясняется слабостью самой мордовской критики, непониманием диалектики художественного вымысла и конкретной исторической правды.

Большое внимание уделили литературоведы и другому произведению А. Д. Куторкина — роману в стихах «Покш ки лангсо умарина» («Яблоня у большой дороги»), который увидел свет в 1958 г. и сразу был переведен на русский язык. В отличие от других произведений он сразу был оценен как несомненный успех писателя и всей мордовской литературы. Положительно отозвались о романе не только исследователи мордовской литературы, но и российские критики. Московские писатели и литературоведы, принимавшие участие в обсуждении первого его варианта в 1951 г., отметили, что роман А. Д. Куторкина является большой творческой удачей.

Б. Е. Кирюшкин в статье «Темы и образы в историческом романе "Яблоня у большой дороги" А. Д. Куторкина», не претендуя на рассмотрение всех проблем и особенностей романа, впервые указал на фольклор как на важный источник, формирующий самобытность таланта автора. Он, в частности, писал, что в романе «впервые в мордовской литературе предстают конкретные исторические герои и конкретные исторические события, высвеченные эстетическим народным опытом и народной эстетикой» [1, с. 99]. А. В. Алешкин подчеркивал его принципиальное значение для мордовской эпической поэзии. Оно состоит в том, что «традиции национального фольклора использованы автором с учетом органической связи с достижениями современного романа, что произведение писателя давно уже стало национальной классикой мордовской литературы» [1, с. 125].

Не остался без внимания критики и роман-трилогия «Лажныця Сура» («Бурливая Сура»). Следует назвать статьи В. Радаева «Даволонь шкасто» («Во время бури») и «"Лажныця Суранть" полатксозо» («Продолжение "Бурливой Суры"»), Г. И. Горбунова

«Пейзажось А. Д. Куторкинэнь "Лажныця Сура" романсонзо» («Пейзаж в романе "Бурливаж Сура" А. Д. Куторкина»). Свою точку зрения высказали Н. И. Черапкин, А. В. Алешкин, В. М. Макушкин, И. К. Инжеватов, А. Г. Борисов, А. И. Брыжинский и другие. Они единогласно отметили тяготение писателя к эпичности, к широкому изображению исторического прошлого родного народа, своеобразие реализма, основанного на творческом использовании традиций устного народного творчества. Однако ни в одной из этих работ исследователей не прослеживается творческая индивидуальность и не рассматривается творчество А. Д. Куторкина в целом. Большинство из них были откликами на отдельные книги и произведения и не претендовали на полноту показа творческого лица художника, его индивидуального своеобразия.

По мере развития национального литературоведения стали появляться исследования, не только анализирующие отдельные произведения писателей, но и рассматривающие их в связи с ходом мордовского литературного процесса. Творчество А. Д. Куторкина в подобном контексте впервые было раскрыто в учебных пособиях «Мордовская советская литература» А. Маскаева и Н. Черапкина, «Мордовская советская литература» В. Горбунова, вышедших в 1952 г., в «Очерке истории мордовской советской литературы», изданном в 1956 г. в качестве учебного пособия для средних школ и педагогических училищ. Разумеется, они не могли представить всесторонний анализ творческого пути писателя. Более того, в них, как правило, давалась лишь краткая биографическая справка и делался преимущественно тематический разбор его произведений.

Самой удачной попыткой показа художественной эволюции А. Д. Куторкина стал литературный портрет, созданный Б. Е. Кирюшкиным, в трехтомной «Истории мордовской советской литературы» [5, т. 2, с. 126 — 147]. В нем собран и систематизирован материал о писателе, рассеянный по статьям и рецензиям. Основное достоинство критико-биографического очерка, думается, в том, что в нем чувствуется доброжелательный и объективный подход. Автор аргументированно опровергает выводы тех своих предшественников, которые пытались найти изъяны в мировоззрении писателя. Но Б. Е. Кирюшкин охватил лишь те произведения, которые были написаны до середины 1960-х гг. А в последующие годы А. Д. Куторкин создал целый ряд значительных произведений, в частности, роман-трилогию «Бурливая Сура», остающийся до сих пор недооцененным.

Б. Е. Кирюшкин в целом верно охарактеризовал отдельные произведения А. Д. Куторкина как с точки зрения жанрово-стилевых особенностей, так и в аспекте идейно-эстетических принципов творческого метода мордовской литературы. Признавая справедливость ряда его замечаний, следует сказать, что некоторые оценки критика оказались данью дореперестроечным явлениям и поэтому требуют объективного анализа.

Наше исследование проблемы творческой индивидуальности А. Д. Куторкина приводит к следующим выводам:

1) им не просто использованы отдельные мотивы и образы национального фольклора, а синтезирована совокупность его родовых начал, лирических, эпических и драматических, поэтому произведения, лироэпические в своей основе, не поддаются строгому делению на лирические и эпические;

2) мировоззренческие аспекты художественности произведений обусловлены не изображением личностных начал литературных героев, что типично, например, для старописьменных литератур, а преимущественным вниманием к типизации общенародной и общечеловеческой сущности характеров и явлений национальной действительности;

3) в этих особенностях формирования и развития творческой индивидуальности писателя отчетливо обозначились главные линии становления и утверждения эпических традиций мордовской литературы, в том числе на современном этапе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алешкин А. В.** Единство традиций / А. В. Алешкин. Саранск, 1978.

2. Аспекты-89: Исследования по мордовской литературе / сост. и отв. ред. А. В. Алешкин, А. И. Брыжинский [и др.]. Саранск, 1989.

3. **Белинский В. Г.** Полн. собр. соч. / В. Г. Белинский. М., 1955. Т. 7.

4. **Бучис А.** Судьбы национального в современной литературе / А. Бучис // Вопросы лит. 1958. № 2. С. 3 — 38.

5. История мордовской советской литературы: в 3 т. Саранск, 1968. Т. 1.

6. **Кузнецова О. В.** Формирование развитие жанра поэмы в мордовской литературе: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / О. В. Кузнецова. Саранск, 1982.

7. **Кирюшкин Б. Е.** Темы и образы в историческом романе А. Куторкина «Яблоня у большой дороги» / Б. Кирюшкин // Литература возрожденного народа. Саранск, 1962. С. 115 — 127.

8. **Макушкин В. М.** Обретение зрелости / В. М. Макушкин. Саранск, 1984.

9. **Маскаев А. И.** Вечкемась ды тоremась / А. И. Маскаев // Литературная Мордовия. Саранск, 1947. С. 69 — 82.

10. Очерки истории мордовской советской литературы. Саранск, 1956.

11. **Радаев В. К.** Андрей Ендолонь творчествадонзо / В. Радаев, Л. Кавтаськин // Сятко. 1934. № 2. С. 142 — 161.

12. **Храпченко М. Б.** Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы / М. Б. Храпченко. М., 1972.

13. **Храпченко М. Б.** Собр. соч.: в 4 т. Т. 3 / М. Б. Храпченко. М., 1981.

14. **Чесноков Ф. М.** Раужо палмань / Ф. М. Чесноков // Сятко. 1934. № 3. С. 21 — 28.

Поступила 1.11.05

«МАСТОРАВА» — ЭПОС МОРДОВСКОГО НАРОДА

И. А. Гурьянов

В 1990-е гг. был создан литературный вариант эрзянско-мокшанского героического эпоса под названием «Масторава». На основе древних эрзянских и мокшанских мифов, эпических песен и сказаний его написал Л. М. Шароков. Это труд поистине мирового значения, которому, несомненно, предстоит занять достойное место в ряду многочисленных книжных памятников подобного характера. Его появление обусловлено самим временем. Думается, все дело в том, что как «Калевала» не могла возникнуть в историческом смысле ни раньше, ни позже, чем она в действительности появилась, ибо фигуры леннротовского масштаба всегда выдвигает определенная историческая эпоха с ее особыми задачами, вытекающими из потребностей нации и культуры, так и «Масторава» невозможна была до своего времени [3, с. 59].

«Масторава» воспроизводит в поэтической форме эрзя-мокшанскую историю мокши и эрзи — начиная с мифологических времен и заканчивая вхождением мордвы в состав Московского государства. Она состоит из пяти частей: «Век богов», «Древний век», «Век Тюшти», «Век ворогов», «Новый век», которые в свою очередь складываются из ряда сказаний. Каждая часть отражает отдельный период в жизни народа. Поскольку у каждой эпохи свои песни и сказания, проблемы и герои, то они и определили содержание, сюжет и композицию свода.

Всего в «Мастораве» восемнадцать сказаний. В одних частях их больше, в других — меньше. Это объясняется особенностями развития народной поэзии. Названия сказания получили по именам главных героев. В первой части «Век богов» рассказывается о сотворении мира и человека верховными богами, о возникновении эрзянско-мокшанского народа и его жизненных устоях. Сюда же включены семейно-брачные мифы о свадьбах богов и людей. Своеобразием мифолого-эпического миропонимания древней мордвы является единение богов и людей в построении ими совершенного миропорядка. Боги не господствуют над человеком, а служат ему, помогают внести разумные начала в семейную и общественную жизнь [8, с. 328]. Во второй части «Древний век» повествуется о том, как сложились ро-

© И. А. Гурьянов, 2007

доплеменные объединения. В этой части мы обнаруживаем традиционные схемы социальных отношений. Каждый из персонажей составляет основу общества.

В третьей части «Век Тюшти» народ выбирает себе инязора (правителя). После долгих поисков им становится землепашец по имени Тюштя. Он обустраивает жизнь эрзян и мокшан, защищает родную землю от змей и хана Сарды, возводит город на реке Рав. Когда же приходит время, Тюштя покидает землю, оставив людям в память о себе медную трубу, а новым инязором выбирают его младшего сына, который так же, как и его отец, совершает героические подвиги. Но под напором могущественного врага он вынужден уйти со своим народом с родной земли. Так заканчивается золотой век в жизни мордовского народа.

В четвертой части «Век ворогов» говорится о приходе на эрзянско-мокшанскую землю иноземных завоевателей. В ней мы встречаемся с загадочным предводителем эрзян и мокшан Арсой, с прекрасными девушками Каняй, Нарчаткой, Кастушей. Все эти персонажи исполнены красоты и очарования, являются прекрасными творениями народного художественного гения. Происходящее здесь исключительно значимо, на наш взгляд, прежде всего в нравственном смысле. Для эрзян и мокшан настает пора самоосмысления, принятия решений, не зависящих от влияния богов, время ответственности перед предками, потомками и перед самим собой [8, с. 330].

В основу пятой части «Новый век» легли эпические песни «Саманька» и «На горах то было на Дятловых», сказание «Медная труба», в котором Тюштя при помощи чудесной медной трубы дает наставления всем эрзянам и мокшанам, как жить на новом этапе их исторического пути. В этом разделе зафиксирован момент серьезной трансформации жизни эрзян и мокшан, их мироощущения, характера, когда они, став частью инонационального сообщества, качественно меняются сами и меняют психологические и духовные свойства другого народа [8, с. 330].

В «Мастораве» эпические песни, разные по тематике и настрою, отражают все важные события, которые пережили эрзя и микша. В них человек как бы фильтруется, выходит на передний план, но не в качестве божества. Божество само создает, обновляет его. Человек с его мечтами и заботами, горем и радостью, трудом и праздниками — вот что осталось в памяти наших предков, что стало корнем эпоса. Каждая глава, каждое сказание — песня человека о человеке, о том, как им надо быть борцом за свою нацию [5].

Эпос, написанный на основе произведений разных жанров, предстает как художественно обобщенная картина песенного мира эрзян и мокшан. «Масторава» являет собой целый мир народной жизни с ее религиозно-мифологическими обрядами и традициями, семейно-бытовым и общественным планом, нравственными, социальными и военными конфликтами, философскими и эстетическими воззрениями поколений — мир сложный, противоречивый, трагический и вместе с тем прекрасный, ибо над всеми несчастьями и трагедиями возвышается все преодолевающий человек, исполненный высокого разума и благородства. В «Масторане» сделан синтез сюжетов, наряду с сохранением чисто фольклорных материалов включены некоторые песни, существенно переработанные авторами, но не утратившие народный колорит и своеобразие.

Материал расположен в таком порядке, в каком он наилучшим образом сочетается друг с другом, образуя целостное повествование о мордовской истории. Но нужно при этом иметь в виду, что «Масторава» не исторический документ: это прежде всего художественное произведение, повествующее о древней жизни эрзянско-мокшанского народа. Эпос обнаруживает значительное сходство с классическими эпосами других народов, так как отражает типологически близкие общественные процессы: возникновение и развитие этноса и государственности, обычаев, традиций, устоев жизни [4, с. 6].

В 2004 г. в Республиканском национальном театре был показан спектакль «Тюштя» по мотивам эпоса «Масторава». Прекрасный эрзянский язык, усиленный могучей мыслью произведения, превосходная искренняя и экспрессивная игра актеров, замечательные костюмы, великолепные декорации и весь ход действа помогли публике перенестись на несколько столетий назад. В основу спектакля положена идея объединения народов в стремлении создать мир, построенный на любви, благоденствии и уважении.

Нужно отметить и то, что автор «Мастораны» постоянно помнит о ведущем принципе:

поэзия есть искусство формы, искусство слова. И в эрзянском тексте он добился предельного совершенства языка и стиха, их гармонии с содержанием. Лексика истинно народная, богатая метафорами, удачными сравнениями.

На эрзянском языке «Масторава» была издана в 1994 г., на мокшанском — в 2001 г. В 2003 г. эпос вышел на русском языке. Перевод осуществил сам автор. Если в исходном произведении А. М. Шаронов выступил как великолепный эрзянский поэт, то в русском переводе предстал как первоклассный русский поэт. Простота и ясность — вот что характерно для языка «Масторавы» в ее эрзянском и русском вариантах. Это настоящий эрзянский язык. Не будет преувеличением сказать, что А. М. Шаронов внес значительный вклад в совершенствование эрзянского литературного языка [6]. Нельзя не вспомнить и об иллюстрациях к эпосу, которые выполнил заслуженный художник России П. С. Макушкин: они «содержат богатый познавательный материал, дают оригинальное толкование сюжетов, органически вписываются в поэтический строй произведения» [9]. Поэтому «Мастораву» можно рассматривать и как замечательное произведение изобразительного искусства.

Вместе с тем наряду с положительными откликами на выход в свет эпического свода «Масторава» появились и критические высказывания. По мнению Н. Ф. Мокшина, «А. М. Шаронов поставил перед собой по существу невыполнимую задачу, что во многом и обусловило не просто произвольное обращение составителя с исходным материалом, разного рода натяжки, но и грубейшие ошибки. Попытка связного эпического изложения в одном, пусть и в очень обширном произведении древней и средневековой истории мордвы не удалась. Она и не могла удасться, ибо мордовский фольклор, чрезвычайно богатый и многоплановый, нельзя подогнать под единый сюжет [7, с. 154]. С точкой зрения Н. Ф. Мокшина нельзя согласиться, ибо при создании свода автор исходил непосредственно из самих эпических произведений, собранных Х. Паасоненом, М. Е. Евсевьевым, А. А. Шахматовым, П. И. Мельниковым-Печерским, другими фольклористами и самим автором. «Масторава» снабжена комментариями, в которых указаны использованные источники.

Хотелось бы верить: как с «Калевалы» началось в свое время национальное и духовное возрождение финского народа, так и «Масторава» положит начало возрождению эрзян и мокшан [2, с. 107]. Обладая огромной культурно-исторической ценностью и способствуя утверждению национального сознания, «Масторава» А. М. Шаронова стала свидетельством того, что народ, к которому принадлежит автор эпоса, обладает единственной, ни с чем не сравнимой сокровищницей народного творчества [1]. А. М. Шаронов показал также, как в свое время Э. Ленрот, что на основе фольклорного материала при наличии таланта и обширных знаний возможно создание такого монументального литературного произведения, каковым является «Масторава».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Демин В. И.** Вопреки всему... / В. И. Демин // Литер. Россия. 2002. 28 июня.
2. **Демин В. И.** Проблемы национального менталитета в современной мордовской литературе / В. И. Демин // V Международный конгресс финно-угорских писателей: сборник докладов и выступлений. Сыктывкар, 1999. С. 103 — 108.
3. **Демин В. И.** Свет «Мастораавы» / В. И. Демин // Вестник Мордовского университета. 1996. № 2. С. 59 — 62.
4. **Дорожкин М. В.** Масторава / М. В. Дорожкин // Масторава. Саранск, 2003. С. 5 — 7.
5. **Доронин А. М.** Источник жизни / А. М. Доронин // Изв. Мордовия. 1996. 10 янв.
6. **Мосин М. В.** Подлинно народный эпос / М. В. Мосин // Изв. Мордовии. 1996. 2 февр.
7. **Мокшин Н. Ф.** Масторава. / Н. Ф. Мокшин // Этнограф. обозр. 1996. № 3. С. 154 — 155.
8. **Федосеева Е. А.** Масторава / Е. А. Федосеева // Регионология. 2003. ; 4. С. 328 — 330.
9. **Чиняев Н. И.** «Масторава» — эпос эрзи и мокши / Н. И. Чиняев // Мордовия. 1995. 23 марта.

Поступила 26.05.06.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА НЕКОТОРЫХ АБСТРАКТНЫХ ЕВАНГЕЛИЧЕСКИХ ЛЕКСЕМ НА МОКШАНСКИЙ ЯЗЫК

Т. Н. Циликина

В последние 10 — 15 лет в духовной жизни финно-угорских народов России активизировался очень важный процесс — перевод книг Священного Писания на их родные языки. Ранее бывшие бесписьменными народы получили первые книги Нового Завета на родных языках. Есть надежда, что духовная литература станет неиссякаемым источником возрождения финно-угорских этносов России, поможет сохранению и развитию их языков, культур [1, с. 258].

Как показала практика, при переводе Библии на мокшанский язык переводчики сталкиваются с определенными трудностями. Основная сложность заключается в том, что, не имея теоретических разработок в области церковно-библейской терминологии, переводчики должны одновременно осуществлять перевод и разрабатывать терминологию. Основные способы образования мокшанской библейской терминологии — это конструирование новых лексических единиц из имеющегося корневого материала с использованием существующих в мокшанском языке способов словообразования; семантическое расширение (использование лексических единиц в новых значениях); историзмы; заимствования.

В данной статье приводится лексико-семантический анализ некоторых абстрактных мокшанских лексем из библейской терминологии в сравнении с русским и древнегреческим языками. В отношении значений терминов автор опирался на Большой библейский словарь (2005).

Сакральные тексты изобилуют абстрактными понятиями богатых древних языков — еврейского и греческого. Сакральность и абстрактность — органически связанные понятия. По мнению богословского редактора ИПБ* Д. К. Асратяна, «для терминов такого рода — обозначающих абстрактные, не имеющие материальных референтов понятия (*мир, благодать, спасение, плоть, грех*) — нужно обязательно находить хотя бы приблизительные эквиваленты в целевом языке, пусть даже имеющие некоторые нежелательные оттенки значения» [2, с. 116]. Так и в мокшанских переводах переводчики стремятся свести количество заимствуемых слов к минимуму и использовать лексемы целевого языка.

Мы делаем попытку лексико-семантического анализа следующих переведенных на мокшанский язык абстрактных лексем: *благодать, дух, милость, искушения*.

В современных мокшанских переводах Евангелий лексема *пароши* означает «благодать». ***Ангелсь мярьгсь тейнза: «Тят пеле, Мария, Шкайсь макссь тейть пароши; вов пекият и шачфтат цёра, лемдьсак Иисус...»*** (перевод В. И. Мишаниной). РСП: И сказал Ей Ангел: не бойся, Мария, ибо Ты обрела благодать у Бога (Лук. 1: 30) // греч. ναρις 1) доброта, доброжелательность, расположение, любовь; 2) милость, благодеяние, услуга, одолжение; помощь; 3) Божья доброта; присутствие Бога, Его сила и слава; 4) благодатный дар, благодать; 5) благодарность; признательность; 6) привлекательность, приятность. В современном мокшанском языке лексема *пароши* означает «*доброта, добродушие*» [8, с. 466]. Абстрактный термин «благодать Бога» передается словосочетанием *Шкаень седилямбось*. ***Иднясь кассь-кеподсь и кемокснесь ваймоц, пяшкотькшнесь смузьса; Шкаень седилямбоське мархтонзоль*** (перевод В. И. Мишаниной). РСП: Младенец же возрастал и укреплялся духом, исполняясь премудрости, и благодать Божия была на Нем (Лук. 2:40).

Значение термина «благодать» выражает также и составная лексема *Шкаень параказь*

* *Сокращения, используемые в статье: ИПБ — Институт перевода Библии; МРС — Мокшанско-русский словарь; МЭЦ — Мокша-эрзянская церковь; РСП — Русский синодальный перевод.*

© Т. Н. Циликина, 2007

< *Шкай* «Бог» + *пара* «хорошо» + *каяне* «подарок»; буквально — «хороший подарок от Бога», используемая в богослужебной литургии на мокшанском языке [МЭЦ].

В мокшанско-русском словаре значение слова *шкабавась* определяется как «Бог, Господь» [8, с. 867]. По мнению автора данной статьи, следовало бы для выражения понятия «благодать» использовать этот древний богословский термин исходя из составных элементов слова: *Шкай* «Бог» + *пачка* «счастье»; буквально — «счастье от Бога». Слово *шкабавась* в форме *Шкапень павась* невозможно использовать ни в каких других значениях, кроме богословских, в отличие от лексемы *пароть* и *седилямбе*, которые могут быть использованы в любом небиблейском тексте. Например. *Тя ляпе вайме ломанть <u>паропщ</u> аф покстави ламотнеди.* — <u>Доброта</u> этого сердечного человека не забудется многими. *Тя авать эса улысь пефтома <u>седилямбе</u>, кона марявсь вакссонза ащи ломанти.* — От этой женщины исходила неиссякаемая <u>сердечная теплота</u>, которая передавалась находившемуся рядом человеку.

В Большом библейском словаре дается следующая трактовка лексемы «благодать»: «дар от Бога, который проявляется в Его деяниях, выражающих милосердие, любовь, доброту и несущих спасение людям...» [3, с. 187]. Мы считаем, лексема *Шкапень павась* наиболее приемлема в библейских переводах в значении «благодать».

«Милость» в мокшанских переводах встречается как *паромяль*. *Сон пефтома пингенянфнесы <u>паромялень</u> сембонди, кит лувсазь сонь* (перевод В. И. Мишаниной). В русском синодальном переводе: «...и милость его в роды родов к боящимся Его» (Лук 1:50). Термин «милость» в мокшанских переводах выражается также глаголом *ужальдемс* — «жалеть, пожалеть; беречь, поберечь» [8, с. 776]. *Кис ня колмотнень эзда, Тонь койсот, лувови малаштонкс кельги-шавиень кядьс повф ломанти? Койти тонафтысь мярьгсь: «Ся, кие <u>ужальдезе</u> сонь»* (перевод В. И. Мишаниной). РСП: Кто из этих троих, думаешь ты, был ближний попавшемуся разбойникам? Он сказал: оказавший ему <u>милость</u> (Лук 10:36 — 37). // греч. ἔλεος милость, милосердие; жалость, сострадание.

Милость — Божия любовь, проявляющаяся в бескорыстных спасительных деяниях благодати. «Милость» в Библии — чрезвычайно емкое и многогранное понятие, и чтобы выразить его, используется ряд еврейских и греческих слов. Следовательно, и для перевода употребляется ряд синонимов: «доброта», «милосердие», «благость», «благодать», «благосклонность», «сострадание», «сочувствие», «любовь». В понятии «милость» важны сострадание и готовность прощать обидчиков или противников, а также помощь им и пощада их в случае раскаяния [3, с. 810].

«Дух» — обозначение нетелесного и нематериального аспекта существования. Еврейское и греческое слово, обозначающие «дух» — *ruach* и *pneuma* — указывают на дуновение или дыхание... [3, с. 373] // греч. πνεῦμα 1) Дух (Божий); 2) дух (как часть человеческой личности), духовное состояние (человека), духовность; 3) духовное начало (существо); 4) жизнь, дыхание; 5) дух, призрак, привидение; 6) ветер.

В мокшанском языке отвлеченное существительное «дух» выражается сложной лексемой *ваймопожф*: *вайме* «душа» + *пожф* «воздух». В мокшанско-русском словаре значение слова *ваймопожф* определяется как «дыхание» [8, с. 81].

Евангельское определение «святой» переводится на мокшанский язык как *инярц: инь* — усилительная частица «самый, наи...» + *арц* «чистый, прозрачный, свежий», буквально — «самый чистый».

Составная лексема *Инярц Ваймопожф* относится к числу общепринятых мокшанских христианских терминов, которые функционируют в современных переводах Четвероевангелия. *Тя ётктъ <u>Инярц Ваймопожфсь</u> пяшкодезе Исусонь кенярдемасса...* (перевод В. И. Мишаниной). РСП: В тот час возрадовался <u>духом</u> Иисус... (Лук. 10:21) *Сяс арда и тиесть сембе ломаньтнаихнень тейке тонафнихс, къстиндасть синь Алять, Цёрать и <u>Инярц Ваймопожфть</u> лемстя.* (перевод О. Е. Полякова, А. Н. Келиной). РСП: Итак, идите, научите все народы, крестя их во имя Отца и Сына и <u>Святого Духа</u> (Мат. 28: 19). *Мон кстиндадязь ведьси, а сон кармай кстиндамонт <u>Инярц Ваймопожфса</u>.* РСП: Я крестил вас водою, а Он будет крестить вас <u>Духом Святым</u> (Марк. 1:8).

В переводе Н. Барсова «Отъ Іоанна Святое Евангеліе. На центральномъ мокшанскомъ

паречии мордовскаго языка» для обозначения понятия «Святой Дух» используются заимствования из русского языка. ***Станяе мяерьгъмста уфась и кортай теест: примасть Святой Духть.*** РСП: Сказав это, дунул, и говорит им: примите Духа Святого (Иоан. 20:22). По мнению богословского редактора ИПБ Д. К. Асратяна, «важнейшая задача переводчика — точный перевод, и порой в жертву точности приносится все остальное. Наиболее очевидно это проявляется при использовании заимствований. Как правило, такой выбор — акт отчаяния, констатация отсутствия необходимых ресурсов для выражения нужного смысла. Заимствование всегда нарушает естественность языка» [2, с. 113].

Абстрактное понятие «искушения» в мокшанском переводе Тетраевангелии выражается лексемой *тяряфнемат*. ***Кеву васте прафне — нят сят, кит ваять кулемста кенярдезь сонь сявондьсизь мяльс, но синь аш юрсна, сяс кемайхть аф ламос и тяряфнемань стака пингста потайхть кемамада*** (перевод В. И. Мишаниной). РСП: А упавшие на камень, это те, которые, когда услышат слово, с радостью принимают, но которые не имеют корня, и временем веруют, а во время искушения отпадают (Лук 8:13). Эта лексема в современном мокшанском языке обозначает попытку выполнить что-либо, но вполне адекватно передает, на наш взгляд, смысл библейского понятия «искушения». «Конечно, важно, чтобы смысл сакральной лексики оригинала не подгонялся под нехристианское мировоззрение носителей целевого языка. Однако переводчик, правильно используя имеющиеся языковые средства, может предложить в качестве христианских терминов исконные слова, которые позволят читателям приблизиться к пониманию смысла оригинала. Само мировоззрение читателей, изменяясь под воздействием Благой Вести, придаст новый, христианский смысл привычным понятиям» [2, с. 116]. Глагол *тяряфтомс* в МРС (1993) обозначает «попытаться, вздумать».

Также в Евангелии от Марка для выражения действия «искушать» используются парные слова *варчсемс-тяряфнемс*: ***Мес тяшкава варчсетяда-теряфнетяда эсон? Кандода тейне динария, ванца.*** РСП: Что искушаете меня? Принесите Мне динарий, чтобы Мне видеть его (Марк. 12:15).

В библейском словаре понятию «искушение» дается следующая трактовка: «Испытание — проверка. Когда речь идет о Боге и Его отношениях с людьми, то Он испытывает веру людей и их моральные качества. Когда это слово используется в негативном плане, то искушение — это подстрекательство ко греху, провокация...» [3, с. 507] // греч. πειρασμος 1) испытание, проба, проверка; 2) испытания; 3) соблазн, искушение.

Итак, для перевода абстрактной библейской лексики предпочтительнее использовать слова целевого языка — возможно, не вполне тождественные им по смыслу, но способные к контекстуализации в переводе Библии.

Исследуемый нами современный перевод Тетраевангелии наводит на мысль, что религиозное терминотворчество в мокшанском языке — процесс живой. На современном этапе не только создаются новые переводы Евангелий и других книг Священного Писания на мордовские языки, но и в значительной степени формируется христианская терминология.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Атаманов М.** О некоторых ключевых понятиях Библии в удмуртском литературном языке / М. Атаманов, М. Картано // Linguistica uralika. XXXIX. 2003. № 4. С. 258 — 265.
2. Греческо-русский словарь Нового Завета / под ред. В. Н. Кузнецовой. М., 1997.
3. **Асратян Д. К.** Перевод библейских терминов и критерии его успешности / Д. К. Асратян // Международная научная конференция «Перевод Библии в литературах народов России, стран СНГ и Балтии». М., 1999. С. 109 — 128.
4. Мокшень-рузонь валкс / Мокшанско-русский словарь. 41 000 слов: под ред. Б. А. Серебренникова, А. П. Феоктистова, О. Е. Полякова. М., 1998.
5. Большой библейский словарь / под ред. У. Элуэлла, Ф. Кахфорта. СПб., 2005.
6. Новый завет на греческом языке с подстрочным переводом на русский язык / под ред. А. А. Алексеева. СПб., 2001.
7. Матфеень коряс Евангелия / ётафтыхне О. Е. Поляков, А. Н. Келина. Хельсинки — Стокгольм, 2002.
8. Лукань коряс Евангелия / ётафтысь В. И. Мишанина. Варжамань нолдафкс. Стокгольм — Хельсинки, 1997.

9. Марконь хоряс Евангелия. Варжажань нолдафкс. Стокгольм — Хельсинки, 1995

10. Отъ Іоанна Святое Евангеліе. На центральномъ мокшанскомъ наречіи мордовскаго языка. Переведъ села Ст. Пшенева Пенз. г. Инсарскаго у. Священникъ Николай Берсошъ. Дело въ С.-Петербурге, 1901.

Поступила 18.12.06.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИКОНЫ

Л. В. Абрамова, кандидат философских наук

В системе православной культуры икона всегда занимала уникальное место. Осознание смысла и функций иконы в культуре православного мира началось в Византии со времен раннего христианства, затем было продолжено в Древней Руси и особенно активно проявилось в конце XIX — начале XX в. в работах отечественных философов, искусствоведов, богословов. Ими признавалась полифункциональность иконы, но количество выделяемых функций и их осмысление было различным. Неоднозначность решения данного вопроса дает нам возможность выработать свой подход, который, как нам кажется, должен объединять специфически религиозные основания с общекультурными и учитывать семиотический характер иконописных изображений.

Прежде всего следует отметить, что икона может быть не только правильно понята с точки зрения догматического учения, но и являться одной из форм отражения этого учения. Икона — это текст, в котором богословские идеи передаются средствами живописи. При помощи особой знаковой системы икона передает информацию так же, как письменный или печатный текст выполняет это действие, используя алфавит, который тоже не что иное, как система условных знаков. Но процессы формирования подобного текста и его расшифровка имеют свою специфику. Здесь нельзя игнорировать контекст, выдергивать знак из целостного организма, где он взаимодействует с другими знаками и символами, поскольку семантический ряд знака может включать различные уровни толкования, вплоть до противоположных. Так, например, образ льва может толковаться как аллегория Христа («лев от колена Иудина», Откр. 5:5) и одновременно как символ евангелиста Марка (Иез. 1:10), как олицетворение царской власти («гнев царя как рев льва», Прит. 19:12), но также как символ диавола («диавол ходит, как рыкающий лев, ища кого поглотить», 1 Петр. 5:8). Следовательно, для человека, воспринимающего информацию посредством иконы, важно учитывать контекст, внутри которого существует тот или иной знак.

Икона является в первую очередь вероучительным текстом и лишь во вторую — живописным произведением. Причина этого — тесная связь с богословием. «Служение живописи в древнем христианском мире... состояло в том, чтобы людям, не знающим грамоте, наглядно передавать отвлеченные понятия и идеи христианства», — писал Ф. И. Буслаев [3, с. 285].

Такое представление об иконописи сформировалось уже на ранних этапах развития христианства. Вероучительную функцию иконы подчеркивали святые отцы. «Что слово повествования предлагает для слуха, то молчаливая живопись показывает через изображения», — отмечал св. Василий Великий. Отстаивая необходимость иконопочитания, особенно для новообращенных в церкви, Папа Григорий Двоеслов называл церковные изображения «Библией для неграмотных», ибо то, что умеющий читать извлекает из книги, неумеющий усваивает через видимые образы. Св. Иоанн Дамаскин, крупнейший православный апологет иконопочитания, также подходил к иконописи преимущественно с вероучительной точки зрения. Он утверждал, что невидимое и труднопостигаемое передается в иконе посредством зримого и доступного, «ради слабости понимания нашего».

© Л. В. Абрамова, 2007

Отцы VII Вселенского собора провозгласили икону «книгой для неграмотных» и содержательность ее приравняли к Священному Писанию, утверждая, что как слова, так и изображения в чертах и красках свидетельствуют об одной и той же истине. Имея в этом своем качестве наглядности, рисованного пособия к познанию ступеней духовного совершенства икона и осуществляет свою главную задачу — «воспитание внутреннего человека». «...Изобразительность неразлучна с евангельским повествованием, и, наоборот, евангельское повествование с изобразительностью». «Что слово сообщает через слух, то живопись показывает молча через изображение» (Деяние 6-е), — подчеркивалось на VII Вселенском соборе; отмечалось также, что церковь смотрит на икону не просто как на живописную иллюстрацию к повествованиям Священного Писания, а как на особую форму откровения божественной реальности. Священное Писание и образ «указывают и поясняют одно другое». Поэтому икона в церкви имеет догматическое значение. Через богослужение и икону божественное откровение становится достоянием верующих. Образ становится уже не только символическим выражением истины, но и более или менее адекватным представлением о ней.

Та же мысль прослеживается в работах религиозных деятелей, светских ученых XIX в. Приведем в пример высказывания некоторых из них.

Анатолий (Мартыновский) (1793 — 1872), архиепископ: «Св. Церковь призвала в свою область живописное художество с тем, чтобы возвысить его до тех высоких идей, которые едва доступны уму человеческому, ...чтобы произведения живописи сделать сообразными с теми самыми целями, для достижения коих Церковь употребляет Священное писание и проповедание истин Христианской веры и деятельности живым словом». И далее: «Иконописание становится для простого сословия людей как бы иероглифическим Катехизисом, по которому народ приобретает понятия о предметах религии» [1, с. 71 — 72].

И. Снегирев (1793 — 1868), профессор Московского университета, исследователь русской церковной и гражданской истории: «Церковная живопись... достойна внимания и исследования не по одной только художественной части, но и по внутренней ее связи с догматами, таинствами и священнодействиями православной восточной Церкви...» [9, с. 101].

Все указанные моменты, характерные для иконописи (отражение богословских идей и понятий, передача божественного откровения, хранение церковных преданий), можно было бы определить как вероучительную функцию иконы, поскольку через икону как текст верующий человек получает информацию, касающуюся главным образом вероучения. Но, на наш взгляд, рамки этой функции расширяются за счет того, что информация, передаваемая посредством иконы, может иметь и иной характер. Как писал Симон Ушаков, «...образы суть живот памяти, память пожившим, времен свидетельство, вещание добродетелей, изъявление крепости, мертвых возживление, хвалы и славы безсмертие, живых к подражанию возбуждение, действу воспоминание...» [11, с. 56 — 57].

Следовательно, можно считать основной функцией иконописи функцию познавательную в широком смысле слова, реализующуюся посредством кодирования сообщения с использованием специального языка, включающего в себя систему условных знаков и определенных синтактических правил. Декодирование текста на уровне сознания получателя информации (верующего, смотрящего на икону) возможно в случае соблюдения двух условий — знания языка иконописи и наличия определенных предварительных знаний. Основная информация, передаваемая при участии иконных образов, имеет религиозную направленность, благодаря ей человек укрепляется в вере. Этот процесс сопровождает нравственно-эстетическая функция иконы.

«Искусство в Церкви в полном смысле слова "служанка богословия"», — считает И. К. Языкова, и это ее мнение полностью» совпадает с точкой зрения служителей церкви [13, с. 16]. «Нам кажется, что для удовлетворение художественного вкуса есть много иных средств и мест, каковы: музеи, картинные галереи. Православные же храмы никогда не могут и не должны ставить своей задачей удовлетворять исключительно потребностям эстетики, будучи прежде всего и непременно домом молитвы. Православная церковь, далее, иконопись всегда назначала и ныне назначает не для удовлетворения художественного вкуса, а для благоговейного почитания ликов свя-

тых и для назидания верующих», — считает иеромонах Дамиан [7, с. 75].

Действительно, в православии на первом месте стоит приобщение к Слову, а созерцание иконы не есть акт эстетического любования; по словам Языковой, «созерцание иконы — это прежде всего молитвенный акт, в котором постижение смысла красоты переходит в постижение красоты смысла», и, по ее мнению, в этом процессе внутренний человек растет, а внешний умаляется. Эта обратная связь не позволяет иконописи сделаться «искусством для искусства», к чему тяготеет любой род художественной деятельности [13, с. 16].

В связи с этим возникает вопрос: если икона необходима лишь для молитвы, не означает ли это, что ее эстетические ценности не играют никакой роли в процессе приобщения к религиозным знаниям? Не случайно же VII Вселенский собор восстановил и утвердил почитание икон безотносительно к их художественному достоинству: «Хотя бы честные иконы были делом и неискусной кисти, их следует почитать ради первообразов» (Деяние III), — гласило послание Феодора, патриарха Иерусалимского. В. У. Деков приводит слова М. Тареева, русского богослова XIX в., считавшего, что можно одинаково истово молиться и на икону великого Рублева, и на доску, разрисованную жалким маляром, потому что икона для христианина лишь посредник в его общении с Богом, а не произведение искусства [8, с. 18].

С подобной точкой зрения нельзя согласиться, поскольку в иконе эстетическое — не просто «приятное для глаз», а нечто большее, затрагивающее внутреннее содержание и назначение иконы. Поэтому необходимость присутствия красоты, прекрасного, живописных произведений признавалась отцами церкви с ранних времен.

Максим Грек подчеркивал важность эстетической стороны образов: «Аще кто... благолепно вообразити святыя икон не может, таковым писати святых икон не повелевати...» [6, с. 47].

«Никто не станет отрицать, что благолепие храмов Господних очень много содействует благочестивому настроению и служителей, и слушателей... Святая Церковь должна являться в подобающем ей благолепии, как дом Божий, подобие небес», — писал священник В. Владимирский в начале XX столетия [5, с. 92 — 93].

Безусловно, красота может сопровождать любую деятельность человека — в области не только искусства, но и науки. Френсис Хатчесон (1694 — 1747), шотландский философ эпохи Просвещения, автор «Исследования о происхождении наших идей красоты и добродетели в двух трактатах», в разделе «О красоте теории» выделил три признака красоты науки:

1. Красота есть единство в многообразии.

2. Красота заключается во всеобщности научных истин.

3. Научная красота — это обретение неочевидной истины.

Иконопись также позволяет представить религиозные догматы в самых разнообразных вариантах — как с точки зрения иконографических схем, так и стилистического решения. При этом преследуется основная цель, связанная с реализацией живописными средствами общей идеи Бога и божественного, движения от земного к горнему. Поэтому указанные признаки можно считать универсальными, свойственными как науке, так и искусству, в частности религиозному. Причиной тому является наличие ряда моментов, объединяющих научное и религиозное сознание. На них останавливается и С. Л. Франк в статье «Религия и наука». Он отмечает один — стремление к познанию, к открытиям. Этот главный импульс науки заключается, по мнению философа, «в загадочности бытия для ученого, в чувстве "изумления" (как говорил еще Аристотель)... Ученый хочет проникнуть глубже в реальность , а это значит, что он всегда сознает скрытую, еще недоступную, ускользающую от обычного взора глубину бытия» [12, с. 65 — 66]. Религиозный мыслитель также имеет объект, характеризующийся безмерностью, таинственностью, непостижимостью. И, по словам Франка, отличие религии от «рациональных» наук только в том, что «в ней единственный источник знания есть непосредственный опыт, который не так легко и просто, как в других областях знаний, может быть выражен в системе понятий, и что этот опыт не может быть механизирован, не может получить помощи ни от какого телескопа или микроскопа, а требует развития, так сказать, личной остроты зрения — развития, необходимо связанного с

целостным развитием и совершенствованием человеческого духа» [12, с. 65].

Считается, что абсолютная красота сокрыта в Боге. Если следовать логике, то есть и красота относительная, соотносимая с абсолютной красотой, проявляющая себя на разных стадиях приближения к ней и, следовательно, свойственная прежде всего святым — тем, кто поднимается по ступеням «лестницы Иакова», приближаясь к Богу.

«Ясно, что высшая задача искусства изображать святых, то есть людей наиболее близких к высокому идеалу человека, людей, в которых вся низкая, грязная, животная сторона человека подавлена, а те качества, которыми человек наиболее уподобляется Богу, сияют во всей красоте своей», — пишет священник В. Владимирский [5, с. 128]. «...Художественность исполнения ценилась... постольку, поскольку она как бы особенно приближала иконные изображения к прекрасным — в силу их совершенства — образам святых», — выражает сходное мнение Г. И. Вздорнов [4, с. 11]. «...Иконы служат... сильным побуждением к подражанию добродетелей, как бы олицетворенным в жизни Спасителя и благоугодивших богу своими подвигами», — считает и архиепископ Анатолий [1, с. 73]. Эти и подобные высказывания подводят к выводу, что красота в православии и его искусстве — категория, неразрывно связанная с нравственностью. Поэтому и функцией иконы будет не просто функция эстетическая, а нравственно-эстетическая, объединяющая оба эти компонента. В ряде икон на первый план выступает не передача информации, а репрезентация того или иного святого. Целью иконописца становится создание своего рода зрительной опоры: икона помогает верующему представить святого, направить мысли и молитвы к нему.

Икона ценна не только как знаковая структура, несущая информацию на невербальном уровне или же представляющая означаемое, не только как фактор, влияющий на развитие нравственного потенциала человека. Следует отметить и сильное эмоциональное воздействие религиозной живописи на человека. Другими словами, к отмеченным функциям иконы следует добавить функцию психологическую. Ее важность была определена отцами церкви еще на VII Вселенском соборе. Были зачитаны свидетельства многих отцов и учителей церкви, где сообщалось, что изображения мучеников и их страданий, жертвоприношения Авраама, страстей и распятия Христа вызывали у зрителей «сердечное сокрушение» и слезы сострадания и умиления, без которых немыслима жизнь настоящего христианина. Особо было подчеркнуто, что словесное описание (например, «Жертвоприношения Авраама») не дает столь сильного эмоционального эффекта, как живописное изображение. Таким образом, признавалось более сильное эмоционально-психологическое воздействие религиозной живописи на верующих по сравнению с другими средствами, в том числе проповедью. И хотя имелись в виду прежде всего иллюзорно-натуралистические религиозные изображения, данный вывод можно распространить и на последующую живопись. Отличаясь скупостью живописных приемов, суровостью и аскетизмом, русская иконопись выражала те же идеи, вызывала те же ассоциации у верующих и, следовательно, давала тот же психологический эффект, что и реалистические изображения, выполненные в манере эллинистической живописи, о которых говорилось на Соборе.

Следует отметить и еще один важный момент: во время литургического действа восприятие как иконописи, так и произведений иных видов искусства протекает не индивидуально, а при большом скоплении народа. По наблюдениям же психологов, массовому восприятию свойственны особые законы, поскольку чувства и переживания одних мгновенно сообщаются другим и таким образом многократно усиливаются [2]. При контактном восприятии многими повышается восприимчивость каждого, и сообщаемая информация становится более эффективной. Из этого следует, что иконопись оказывает большее психологическое воздействие на массовую аудиторию (верующих, находящихся в храме), нежели на отдельного человека, оставшегося один на один со святыней и обращающего к ней свои молитвы. Но при этом, как нам кажется, необходимо иметь в виду, что существуют определенные закономерности влияния искусства на общественную психологию, которые следует учитывать: 1) содержание искусства должно быть созвучно мыслям и чувствам людей, воспринимающих его; 2) общий настрой должен соответствовать мыслям и чувствам каждого. Другими словами, психологическая макросреда

должна соответствовать микросреде каждого верующего.

Психологический компонент коммуникативного процесса предполагает не только возникновение определенного эмоционального настроя, ярко выраженных чувств у человека, получающего информацию. Обращаясь в молитвах к иконе, человек настроен получить помощь, данную свыше, получить доказательства того, что его молитва нашла своего «адресата». Отсюда — особое почитание чудотворных икон. Можно отметить некоторые особенности отношений, связывающих означаемое (самого святого) и означающее (его образ) в иконе:

1) возможность свершения чуда (исцеления) благодаря молитве перед иконой святого, физическому контакту с ней (лобзание образа) или присутствию иконы;

2) возможность сверхъестественных действий самих икон (явление, самостоятельное перемещение и т. д.);

3) взгляд на икону, запечатлевшую первообраз, как на предмет, непосредственно связанный с ним; оказание знаков внимания святому переносится верующими на икону. Наиболее почитаемым иконам жертвовали дорогие оклады, ризы, украшали их серебряной перевязью и т. д.

Следует отметить, что не все иконы обладают чудотворением. Этот факт богословы считают вполне допустимым и даже необходимым, поскольку в противном случае «надлежало бы быть непрестанным чудесам на земле, освященной почти бесчисленным множеством икон» [10, с. 61]. Между тем чудеса не должны быть слишком часты, а должны возникать только в исключительных случаях, приводящих к нравственной перемене и обращению к Богу. Другими словами, чудотворение икон заключает в себе две составляющих: возможность нравственного совершенствования и укрепления веры человека.

Еще древние греки считали, что цель искусства — очищение, катарсис. По мнению Языковой, для христианского искусства это тем более верно, потому что «через икону мы можем не только очищать наши души, но икона способствует преображению всего нашего естества» [13, с. 16]. Она видит этимологическую связь между русским словом «исцеление» и словами «целый», «цельный»: созерцание иконы предполагает собирание человека к тому, что в нем самое главное, к его центру, к образу Божию в нем. «Сам же Бог мира да освятит вас во всей полноте, и ваш дух и душа и тело во всей целости да сохранится без порока в пришествие Господне нашего Иисуса Христа» (1 Фес. 5:23).

Что же касается второй стороны проявления чудотворения и его результатов, то, по словам Д. Соснина, «сила веры возбуждается в нас тогда, когда одержимые какой-либо напастию или недугом, мы приступаем к такой Иконе, которая прославилась чудесами в избавлении людей именно от сего бедствия или болезни. Тогда... как бы невольно возбуждается вся сила духа к верованию» [10, с. 63].

Таким образом, свою специфику в иконописании имеют не только денотат и его знаковое выражение, но и третий компонент процесса семиозиса — интерпретанта. Восприятие иконы в отличие от светской живописи и даже религиозной тесно связано с осознанием интерпретатором ее культовой принадлежности. Для верующего ценность содержания иконы как «богословия в красках» дополняется признанием глубокой духовной связи живущих людей с Богом, потусторонним миром, которую можно обрести через икону, молитву перед ней.

Следовательно, по аналогии с естественным языком общую систему изображения в иконе вполне допустимо представить как совокупность самостоятельных, но взаимосвязанных систем — семантической, синтактической и прагматической. Соответственно, можно говорить о трех аспектах изучения иконы, которые в своей совокупности дают полное представление об иконе с семиотической точки зрения.

Семантический аспект предполагает обращение исследователя к содержанию знаков живописи иконы, изучению их отношения к денотату — тем реальным и нереальным образам и событиям, которые послужили предметом знакообозначения в иконе.

Синтактический аспект затрагивает проблему связи знаков иконописи между собой. Изучаются правила, согласно которым осуществляется эта связь, устанавливаются виды отношений знаков и их комбинаций и т. д.

Прагматический аспект связан с изучением восприятия содержания иконы, определением

объективных и субъективных факторов, влияющих на это восприятие.

Таким образом, икону как культовый предмет отличает полифункциональность. Объединяя специфически религиозные основания с общекультурными и учитывая семиотический характер иконописных изображений, основными можно определить следующие функции иконы:

— репрезентативную (представление означаемого в наглядно-образном выражении, создание зрительной «опоры» для облегчения контакта со святым, к которому обращена молитва);

— познавательную (отражение живописными средствами богословских идей и понятий, передача божественного откровения, хранение церковных преданий, сведений об историческом и церковном прошлом, быте народа);

— нравственно-эстетическую (формирование нравственных идеалов, развитие эстетических чувств верующих);

— психологическую (содействие возникновению определенного эмоционального настроя, психологического состояния верующего, молящегося перед иконой, особенно чудотворной).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Анатолий (Мартыновский).** О иконописании / Анатолий (Мартыновский) // Философия русского религиозного искусства XVI — XX вв. Антология. М., 1993.

2. **Букин В. Р.** Искусство и общественная психология / В. Р. Букин. Л., 1976.

3. **Буслаев Ф. И.** Для истории русской живописи XVI века // Ф. И. Буслаев. Исторические очерки русской народной словесности и искусства / И. Ф. Буслаев. Т. 2. СПб., 1861.

4. **Вздорнов Г. И.** История открытия и изучения русской средневековой живописи. XIX век / Г. И. Вздорнов. М., 1986.

5. **Владимирский В.** О состоянии иконописания / В. Владимирский // О церковной живописи. Части первая и вторая. (Сборник статей). СПб., 1998.

6. **Грек М.** О святых иконах / М. Грек // Философия русского религиозного искусства XVI — XX вв. Антология. М., 1993.

7. **Дамиан, иеромонах.** Недостатки русской иконописи / Иеромонах Дамиан // О церковной живописи. Части 1 и 2. [Сборник статей]. СПб., 1998.

8. **Деков В. У.** Религия и духовная культура общества: проблемы взаимодействия / В. У. Деков. М., 1989.

9. **Снегирев И.** Взгляд на православное иконописание / И. Снегирев // Философия русского религиозного искусства XVI — XX вв. Антология. М., 1993.

10. **Сосник Д.** О святых чудотворных иконах в Церкви христианской / Д. Сосник // Философия русского религиозного искусства XVI — XX вв. Антология. М., 1993.

11. **Ушаков С.** Слово к любопытствующему живописного писания / С. Ушаков // Философия русского религиозного искусства XVI — XX вв. Антология. М., 1993.

12. **Франк С. Л.** Религия и наука / С. Л. Франк // Малая церковь. Настольная книга прихожанина. М., 1992.

13. **Языкова И. К.** Богословие иконы (учебное пособие) / И. К. Языкова. М., 1995.

Поступила 10.07.06.

ТВОРЧЕСТВО К. М. ФОФАНОВА В ОЦЕНКАХ СОВРЕМЕННИКОВ

Л. С. Конкина, доктор филологических наук,
Е. Г. Капралова

Сегодня бесспорным признается тот факт, что дух эпохи полнее и глубже всего выражается в творчестве гениев поэтического слова. Однако литературный процесс составляют не только поэты, чьи имена известны всем, но и поэты, которые когда-то были определены Н. А. Некрасовым как «русские второстепенные поэты». К их числу следует отнести и К. М. Фофанова.

Выход первого лирического сборника Фофанова в 1887 г. вызвал самый живой интерес публики и литературной общественности, откликнувшейся целой серией критических выступлений. Хотя критики различных направлений единодушно отмечали неравноценность вошедших в него стихотворений, их оценка и рекомендации были далеко не однозначны.

Творчество К. М. Фофанова с самого начала встретило одобрение и поддержку прежде всего со стороны защитников «чистой поэзии». Критик «Нового времени» В. Буренин снисходительно, но настойчиво противопоставлял «наивную, небрежную, даже порою неряшливую музу» К. М. Фофанова проявлениям демократизма и гражданственности в русской поэзии конца XIX в. [7, с. 14]. Действительно, влияние эстетики «чистого искусства» проникают в поэтическое сознание К. М. Фофанова, во многом определяя формирование его идейных и художественных позиций. Во многом, но далеко не во всем.

Критик газеты «День» К. Говоров, характеризуя искреннюю и поэтическую натуру К. М. Фофанова, выразил мысль о том, что «образованность не развила его, не расширила его кругозора. То, что он поет, — скрыто в нем, в его внутреннем мире, ничем не облагороженном, ничем не расширенном, но богатом звуками, музыкальными образами, эффектными картинами» [2, с. 3]. К. Говоров подчеркивает слабость «философских дум» Фофанова, вычурность некоторых фантастических образов, стилистические несуразности, признавая в то же время «чрезвычайную грацию», «изящество и вкус» отдельных его стихотворений.

Литературный дебют К. М. Фофанова вызвал резкое неприятие народнической критики. Н. К. Михайловский, которого беспокоили и эпатировали «преувеличенный» интерес к форме и «равнодушие» к содержанию как отличительная черта современной поэзии, с иронией заметил, что в поэзии К. М. Фофанова, социально пассивной в целом, встречается иногда «гражданская скорбь» и «тенденция». [5, с. 614 — 615].

В преодолении односторонне-социологического подхода к поэзии «безвременья» со стороны демократической критики большую роль сыграли взгляды С. Я. Надсона, который одним из первых отметил стихи Фофанова как явление незаурядное.

Вопрос о месте и значении лирики К. М. Фофанова в истории русской поэзии впервые был поставлен Д. С. Мережковским. В статье «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы» он называет К. М. Фофанова одним из ближайших предшественников нарождающегося символизма. «Фофанов не эпикуреец, подобно Фету, — пишет Д. С. Мережковский, — Красота для него — может быть, губительное и страшное наслаждение...» [4, с. 237]. Критик дает глубокую характеристику творчеству К. М. Фофанова, отразившему, с его точки зрения, художественную философию «нового» русского искусства.

Важное историко-литературное значение имеют отзывы двух виднейших поэтов того времени — отклик Н. С. Гумилева на смерть К. М. Фофанова и статья В. Я. Брюсова, посвященная творчеству поэта [3].

В небольшом отзыве Н. С. Гумилев определяет целое направление русской поэзии, которое представлено, с его точки зрения, именами А. А. Голенищева-Кутузова, А. Н. Апухтина, С. Я. Надсона, С. Г. Фруга. В это направление он включает и К. М. Фофанова.

Для В. Я. Брюсова несомненно право К. М. Фофанова «на видное и почетное место

© Л. С. Конкина, Е. Г. Капралова, 2007

среди русских поэтов XIX века», хотя он и признает, что «бесспорный, большой талант поэта не соединился в нем с силой мысли, с широким взглядом на мир и жизнь» [1, с. 273]. Мысль В. Я. Брюсова о «тесной борьбе в душе поэта между тем, что он сам считал «поэтическим», и смутным влечением к действительности», «ужасавшей его», сохраняет свое значение и поныне. Не менее важна высокая оценка лирики К. М. Фофанова, данная Брюсовым с точки зрения теории стихотворной речи: «Стихи певучи и сжаты, иногда красивозвукоподражательны, иногда достигают той «эфирной высоты», о которой говорил Фет» [1, с. 276].

Среди отзывов современников поэта важно и интересно мнение Л. Н. Толстого. Известно, что великий писатель в последние годы жизни негативно относился к поэзии и делал исключение только в отношении Ф. И. Тютчева. Однако постепенно он с интересом начинает следить и за литературными успехами К. М. Фофанова. Сохранилось письмо Толстого, адресованное поэту: «Я знаю и читал вас. И хотя, как вы, вероятно, знаете, не имея особенного пристрастия к стихам, думаю, что могу различать стихи естественные, вытекающие из особенного поэтического дарования, и стихи, нарочно сочиняемые, и считаю ваши стихи принадлежащим к первому разряду...» [6, с. 290].

Проведенный нами обзор критических суждений о творчестве К. М. Фофанова позволяет сделать вывод, что она была достаточно далека от того, чтобы представить разносторонне аргументированный и развернутый анализ стихов поэта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Брюсов В. Я.** К. М. Фофанов / В. Я. Брюсов // История русской литературы XIX века: в 5 т. Т. 5 / под ред. Д. Н. Овсянико-Куликовского. М., 1917.

2. **Говоров К.** Современные поэты: критические очерки / К. Говоров. СПб., 1889.

3. **Гумилев Н. С.** Письма о русской поэзии: сборник / Н. С. Гумилев. М., 1990.

4. **Мережковский Д. С.** Полное собрание сочинений: в 15 т. Т. 15 / Д. С. Мережковский. М., 1912.

5. **Михайловский Н. К.** Полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 6 / Н. К. Михайловский. СПб., 1998.

6. **Толстой Л. Н.** Полное собрание сочинений: в 90 т. Т. 73 / Л. Н. Толстой. М., 1954.

7. **Цурикова Г. М.** К. М. Фофанов / Г. М. Цурикова // К. М. Фофанов. Стихотворения и поэмы. М., Л., 1962.

Поступила 9.05.07.

НОВИНКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ*

Важнейшей задачей современного высшего педагогического образования является воспитание будущего учителя, личности, способной к полноценной профессиональной и практической деятельности. Молодой специалист, знающий историю русской словесности, обладающий системой основополагающих знаний в области фундаментальных филологических дисциплин, имеющий необходимый потенциал нравственного, духовного и государственного сознания, необходим нашей школе. Состояние современного гуманитарного образования, как школьного, так и высшего, вызывает закономерную тревогу у ведущих специалистов в этой области и заставляет находить новые научно-педагогические решения этой проблемы.

Выполнению этой актуальной задачи способствуют в значительной степени учебники и учебные пособия, предназначенные для студентов высшей школы. В свете сказанного учебные пособия «Русская литература XIX века. 1840 — 1860-е годы. Воспоминания, литературно-критические статьи, письма» и «Русская литература XIX века. 1870 — 1890-е годы. Воспоминания, литературно-критические статьи, письма», изданные в издательстве «Высшая школа» в 2005 г., являются важным и необходимым дополнением учебников, посвященных соответствующим периодам развития русской литературы.

Авторами-составителями учебников являются преподаватели и профессора литературных кафедр Московского государственного областного университета (МГОУ) и Московского государственного открытого педагогического университета им. М. А. Шолохова (МГОПУ), а также сотрудники других вузов Москвы и городов России, имеющие большой опыт педагогической работы и создания учебных книг. Это доктор филологических наук профессор МГОУ Т. К. Батурова, кандидат филологических наук профессор МГОУ Л. Г. Ленюшкина, доктор филологических наук профессор Шуйского педагогического института И. А. Овчинина, доктор филологических наук профессор МГОПУ Р. Т. Певцова, доктор филологических наук профессор В. Ю. Троицкий (Институт мировой литературы им. А. М. Горького РАН), заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор И. П. Щеблыкин (Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского), доктор филологических наук, профессор Ю. И. Сохряков, доктор филологических наук профессор Н. Н. Старыгина (Йошкар-Ола); кандидаты филологических наук доценты Г. А. Шестопалова (МГОУ), М. С. Макеев (МГУ им. М. В. Ломоносова), Г. В. Зыковой (МГУ им. М. В. Ломоносова) и многие другие. К сожалению, рамки рецензии не позволяют назвать имена всех участников этого издания, но вклад их в общее дело весом и значим.

* *Русская литература XIX века: 1840 — 1860-е гг. Воспоминания, литературно-критические статьи, письма: учеб. пособие / под ред. В. Н. Аношкиной, В. П. Зверева, Р. Т. Певцовой. М.: Высш. шк., 2005. 623 с.; Русская литература XIX века: 1870-е — 1890-е гг. Воспоминания, литературно-критические статьи, письма: учеб. пособие / под ред. В. Н. Аношкиной и В. П. Зверева. М.: Высш. шк., 2005. 599 с.*

Особо следует сказать о руководителях этого проекта и главных редакторах хрестоматии — заслуженном деятеле науки Российской Федерации, действительном члене Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), докторе филологических наук профессоре, заведующей кафедрой русской классической литературы МГОУ В. Н. Аношкиной, чья, в буквальном смысле слова, подвижническая деятельность в области преподавания русской классической литературы давно известна всем, кто соприкасается с этим родом деятельности. Учебники по истории русской литературы, вышедшие под ее совместной редакцией с доктором филологических наук профессором Л. Д. Громовой, вошли в научно-педагогический оборот с момента их выхода в свет и успешно используются на кафедрах, преподающих русскую литературу, до сего дня.

Рецензируемая хрестоматия вышла под редакцией профессора В. Н. Аношкиной, а также члена-корреспондента МАНПО, доктора филологических наук, профессора МГОПУ Р. Т. Нейцовой и безвременно скончавшегося уже в самом конце 2005 года академика МАНПО, доктора филологических наук профессора, заведующего кафедрой общих гуманитарных дисциплин Московского университета потребительской кооперации В. П. Зверева.

Являясь продолжением учебника «История русской литературы» под редакцией В. Н. Аношкиной и Л. Д. Громовой, рецензируемая книга выстроена по тем же принципам. В ней широко представлен фактический — историко-литературный, биографический, литературно-критический — материал. Причем о давних литературных событиях, полемических столкновениях и спорах данной ушедшей культурно-исторической эпохи «рассказывают» сами их участники — В. Г. Белинский, И. В. Киреевский, А. С. Хомяков, Н. Г. Чернышевский, А. В. Дружинин и другие. Обращает на себя внимание тот факт, что в издание включены не только статьи, дневниковые записи, письма и воспоминания деятелей, составлявших так называемое революционно-демократическое крыло русской литературы и литературной критики, но и представители славянофильского направления, артистической критики, участники либеральных журналов и литературных альманахов. Читатель знакомится с важнейшими и многочисленными первоисточниками, и это дает ему возможность самому судить о многих явлениях русской литературной жизни позапрошлого века.

Создание подобных учебных пособий является важнейшим шагом в дальнейшем углублении и улучшении качества филологического образования, ибо побуждает студентов к работе с огромным пластом дополнительных материалов — воспоминаниями, письмами, биографическими материалами, которые необходимы в профессиональной работе филолога.

Подобного рода издания, несомненно, заслуживают особого внимания со стороны преподавателей вузов, а авторы-составители — огромной благодарности.

Л. С. Конкина,
кандидат филологических наук,
профессор

«САНКТ-ПЕТЕРБУРГ — МОСКВА — САРАНСК — ТЕРРИТОРИЯ НЕОАВАНГАРДА». ЗА ПРЕДЕЛАМИ ТОЧКИ НА ПЛОСКОСТИ...

Услышать «музыку сфер», проникнуть в тайны запредельного чистого пространства, постичь философию аналитического видения возможно на выставке произведений неоавангарда в Мордовском республиканском музее изобразительных искусств им. С. Д. Эрьзи. Выставка знакомит зрителя с художниками, для которых внутреннее пространство предпочтительнее внешнего, чья эстетика замешана на стремлении к экзистенциальной свободе и погружена в интеллектуальную эзотерику. «Создание произведения — есть упрозда-

ние», — отмечал В. Кандинский. В качестве непременного условия для создания совершенного произведения искусства А. П. Зайцев — художник, замечательный педагог и исследователь искусства — видит соединение полярно-родственных видов познания — интеллектуального и чувственного, логического и подсознательного. Подобные цитаты указывают на сущностные векторы восприятия зрителем выставки.

Территория неоавангарда объединила современных художников Санкт-Петербурга, Москвы, Саранска — наследников традиций духовных и формальных поисков русского авангарда начала XX в. Это творчество недавнего андеграунда, отстаивающего собственный взгляд на мир. Оно свидетельствует другим языком и о другой реальности. Экспозиция обнаруживает натурфилософский мессидж, интеллектуальный бэкграунд и вместе с тем романтическую патетику. Искусство представленных художников явлено в широком диапазоне позиций: от спонтанно-метафизической до гротескно-реалистической. Выставка позволяет увидеть определенный этап эволюции авангардной пластической мысли, ее внутреннюю логику и поэтическую веру. Художники выходят на новый уровень пластического анализа, предлагая в предельной пластической выраженности развернутую трансформацию от предмета к знаку, концептуальную неожиданность, стремление к вполне формальному совершенству. Изысканный интеллектуализм выставки сочетается с высокой живописно-пластической культурой. Новый для Мордовского республиканского музея изобразительных искусств им. С. Д. Эрьзи формат выставки Санкт-Петербург — Москва — Саранск задает информационно-художественную многомерность экспозиции, многоканальную связь со зрителем. Зритель находит на выставке свою карту мира, свой внутренний текст, то единственное свое, сопряженное со всеобщим, в постижении изначальной вечной сути. Выставка представляет выразительную картину современного художественного процесса и его содержательное напряжение, подтверждает сохранившиеся позиции влияния ленинградско-петербургских неконформистских живописных школ на современное искусство, включая Москву и Саранск.

Феномен питерского неконформистского движения — так называемая «Газо-новская культура», сформировавшая принципы неофициального художественного творчества, впервые разомкнувшая границы санкционированного государством художественного пространства. Представители столь смелого романтического явления конца 1960-х гг. Ю. Медведев, В. Филимонов — включены в экспозицию настоящей выставки. Пласт истинно петербургской художественной культуры представляют школа В. В. Стерлигова — ученика К. Малевича, «Эрмитажная школа» Г. Я. Длугача — ученика К. Петрова-Водкина и их последователи. А. П. Зайцев, воспринявший конструктивно-пластические идеи Г. Я. Длугача, М. Тумин, унаследовавший аналитический метод, художник круга «стерлиговцев» М. Цэруш с его верой в изначальную упорядоченность и разумность вселенной, группа «Кочевье». А. Кондратьев, В. Буртас (Конадейкин), С. Касьянов, Г. Мендагалиев (выходцы из недр «Эрмитажной школы») обрели то родовое, общее, что отличает учеников мастера и делает их близкими друг другу. Их неизменно объединяет поиск духовной структуры мира. «Гулом времени» карамого формализма полнится творчество Г. Ковенчука, знаковой персоны среди участников выставки — внука генерала-футуриста Н. И. Кульбина, много способствовавшего разбитию русского авангарда начала XX в.

Творческая ориентация московских художников определяется чуткостью к тем процессам, где происходит рождение формы. Многие художники Москвы отмечают влияние петербургских художественных школ на свое творчество. «Все настоящее в искусстве формально», — говорил Г. Я. Длугач, ровесник эпохи формалистических течений в искусстве Санкт-Петербурга. В художественном мире С. Чеснокова-Ладыженского, Ю. Красавина-Белопольского, САН САНа (А. Карасева), А. Федотова царит идеология конструктивной направленности, выявляющая внутреннее напряжение формы. Жизнь формы чрезвычайно активна и самоценна. Московские живописцы смелы, артистично используют находки предшественников в своей системе пластической интерпретации, откровенность супрематических реминисценций и новое качество геометрической поэтики. К вечному холоду «супремусов» добавлен градус тепла, а геометрия роднится с метафизикой и поэзией. Экспрессивный романтизм А. Лорменко, метафизиче-

ские криптообъекты В. Кузнецова в русле движения к «освобождению формы» погружают в многомерные разомкнутые системы подсознания в заветном стремлении художника к тайной исповедальности.

Духовным и пластическим опытом петербургского искусства, «авангарда на Неве», прониклись художники, получившие художественное образование в Санкт-Петербурге и представляющие Саранск в контексте заданной выставки: О. Колчанов, Л. Колчанова, М. Салаев, Р. Кудряев — выпускники ЛВХПУ им. В. И. Мухиной. Внемлющие «питерскому учению» художники восприняли устремленность к воплощению в произведении искусства таких духовных состояний и пластических качеств, которые, оберегая национальный исток, имеют универсальную значимость.

Представленная выставка являет нам образ времени, знаки эпохи, напоминает о «мистафизической стражке» мира. Она неповторима в ощущении даже самого сдержанного зрителя и прекрасна в своем сложном движении к чистоте мысли и чувства за пределами «точки на плоскости».

А. Рункова,
сотрудник МРМИИ имени С. Д. Эрьзи,
куратор выставки

ПЕНЗЕНСКАЯ ЛЕРМОНТОВИАНА

Мы привыкли к тому, что любое значимое в мире литературы событие, будь то появление нового писательского имени, публикации или крупный юбилей, сразу же получает отклик в средствах массовой информации, а также в серьезных научных журналах. Однако выход в свет книги «Мой гений веки пролетит...» должен восприниматься, да и воспринимается, совершенно иначе. Это не просто итог работы, проведенной в рамках чествования 190-летнего юбилея со дня рождения великого русского поэта М. Ю. Лермонтова. Это — часть большой и серьезной научной деятельности, которая непрерывно ведется на Пензенской земле.

В освоении лермонтовской темы необходимо особо отметить целый ряд событий научного и общественного значения: проведение Международной научной конференции «Изучение творчества М. Ю. Лермонтова на современном этапе», состоявшейся в Пензенском государственном педагогическом университете им. В. Г. Белинского 15 — 17 июня 2004 г., основание и продуктивную работу Лермонтовского общества, возглавляемого заслуженным деятелем науки Российской Федерации, доктором филологических наук, членом Союза писателей России И. П. Щеблыкиным, издание ряда работ этого же автора, таких как «Этюды о Лермонтове», «М. Ю. Лермонтов. Очерк жизни и литературного творчества», «Страницы лермонтоведения», а также очередного, седьмого номера «Лермонтовского выпуска» и других, проведение в октябре 2004 г. в Пензенском педагогическом университете совместно с библиотекой им. М. Ю. Лермонтова областной школьной конференции, также посвященной 190-летию со дня рождения великого поэта. Таким образом, можно сказать, что пензенская лермонтониана вступила в новый этап своего существования.

Интенсивная разработка лермонтовской темы в современном отечественном литературоведении породила целый ряд вопросов, центральным из которых является вопрос о формировании объективного представления о личности и творчестве М. Ю. Лермонтова. Эта проблема поставлена во главу угла рецензируемой нами книги «Мой гений веки пролетит...», и в ее решении использован принципиально новый подход — контаминация фактов биографического, литературоведческого и художественного планов. Составителем книги предпринята попытка вести разговор о поэте с учетом множества реалий, образующих явление Лермонтова на современном этапе развития лермонтоведения. Отрывки из воспоминаний современников поэта (среди них — двоюродный брат Лермонтова А. П. Шан-Гирей, чембарский помещик П. К. Шугаев, сослуживец поэта по юнкер-

ской школе А. М. Меринский и другие), сосредоточенные в первом разделе книги, позволяют читателю не только увидеть великого поэта таким, каким он был и запомнился мемуаристам, но и обогатить свое представление о его личности, пополнить знания о биографии М. Ю. Лермонтова.

Во втором разделе книги собраны фрагменты из литературно-критических статей В. Г. Белинского, С. П. Шевырева, А. И. Герцена, А. В. Дружинина, А. А. Григорьева, Д. С. Мережковского, посвященных поэту. Приведенные материалы помогают понять Лермонтова-творца, увидеть тот огромный вклад в развитие русской и мировой литературы, о котором говорили все исследователи его наследия. Помещенные в третьем разделе книги отклики и суждения о личности и творчестве Лермонтова известных в наши дни ученых, деятелей искусства, представителей общественности и духовенства способствуют формированию представления о значении литературной деятельности М. Ю. Лермонтова в настоящее время. В результате воображению читателя предстает живой, многогранный и целостный портрет великого русского поэта.

Третий раздел книги представляется нам особенно интересным, так как содержит разноплановые статьи и отклики современных исследователей Лермонтова. Одни из этих работ касаются актуальных вопросов современного лермонтоведения — статья «Звездный мир поэзии М. Ю. Лермонтова» доктора филологических наук профессора В. Н. Аношкиной, другие представляют собой переосмысленные личные впечатления авторов — эссе «Мой Лермонтов» Г. Е. Горланова или «М. Ю. Лермонтов в нашей жизни» Н. А. и О. М. Буранков, третьи раскрывают новые, недостаточно изученные аспекты лермонтовского наследия — «Из музыкальной лермонтовианы» Р. Г. Давыдова, четвертые показывают роль и место поэта в динамике столетий — «Времен связующая нить» академика Е. П. Челышева. Следует также отметить статьи А. С. Курилова, В. Ю. Троицкого и других.

Необходимо обратить внимание на то, что помимо интереснейших сведений о личности и творчестве М. Ю. Лермонтова книга содержит информацию о каждом из авторов, участников издания, комментарии к статьям, служащие для читателя своего рода путеводителем. Неоспоримым достоинством книги является ее стилевое разнообразие, характерное для всех трех разделов. Синтез научного, публицистического и художественного элементов образует яркий сплав, завораживающий и приковывающий к себе внимание читателя.

Смещение акцента с фактологического рассмотрения биографии и литературного наследия поэта как целостного восприятия его облика в контексте современной эпохи позволяет авторам книги «Мой гений веки пролетит...» решать нравственные, эстетические, философские и литературоведческие вопросы, заявленные почти в каждой статье издания. Поэтому нам кажется необходимым рекомендовать данную книгу для изучения в школах и вузах в целях выработки у молодого поколения новых подходов в осмыслении и интерпретации лермонтовского наследия.

Л. С. Конкина,
кандидат филологических наук,
профессор,
Е. Г. Капралова

ISSN 0235—2910.
ВЕСТН. МОРД. УН-ТА. 2007. № 2. С. 1—260.