



Учредитель:

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«Пермский государственный национальный исследовательский университет»

Серия «Философия. Психология. Социология» издается философско-социологическим факультетом Пермского государственного национального исследовательского университета с 2010 г.

Тематика статей серии «Философия. Психология. Социология» отражает научные интересы специалистов в области социально-гуманитарного знания. В публикуемых материалах рассматриваются актуальные проблемы философии, психологии и социологии, обсуждаются результаты эмпирических исследований. Приоритетным правом на публикацию пользуются статьи молодых ученых.

Subjects of articles of a series «Philosophy. Psychology. Sociology» reflect scientific interests of experts in the field of socially-humanitarian knowledge. Actual problems of philosophy, psychology and sociology are considered in published materials. Results of empirical researches are also discussed in the articles. The papers of young scientists use the priority right to the publication.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охраны культурного наследия (ПИ № ФС77-39902 от 19 мая 2010 г.)

Территория распространения —
Российская Федерация

© ГОУ ВПО ПГНИУ, 2011

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Александр Юрьевич Внутских (профессор, докт. филос. наук)

Заместитель главного редактора

Александра Юрьевна Бергфельд (доцент, канд. психол. наук)

ФИЛОСОФИЯ

Владимир Николаевич Железняк (профессор, докт. филос. наук, Пермь), *Владимир Васильевич Ким* (профессор, докт. филос. наук, Екатеринбург), *Михаил Иванович Ненашев* (профессор, докт. филос. наук, Киров), *Владимир Вячеславович Орлов* (профессор, докт. филос. наук, Пермь), *Сергей Владимирович Орлов* (профессор, докт. филос. наук, Санкт-Петербург), *Александр Владимирович Перцев* (профессор, докт. филос. наук, Екатеринбург)

ПСИХОЛОГИЯ

Виктор Дмитриевич Балин (профессор, докт. психол. наук, Санкт-Петербург), *Асия Гарафовна Исмаилова* (профессор, докт. психол. наук, Пермь), *Елена Васильевна Левченко* (профессор, докт. психол. наук, Пермь), *Наталья Анатольевна Логинова* (профессор, докт. психол. наук, Санкт-Петербург), *Ирина Анатольевна Мироненко* (профессор, докт. психол. наук, Санкт-Петербург), *Людмила Александровна Мосунова* (профессор, докт. психол. наук, Киров), *Александр Октябрьевич Прохоров* (профессор, докт. психол. наук, Казань), *Елена Евгеньевна Сапогова* (профессор, докт. психол. наук, Тула)

СОЦИОЛОГИЯ

Анатолий Григорьевич Антипов (профессор, докт. социол. наук, Пермь), *Вячеслав Борисович Житенев* (профессор, докт. филос. наук, Екатеринбург), *Евгения Анатольевна Когай* (профессор, докт. филос. наук, Курск), *Галина Ивановна Осадчая* (профессор, докт. социол. наук, Москва), *Валерий Германович Попов* (профессор, докт. социол. наук, Екатеринбург), *Татьяна Николаевна Юдина* (профессор, докт. социол. наук, Москва)

Международный редакционный совет

Джорджо Де Маркис (профессор департамента аудиовизуальных коммуникаций и рекламы, Мадридский университет Комплютенсе, Испания), *Стивен МакДауэлл* (профессор, директор Школы коммуникации, Университет штата Флорида, США), *Майкл Рьюз* (профессор философского факультета, Университет штата Флорида, США), *Дьёрдь Сарвари* (доктор философии, директор Neosys Organisational Developmental Consulting, Венгрия), *Александр Строканов* (профессор, руководитель департамента социальных наук, директор Института русского языка, истории и культуры, государственный колледж в Линдоне, Вермонт, США), *Дмитрий Широканов* (профессор, докт. филос. наук, акад. Национальной академии наук Беларуси, Минск, Белоруссия), *Жижа Кнап* (профессор, докт. философии, Люблянский Университет, Словения), *Иссак Эберштейн* (профессор социологии, заведующий кафедрой социологии, университет штата Флорида, США)

Адрес редакционной коллегии

614990, Пермь, ул. Букирева, 15. Тел. +7(342) 2396-617, +7(342) 2396-834.
E-mail: abergfeld@yandex.ru, dekanatfsf@psu.ru.
Web-site: <http://www.psu.ru/>

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Современное искусство как феномен постиндустриальной трансформации, или о перспективах Пермского культурного проекта <i>О.Ю. Гудошникова</i>	4	Contemporary art as a phenomenon of post-industrial transformation, or about the prospects of PERM cultural project <i>Oksana J. Gudoshnikova</i>
Парадокс отбора и его возможное решение <i>А.Ю. Внутских</i>	11	The antinomy of selection and its possible solution <i>Aleksandr Y. Vnutskikh</i>
Марксистская антропология и теория воспитания <i>К.В. Прозументик</i>	18	Marxist Anthropology and educational theory <i>Kirill V. Prozumentik</i>
Проблемы качества образования в современной высшей школе: философские и социологические аспекты <i>Н.Д. Сорокина</i>	27	Problems of education in modern high school: some philosophical and sociologic aspects <i>Nina D. Sorokina</i>
Ленин, мах и проблема познания <i>И.В. Чумаков, В.А. Чумаков</i>	35	Lenin, Mach, and problem of knowledge <i>Igor V. Chumakov Valery A. Chumakov</i>
«Ступени сознания» психического опыта в феноменологической парадигме <i>Д.Г. Трунов</i>	43	“Consciousness steps” of mental experience in phenomenological paradigm <i>Dmitry G. Trunov</i>

ПСИХОЛОГИЯ

Субъект и объект образования: способы взаимодействия в решении образовательных задач <i>О.С. Беляева</i>	49	The interaction of subject and object in education <i>Olga S. Belyaeva</i>
Эмоциональный опыт как предиктор рецидива онкологических заболеваний <i>А.Ю. Бергфельд</i>	60	Emotional experience as a predictor of relapse of cancer disease <i>Alexandra Y. Bergfeld</i>
Поиск высокого смысла как условие повышения качества жизни: ориентиры психологической помощи <i>Т.С. Гурлева</i>	73	Search for the high meaning as a condition of increase of life's quality: the vectors of psychological aid <i>Tatyana S. Gurleva</i>

Особенности процессов саморегуляции у студентов с разными профилями латеральной организации <i>С.А. Корнеева</i>	87	Individual differences of self-regulation processes of undergraduates with different lateral profiles <i>Svetlana A. Korneeva</i>
Роль психологического благополучия педагога на жизненном пути <i>Н.В. Панова</i>	99	Role of psychological well-being of a teacher on the course of life <i>Nina V. Panova</i>

СОЦИОЛОГИЯ

Измерение организационной лояльности персонала (опыт апробации методики Мейер—Аллен) <i>И.А. Германов, Е.Б. Плотникова</i>	106	The measurement of organizational commitment: experience in approbation of the Meyer and Allen (1991) measure <i>Igor A. Germanov Elena B. Plotnikova</i>
Особенности корпоративной социальной политики на российских предприятиях в период финансово-экономического кризиса <i>К.А. Петухов</i>	112	Features of corporate social policy at the Russian enterprises during the financial economic crisis <i>Konstantin A. Petukhov</i>
Основные тенденции развития образования в глобализирующемся мире <i>А.Г. Антипов, Ю.С. Маркова</i>	116	Basic tendencies of education development in globalizing world <i>Anatoly G. Antipiev Yulia S. Markova</i>
О социально-философском соотношении понятий «терроризм» и «террористическая деятельность» <i>С.Г. Барышников</i>	123	On the socio-philosophical correlation of “terrorism” and “terrorist activities” notions <i>Sergei G. Baryshnikov</i>

ФИЛОСОФИЯ

УДК 187.01

**СОВРЕМЕННОЕ ИСКУССТВО КАК ФЕНОМЕН
ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ, ИЛИ О
ПЕРСПЕКТИВАХ ПЕРМСКОГО КУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТА***О.Ю. Гудошникова*

На территории Пермского края все чаще обсуждается проект культурного развития общества. Это явление представляет интерес для философского анализа глубинных тенденций общества, которые реализуются в современном искусстве. По мнению многих авторов, в искусстве наметилась весьма яркая тенденция к синтезу всех видов искусств. Смешение стилей, жанров и направлений, а также стирание привычной границы между автором и зрителем, «высоким» и «низким», искусством и повседневностью на базе НИ ТЕС уже не шокируют людей. Виртуальная реальность, как детище XX в., приобретает смыслообразующее значение для эстетики. Зритель здесь не просто реципиент искусства, а соавтор, создающий свой невиданный фантастический мир. Здесь мы наблюдаем нетривиальное общение между публикой и искусством, которое не уместается в рамках музейных стен, в нашей действительности. Эпатаж, шок и деструктивность намеренно вскрывают всю подноготную человеческой души и выставляют ее на всеобщее обозрение. Зрителю бросается вызов, на который необходимо дать достойный ответ. Способность дать такой ответ, на наш взгляд, является важным критерием, характеризующим вероятность «постиндустриальной трансформации» в данном социуме. Способна ли российская, в частности пермская публика дать творческий, конструктивный ответ на вызовы современного искусства? Готова ли она стать его соавтором? Это покажет ближайшее время.

Ключевые слова: искусство постмодерна; смерть автора; виртуальная реальность; цитатность искусства; синтез культуры; street art; Пермский проект; мир глобального потребления.

В последнее время стало престижным говорить о культурном развитии общества, развитии человеческого потенциала и «экспансии культуры» [15]. В этой связи, будучи свидетелем реализации Пермского культурного проекта, сфокусируем внимание на некоторых существенных чертах современного искусства. «Шаг культуры», по мнению многих современных авторов, приобретает в наши дни странный и нетипичный для себя характер. На протяжении второй половины XX в. социальная действительность стремительно менялась под давлением научных открытий, экономических кризисов и глобальной интеграции, что находило свое отражение в художественной деятельности людей. Социальный прогресс, диктуемый научными открытиями и их применением в производстве, идет

семимильными шагами. Это привело к тому, что ученые заговорили о новой стадии развития общества — стадии постиндустриальной или информационной (информациональной).

Информатизация и «онаучивание труда» в ведущих секторах экономики [13], рост сферы услуг и системный кризис капитализма [17] заставляют человечество задуматься о новом этапе развития общества. В культуре вообще и в искусстве в частности наблюдается тенденция к осмыслению реальности как целостности во всем ее структурном и функциональном многообразии. Смешение стилей, жанров и направлений в современном искусстве зачастую оказывается продуктом хорошо продуманного художественного замысла. На наших глазах возрождается жанр мистерики. Современные 3D-

мистерии объединяют в себе разнообразные виды искусства и требуют для своего воплощения колоссальных технологических затрат (компьютерная графика, лазерные инсталляции и пр.)

Постмодернизм изначально появился как визуальная культура, которая отличается от классической живописи и архитектуры тем, что сосредотачивает свое внимание не на отражении, а на *моделировании действительности*. В XXIV в. искусственная реальность стала столь же привычной для человека, как и «реальная» (объективная) реальность. Появилось поколение людей, впитавших плоды виртуальности с молоком матери. Видеоклипы, компьютерные игры, социальные сети, диснеевские аттракционы как пленкой покрыли всю планету, создав иное пространство, «вторую действительность», проникающую в литературу, музыку и театр. Ж.-Ф. Лиотар в 1979 г. издал книгу «Состояние постмодерна», где он осмысливает то состояние, в котором оказалось человечество в период становления массовой коммуникации. В этой книге дается философский анализ действительности, где происходит замена реального мира компьютерной иллюзией [8].

Двойственность иллюзии и подлинности заложена в самом понятии *virtual* (англ. *virtual* — фактический, истинный). В ней субъект, живущий в первой реальности, получает безграничные возможности преобразования мира, пусть и в цифровом формате. Для современного искусства наиболее важным свойством виртуальной реальности является ее интерактивность. Пример проекта «Active Fiction Show» [11] демонстрирует синтез традиционных художественных средств с высокими технологиями, что образует протовиртуальную реальность. Она реализуется на сцене театра, когда персонажи ищут выход из лабиринта, а зрители в зале по аналогии с компьютерной игрой выбирают персонажа и наблюдают за ним не только из зала, но и из глубины сцены.

Намерение современного искусства вызвать зрителя на «поле битвы», превратить его в сотворца того или иного дискурса ни для кого уже не является тайной. Так, современные чи-

татели на протяжении последних десятилетий воочию наблюдают агонию модернистской литературы. «Пересекайте границы, засыпайте рвы» — так называлась статья Лесли Фидлера, где главный акцент делается на соединении массового и элитарного в искусстве [7]. Постмодерн ликвидирует зазор между автором и публикой (как минимум — между профессионализмом и дилетантизмом). Первый тезис Фидлера объединяет публику и художника, расширяя тем самым границы литературы. Это новая свобода, в рамках которой творили такие авторы, как Норман Мейлер («Белый мел»), Джон Барт («Козлюноша Джайлс»). Вторым тезисом является провозглашение виртуальной реальности как соединения чудесного и вероятного. Постмодернистский автор легко маневрирует между технологизированным обществом и областью ирреального, удваивая объективную реальность за счет виртуальных артефактов. Содержание этого процесса, напоминая воплощенную деконструкцию, которая порождена языковой игрой, где нет ни обозначающего, ни обозначаемого. Артефакт виртуальности замещает объективную реальность, вследствие чего исчезает причинно-следственная определенность и сюжетная линия — ведь саму смерть здесь можно «переиграть» [5].

В проекте «топология мгновения» — проект «N+N Corsino» [14] действие носит интерактивный характер. Аттракцион заключается в том, что на пятиметровом экране появляется компьютерная фигура девушки, которая совершает однообразные танцевальные движения, перемещаясь по виртуальным лабиринтам и платформам. Перемещения в целом зависят от зрителя: зритель нажимает на кнопки пульта, изменяя пространство, т.е., посетитель экспозиции является хореографом. Это становится возможным при использовании специальных датчиков, прикрепленных к реальным танцорам, они улавливают импульсы, блики и вспышки, возникающие во время исполнения. Все сигналы передаются на компьютер, где обрабатываются и переводятся в цифровое изображение. Танцор уже представляет собой

ожившую графическую схему, существующую на экране самостоятельной жизнью. Слияние и контраст, танец и среда — вот те оппозиции, которые авторы настойчиво сталкивают в своей постановке.

Основной принцип постструктурализма мы можем наблюдать во всевозможных хепенигах и перфомансах. Равноправность оригинального авторского текста и его интерпретации свидетельствуют о «смерти автора» как догматического рудимента текста. Иерархия традиционного искусства рушится под бурные аплодисменты аудитории, а эстетические объекты открываются для новых интерпретаций [5]. Стремление максимально снять авторское давление можно проиллюстрировать на примере произведения Микеланджело Пистолетто «Стена» (1967 г.) Живопись с зеркальной поверхностью, где отражение зрителя оказывается в одном пространстве с предметом изображения, избавляет нас от завершенности и тотальности произведения. Автор рушит «стену» между субъектом и объектом восприятия, вовлекая каждого зрителя в свое произведение как соавтора.

«Смерть автора», констатируемая в культурной среде начиная с М. Фуко и Р. Барта, стала столь же естественным явлением как виртуальная реальность. Стирание границ авторства, а также всеобщая популяризация современного искусства с его основными аксиомами, отнюдь не формулируют это явление как ставшее историческое событие, скорее обнаруживает потаенную природу человеческой практики. Кто вправе носить это гордое звание автора? Вправе ли Дюшан претендовать на авторство своих ready mades, ведь его «Фонтан» не создан непосредственно им самим? На сегодняшний день сформировалось устойчивое понимание того, что автор — это не только тот, кто «открыл» и создал вещь, но и тот, кто продемонстрировал индивидуальное понимание этой вещи, кто придал совершенно иное звучание существующим формам. Автор теряет звание творца, теперь он не у основания, а скорее у временного конца вещи. Вне зависимости от того, как к этому относиться, процесс потреб-

ления уже созданного поглощает креационную функцию искусства, так как в эпоху глобальной коммуникации эту функцию в одиночку выполнять невозможно. Вопрос, однако, заключается в том, готов ли сам современный зритель выполнять творческие функции.

Таким образом, в мире художественного дискурса в настоящее время имеет значение не подпись автора, а подпись потребителя [4]. Перед нами искусство эпохи глобального потребления. Считается, что само по себе произведение искусства не несет в себе ценности как автономный продукт, ценность его раскрывается только в процессе потребления, в процессе эстетической практики. В итоге в музеях современного искусства мы наблюдаем не столько продукты творчества, сколько варианты его личного потребления. Например, у Виктора Пушницкого в композиции «Свет» используются холст, масло, проволока и лампа накаливания, однако в десяти работах, созданных из этих материалов, он стремился выразить свой оригинальный взгляд на жизнь человека в определенный момент его жизни. Свет истины в композиции является связующим звеном, понижающим его на этом пути. Здесь мы видим не столько продукт, сколько варианты индивидуального способа его потребления.

Эту особенность многие авторы именуют «цитатностью» современного мировоззрения. В произведениях Браво Клаудио «Мадонна» (1979-1980) эта особенность приобретает характер сущностной. Композиция, фигуры людей, сюжет уже давно знакомы зрителям, автор лишь умело их компилирует. Все что можно было создать, уже создано, поэтому современным художникам остается лишь повторять прошлое с некоторыми произвольными комбинациями. Н. Сидельников, автор произведения «Лабиринты», воплощает в нем синтез романа и симфонии для фортепиано в пяти фресках. Такое соединение требует синкретической связи, и для этого автор обращается к античным мифам о Тесее. Основные жанры этого сочинения — миф, роман и симфония — наделяются композитором чертами, ранее им не присущими. Они накладываются друг на друга:

миф становится похожим на роман, а роман — на миф. Это как возрождение первобытной модели, где «поэма поется и пляшется». Например, лейтмотив Судьбы имеет ритм начальной темы 5-й симфонии Бетховена, а в пятой фреске («Последний путь в царство теней») мы можем «встретить» Дебюсси (цитата из прелюдии «Шаги на снегу»), Малера (аллюзия на траурный марш из его I симфонии) [2].

Мы наблюдаем, как творцы бросают вызов современному зрителю, весьма образованному и наученному «игроку в бисер», который легко манипулирует образами, перенося их в нетипичную среду. Все известные дискурсы эклектично соединяются, образуя таким образом равновесие, из которого необходимо выбрать ведущий — но только это задача зрителя, а не творца. Мы наблюдаем протест против выхоленной чистоты стиля и формы, против однообразия и рациональности. Фактически постмодернизм претендует на роль партикулярной революции.

В произведении Ж. Бодрийера «Символический обмен и смерть» [3] автор рассматривает различные проявления бунта современного человека. Наиболее выразительно это проявляется в уличном граффити, где выражаются социальный протест против обезличивания, восстание против анонимности и организованного дискурса. Граффити превращают повседневную обстановку в некое тело, у которого нет начала и конца, оно как полотно для бесконечного письма. Первоначально граффити (от итал. *graffare* — царапать) именовали надписи, слова и фразы, начертанные острым предметом на поверхности древних сосудов или архитектурных сооружений, а также в катакомбах [5]. Бодрийером проводится параллель между рисунками на теле человека (татуировки) и рисунками на теле города. Без татуировок в первобытном обществе тело человека считалось голым и невыразимым. Поэтому, облакая городскую среду сплошным полотном граффити, она преобразуется в подвижное тело, где больше нет места серым однообразным коробкам и четырехстенным системам. Обволакиваясь множеством знаков, город погружается в атмо-

сферу первобытного племени с дописьменной культурой.

В современном мире мы существуем множеством взглядов на это явление. По, мнению Бодрийера, «граффити — транс-идеологичны, транс-художественны, они не несут никакой информации, поскольку избегают любого референта, их послание равно нулю». [3] В лице этой разновидности поп-арта мы также наблюдаем пример крушения границ между жизнью и искусством, с присущим этому процессу синтезом высокого и низкого, прошлого и настоящего. Эти идеи мы находим у Сьюзан Зонтаг. Ее перу принадлежит новый термин «кэмп», означающий точку балансирования между вульгарностью и театральностью, именно здесь и располагается современное, «поддельное» искусство. Оно проникнуто любовью к ужасному и стилизованному [6].

Перейдем от теории к практике современного *street-art*. Современные авторы [1] часто говорят о том, что искусство выходит за рамки музеев как воплощения историчности. Набирает обороты течение «постмузейного» искусства, которое выходит на улицу ближе к людям. Современные авторы настаивают на том, что *street art* нельзя отнести к постмодернизму, скорее, это «пост-постмодерн» с его особым ответом на разделение жизни и искусства.

Что такое *street art*? Неужели это искусство, которое расположено на улице? А что тогда будет, если известный галерист при переезде поставит около своей машины картину и пойдет открывать дверь, неужели это тоже окажется демонстрацией *street art*? Положение о том, что *street art* размещен на улице, также вводит в заблуждение, так как получается, что его сначала создали, а потом внедрили в урбанистическую среду. Это актуально для некоторых работ, но в основном улица задействована в самом процессе создания этих арт-объектов. Надутые скульптуры Джоша Алена Харриса [9], «стикмены», а также рисунки на стенах домов, оживающие под руководством режиссера Андреа Мартиньони (Andrea Martignoni) [16], подтверждают основную идею о том, что не расположение как таковое имеет сущностное значе-

ние для street art, а то, что улица, как оплот повседневности, выступает бездонным ресурсом для художественного творчества. Метро и его кратковременный выстрел воздуха — в буквальном смысле часть скульптуры Харриса. Однако эти произведения не мыслимы в иной среде, поэтому не меньшее значение имеет и их экспозиция.

Хулиган Бэнкси (Banksy), обладая несомненным талантом встраивания композиции в среду, был в авангарде уличного движения начала 90-х гг. Смысл его работ мгновенно испарялся, если не учитывались места его экспозиции. Здесь стирание границы между жизнью и произведением street art происходит в такой мере, что каждый раз нужно вдумываться в контекст, чтобы обнаружить обман. В зоопарке Бристоля в вольере со слоном Бэнкси оставил такое сообщение: «Хочу наружу. Здесь слишком холодно. От зрителя воняет. Скучно, скучно, скучно». Все его произведения представляют собой сатирический синтез из политических, культурных и этических тем.

Однако впоследствии он начал работать с галереями, породив новую разновидность поп-арта. Работы Banksy, имя которого стало уже нарицательным, выставляются сейчас на престижных аукционах, а один амбициозный предприниматель продал фрагмент стены с изображением Banksy за \$ 407 000 [10]. Однако, по мнению Николаса, это не является подлинным street art, невзирая на то, кто является автором произведения [1].

Как можно видеть из представленных выше примеров, street art — истинно постмодернистское явление, которое включает в себя все тенденции современного общества, аккумулирует энергию повседневной жизни и использует современные средства выражения. Это темная изнанка поп-культуры, на задворках которой нарочито демонстрируются идеи, имеющие прямое отношение к жизни каждого человека. Теперь не зритель ищет искусство, а искусство «вламывается» в жизнь зрителя, подчас бесцеремонно. Арто писал по этому поводу: «Театр должен стать равным жизни — не индивидуальной жизни, где господствует характер, а ни-

кому не подотчетной жизни, сметающей всякую человеческую индивидуальность».

Итак, необходимо отметить, что культурное развитие приобретает противоречивый характер. С одной стороны, правительства спонсируют строительство и функционирование музеев современного искусства. С другой стороны, само современное искусство выходит за стены музеев, а сам способ существования искусства зачастую претит концепции музеефикации [4]. Это отчасти может быть обусловлено стиранием четкой границы между искусством и профанацией, ведь произведение современного искусства соткано из элементов повседневности. Именно поэтому музей оказывается единственным средством отличия искусства от не-искусства. Если же вспомнить принцип микширования и синтеза в современном искусстве, «всплывает» еще один кризисный момент, а именно: что считать новым (актуальным), а что старым (историческим) искусством.

Человек приходит в музей современного искусства не для того, чтобы любоваться готовыми художественными образами, а для того, чтобы смотреть на образы глазами художника и становиться соавтором. В классический период существования искусства художник производил, а зритель потреблял продукт творческого труда, теперь же эта бинарная оппозиция разбита. Впрочем, и зритель не может похвастаться полной свободой восприятия, ибо ему диктуют определенные условия восприятия, инсталляция меняется во времени и не находится в стагнации, как традиционная картина. А в медиа-искусстве от зрителя к художнику переходит и контроль за временем созерцания. В классическом выставочном пространстве зритель полностью контролировал время созерцания: в любой момент он мог прервать этот процесс, а позднее снова вернуться к картине. В период его отсутствия традиционная картина не менялась. В случае же с образами, пребывающими в движении, правило это не соблюдается: кинофильм, видеофильм, а также интерактивное, управляемое компьютером произведение навязывает зрителю время и ритм их восприятия. Даже масштабные инсталляции,

выполненные из традиционных материалов, также в гораздо большей мере, чем это было принято в традиционном искусстве, диктуют зрителю условия их восприятия.

Одним из последствий внедрения в современное искусство новых технологий стало изменение самого образа музея. Здесь проявляется тенденция к исчезновению границы между отдельными произведениями и пространством экспонирования, что иногда погружает вечный день музея в непроглядную тьму. Это явление можно проиллюстрировать произведением Ю. Васильева, который в рамках «Чистого проекта» представил видеоролик «молитва глухонемых». Особенность заключалась в том, что ролик проецировался на пол прямо под ноги зрителя. Обойти? Переступить? Остановиться? Любое действие зрителя отражает внутреннюю позицию каждого. В проекте «Так не говорил Заратустра» [12] слова Ницше «Человек — это канат, натянутый между животным и сверхчеловеком — канат над пропастью» восприняты буквально. Авторы проекта соорудили канат, протянутый от изображения обезьяны к изображению человека, и поместили эту экспозицию в крошечной тьме. Зрители, по задумке авторов экспозиции, с фонариками в руках должны были сами осветить путь, соединяя две стороны пропасти. Под музыку Малера зрители словно «вырисовывали» из темноты слова Ницше, сливающиеся с соответствующим рисунком. Равномерный свет замещен пучком света, больше напоминающим траекторию движения. Теперь свет не выполняет функцию освещения, теперь свет — это сами образы.

Таким образом, в современном мире, мире глобального потребления, мы наблюдаем нетривиальное общение между публикой и искусством, которое нельзя законсервировать в четырех стенах музея, в котором исчезает сама бинарность оппозиции — автор и зритель, «высокое» и «низкое», искусство и повседневность. Эпатаж, шок и деструктивность намеренно вскрывают всю подноготную человеческой души и выставляют ее на всеобщее обозрение. Альтернативный «театр без спектакля» не случайно выдвигает на передний план второсте-

пенных героев классических пьес, парфразируя на тему известных всем сюжетов. Это позволяет раскрыть творческий потенциал зрителей, и разрушить каноны, связанные с восприятием традиционных произведений. Миноритарный театр в исполнении К. Бене провоцирует Делёза к пересмотру роли театрального деятеля: пересказ текста на сцене сменяется хирургической операцией по ампутации конечностей. Зрителю бросается вызов, на который необходимо дать достойный ответ. Способность дать такой ответ, на наш взгляд, является важным критерием, характеризующим вероятность «постиндустриальной трансформации» в данном социуме. Способна ли российская публика, в частности пермская, дать творческий, конструктивный ответ на вызовы современного искусства? Готова ли она стать его соавтором? Это покажет ближайшее время.

Список литературы

1. *Nicholas A. Street Art: The Transfiguration of the Commonplaces*// The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 2010.
2. *Барсова И. А.* Симфонии Густава Малера. СПб., 2010.
3. *Бодрийяр Ж.* Символический обмен и смерть. М., 2000.
4. *Гройс Б.* О музее современного искусства // Художественный журнал. 1998. № 23.
5. *Десятерик Д., Ефимова К.* Альтернативная культура. Екатеринбург, 2005.
6. *Зонтаг С.* Взгляд на фотографию // <http://media-shoot.ru/load/43-1-0-261> (дата обращения: 16.07.2011)
7. *Иванова О. В.* К понятию постмодернизма // <http://www.hqlib.ru/st.php?n=44> (дата обращения: 09.08.2011).
8. *Лиотар Ж.* Состояние постмодерна. М., 1998.
9. Надувные скульптуры Джоша Алена Харриса (видео): <http://videos.nymag.com/video/Street-Art-Joshua-Allen-Harris> (дата обращения: 09.08.2011).
10. Новости BBC: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/entertainment/7188387.stm> (дата обращения: 09.08.2011).
11. Описание проекта «Active Fiction Show»: http://fictionbook.ru/author/andreyi_ulyanovskiyi/marketingoviye_kommunikacii_28_instrument/read_online.html?page=2 (дата обращения: 09.08.2011).
12. Описание проекта «Так не говорил Заратустра»:

- <http://www.museum.ru/N20605> (дата обращения: 09.08.2011).
13. Орлов В.В., Васильева Т.С. *Философия экономики*. Пермь, 2005.
14. Официальный сайт проекта «N+N Corsino»: <http://www.nncorsino.com> (дата обращения: 09.08.2011).
15. Пермский проект. Концепция культурной политики Пермского края. Пермь, 2010.
16. Рисунки на стенах домов (реж. Андреа Мартиньони): <http://vimeo.com/993998> (дата обращения: 09.08.2011).
17. Сорос Дж. *Кризис мирового капитализма*. М., 1999.
-

CONTEMPORARY ART AS A PHENOMENON OF POST-INDUSTRIAL
TRANSFORMATION, OR ABOUT THE PROSPECTS OF PERM CULTURAL
PROJECT

Oksana J. Gudoshnikova

Perm State National Research University, 15, Bukirev str., Perm, 614990, Russia

A new cultural project of social development is held in the grounds of Perm Region. This process is of some interest in terms of analysis of deep social trends in modern art. Many scientists note a new bright trend — synthesis of all kinds of art. High-tech mixture of styles, genres and trends while blotting out the borders between author and the audience, “high art” and “low art”, art and daily routine don’t shock viewer the way it was before. Virtual reality as a brainchild of XX century takes an enormous significance in terms of semantics of aesthetics. The audience is not only a consumer of art but also a co-creator of the world of unwitnessed fantasy. In this case we observe unconventional communication between audience and art that is outside the framework of museum walls and our reality. Shocking and disruptiveness intentionally uncover the nature of human soul and place it in public view. The audience should take up the challenge that must be suitably met. The ability to provide such an answer is an important criteria characterizing the possibility of “postindustrial transformation” in a given society. Is Russian, particularly Perm, audience able to give constructive and creative answer to challenges of modern art? Is the audience ready to become its co-author? It remains to be seen soon.

Keywords: Post-modernist art; author’s death; virtual reality; continuity of art; synthesis of culture; street art; Perm project, world of global consumption.

УДК 111.821

ПАРАДОКС ОТБОРА И ЕГО ВОЗМОЖНОЕ РЕШЕНИЕ**А.Ю. Внутских**

В статье формулируется парадокс отбора как всеобщего механизма развития: с одной стороны, наблюдаемый нами мир слишком мал и слишком недолго существует для возникновения в нем сложных структур методом «случайного поиска»; с другой стороны, он слишком велик и разнообразен для того, чтобы процесс отбора мог иметь всеобщую направленность и быть закономерным. По мнению автора, решение парадокса состоит в признании, на основе системы фактов частных наук, избирательной реализации единичных возможностей и изменения вероятности событий, которые ориентируют мировой процесс на воплощение общих возможностей интегрального прогресса.

Ключевые слова: философская теория отбора; парадокс отбор; иерархия возможного; всеобщий закон отбора.

«Эволюция теорий во множестве различных дисциплин от провиденциалистских через инструктористские до селекционистских — это явный намек на превосходство селекционизма... это новое движение в столь многих разных областях... составляет то, что может считаться второй дарвиновской революцией» [29]. Действительно, система фактов всех без исключения современных частных наук определенно свидетельствует, что селективный механизм или отбор проявляется во всех областях реальности: как в неживой и живой природе, так и в обществе (в форме биологического отбора в популяции *Homo sapiens*, отбора социально-экономического и отбора когнитивного). Соответственно, селективная интерпретация эволюции, та самая «вторая дарвиновская революция», о которой говорит известный американский исследователь Гэри Зико, успешно прокладывает себе дорогу в самых разных областях — от физики, химии и, разумеется, биологии до экономики, гносеологии и теории права [9].

Однако от мнения о том, что проявления отбора можно встретить везде, еще очень далеко до аргументированного утверждения, что отбор является в строгом смысле слова всеобщим механизмом развития, т. е. до общей, философской теории отбора. *Во-первых*, отбор,

как подлинно *всеобщий* эволюционный механизм, должен иметь определенную направленность, определенный универсальный критерий своего действия. Если такого универсального критерия нет, и отбор осуществляется как изначально никак не направленный «случайный поиск» методом «проб и ошибок» [14; 26], нам будет очень трудно объяснить факт закономерного возникновения все более сложных структур от элементарных частиц и молекул до появления жизни и человека в условиях ограниченных материальных и временных ресурсов Метагалактики (наблюдаемой Вселенной). Действительно, Метагалактика существует не более 20 млрд лет и количество элементарных частиц в ней составляет огромную, но все же конечную величину $\sim 10^{82}$ нуклонов (частиц, составляющих ядра атомов). На фоне этих ограничений действие отбора представляется иногда просто молниеносным — например, судя по последним данным, такая сверхсложная система как жизнь на Земле возникла из абиогенной органики очень быстро, не более чем через 500 млн лет после формирования планеты [21].

Во-вторых, нам придется научно интерпретировать способность отбора эффективно «справляться» с практически бесконечной сферой возможного, а значит каким-то образом «координировать» все селективно зависимые

изменения в разных, иногда удаленных друг от друга на многие световые годы точках Метагалактики — а может быть и в разных физических Вселенных, существование которых постулируется авторитетными сторонниками «инфляционной космологии» [18]. Это не говоря уже об имеющем серьезную научную базу предположении о существовании дофизических форм материи, а также о том, что разные формы материи (например, физическая и социальная) даже в рамках одного объекта непосредственно взаимодействовать не могут, поскольку непосредственно подчиняются разным законам [15].

Получается, что наблюдаемый нами мир слишком мал и слишком недолго существует для возникновения в нем сложных структур методом «случайного поиска» в приемлемые сроки, и одновременно слишком велик и разнообразен для того, чтобы процесс отбора в нем мог иметь всеобщую направленность и быть закономерным. Эту формулировку мы предлагаем назвать *парадоксом отбора* как всеобщего механизма развития. Возникает вопрос — как этот парадокс разрешить, вернее, как его «разрешает» развивающаяся объективная реальность.

Сначала поясним сказанное по поводу бесконечности сферы возможного. Отбор не способен «перебрать и оценить» путем фронтальной реализации соответствующих материальных объектов все возможности. Так, число возможных изомеров сравнительно простой молекулы $C_{200}H_{402}$ составляет 10^{87} . Число генотипов у организма с числом генов 10^4 (таков порядок числа генов у ряда млекопитающих и человека) составляет 3^{10000} . Между тем, числа большие 10^{82} не имеют физического смысла, поскольку превышают упоминавшееся выше количество субатомных частиц в Метагалактике [13; 17; 22]. Бесконечность сферы возможного, в свою очередь, предполагает необходимость действия определенного *закона отбора*, который позволяет, не перебирая все возможности подряд, выбрать из них ключевые для продолжения развития и реализовать наблюдаемый ход прогрессивно направленного мирового процесса.

Причем действие этого закона не должно зависеть от временного фактора, несмотря на удаленность областей материального мира (диаметр Метагалактики составляет около 20 млрд световых лет) и ограниченность скорости непосредственных физических взаимодействий (около 300000 км/с).

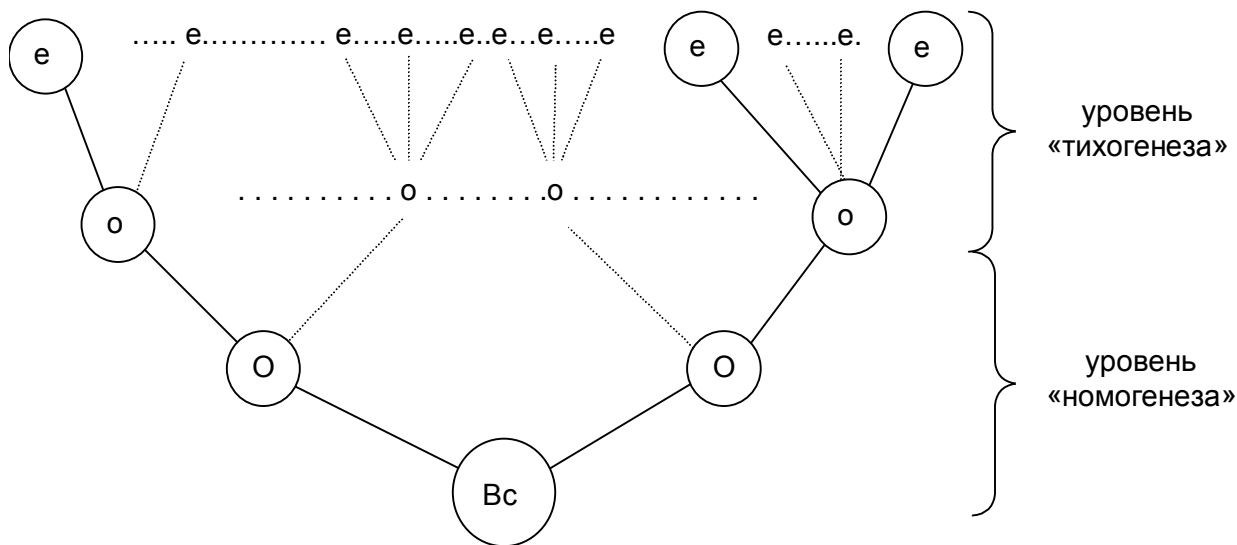
Перспективный подход к решению упомянутого парадокса и пониманию закона отбора предложил представитель Пермской университетской философской школы О.А. Барг. Им была сформулирована идея «*иерархии возможностей*», которые отличаются по степени общности [3]. Данная идея отталкивается от признания того, что сфера возможного не есть «ничто», она объективно существует как иерархически организованная сфера тенденций действительности. В основе такой иерархии лежит единственная реальная всеобщая возможность, и система фактов частных наук говорит в пользу того, что это — возможность усложнения действительности, представляющая собой всеобщее выражение существенно «априорной» прогрессивной направленности, тенденции реальности к *самоусложнению*. Получается, что фундаментальным всеобщим критерием отбора выступает *совокупная сложность мировой системы*, в которой, при сохранении простых объектов, закономерно возникают все более сложные, растет «диапазон сложности». Таким образом, как и должно быть в случае отбора, усложнение оказывается процессом не фронтальным, а интегральным (усложняются не все объекты, но некоторые усложняются закономерно). Действительное и реальная («необходимая») возможность усложнения взаимодействуют вследствие неизбежно возникающих в действительном случайностей — «на границе возможного и действительного... образуется... «кипящий» слой попыток прорыва возможного в действительное в виде... случайных флуктуаций последнего...» [5]. В ходе реализации, при взаимодействии случайно возникающих единичных объектов-флуктуаций, *всеобщая возможность* усложнения («априорная» направленность развития) дифференцируется и структурируется в иерархию возможностей («апо-

стериорно дооформляется»). Она расчлняется на ряд predetermined к реализации *общих возможностей*, каждая из которых, в свою очередь, связана со все более многочисленными возможностями все меньшей степени общности — вплоть до практически бесконечного массива *единичных*. При этом «реализация единичных возможностей означает постепенную частичную реализацию общей возможности» [10]. Соответственно, наблюдатель мирового процесса «апостериори» видит его «априорно» детерминированные крупные этапы — основные формы материи (физическую, химическую, биологическую, социальную), идентифицируя их с общими возможностями развития, которые воплощаются в классах существенно сходных объектов действительности.

Иерархия возможного содержит множество уровней, возможности которых отличаются по «степени подверженности» соответствующих объектов отбору через *элиминацию* (разрушение) или *торможение* (консервацию на достигнутом уровне сложности). При этом ход мирового процесса оказывается с одной стороны случайным, а с другой стороны, и в конечном счете — необходимым, закономерным. Иными словами, на уровне общих возможностей (уровне закономерного развития, «номогенеза» любой эволюции) элиминация и торможение как форма существования отбора не действуют в силу их уникальности — отсутствия вариантов развития в плане его важнейших ступеней. Можно, однако, сформулировать закон отбора, который непосредственно действует на объекты действительности, которые воплотили многочисленные единичные и, отчасти, особенные возможности (представляющие уровень случайных процессов, «тихогенеза» эволюции). Закон этот проявляется таким образом, что процесс развития ориентируется «на выбор тех особенных и единичных возможностей, реализация которых обеспечивает в итоге осуществление всех возможностей... более глубокого уровня общности» [7]. Например, упоминавшийся колоссальный объем единичных возможностей подразумевает запрет на «фронтальное» воплощение всего содержания соот-

ветствующей формы материи — для воплощения «всех подряд» единичных возможностей любой известной формы материи не хватило бы вещества и времени Метагалактики.

Поэтому принцип П. Дирака, согласно которому «реализуются любые объекты, существование которых не противоречит законам природы» [25], верен, на наш взгляд, в том смысле, что *реализуются те единичные и особенные возможности, реализация которых способствует или не противоречит реализации ряда общих возможностей, т. е. продолжению развития как интегрального прогресса*. В этом, на наш взгляд, и состоит основное содержание *всеобщего закона отбора*, неразрывно связанного со всеобщим законом развития конкретно-всеобщей диалектики, который, совместно с другими конкретно-всеобщими закономерностями, прямо определяет ход единого закономерного мирового процесса т. е. необходимый характер последовательности основных форм материи [20]. Пользуясь терминологией теории самоорганизации, можно сказать, что происходит отбор единичных «объектов-флуктуаций», микропроцессов, разрушающий те, из них которые не отвечают общей тенденции мировой системы, всеобщей возможности усложнения как глобальному аттрактору. При этом отбором допускаются к воплощению те единичные возможности, которые вместе составляют *оптимальное многообразие* соответствующей области реальности, многообразие, через которое с необходимостью реализуются все ее общие возможности. Таким образом, складывается «основная полнота возможного содержания» данной области, на базе которой и возникает высшее. И только когда воплощены все общие возможности данной области, когда соответствующими вещами заполнен весь ряд ее основных возможных различий, только тогда на магистраль выходит нечто принципиально более сложное, т. е. может реализоваться следующая общая возможность мирового процесса. Наглядное представление об иерархии возможностей и действии всеобщего закона отбора дано на рисунке 1.



Вс — всеобщая возможность самоусложнения субстанции; О — общие (главные) возможности данного фрагмента мирового процесса; о — особенные возможности; е — единичные возможности, реализуемые в виде единичных объектов, как «флуктуаций» наличного состояния действительности (реализованные возможности обведены, возможности «оптимального многообразия выделены)

Рис. 1. Иерархия возможностей по О.А. Баргу (1993), с изменениями (пояснения в тексте).

После того как мы уяснили, каким образом отбор способен преодолевать многообразие сферы возможного, нам нужно понять, как отбор может быть всеобщим, всеохватывающим в смысле *координации физически непосредственно не взаимодействующих объектов* — или удаленные на миллиарды световых лет галактики, или пространственно неразделимые, но подчиняющиеся разным законам уровни организации одной и той же вещи. Дело в том, что не может быть прямого близкого действия между собственно высшим и низшим. Еще Аристотель отмечал, что непосредственно взаимодействовать могут лишь вещи тождественные по роду и отличающиеся по виду. Например, очевидно, что на химическом уровне не действуют биологические законы. Поэтому «изоморфизм организма и его химического фундамента... поддерживается за счет биологических связей данного организма с другими и за счет химических взаимодействий его низшей основы с косной химической средой, включая туда и продукты метаболизма других существ...» [6]. Но если так, то в первую очередь изменение высшего ведет к изменению возможностей функционирования и развития низшего и уже вследствие

этого — к вещественно-энергетическому изменению самого низшего. То есть взаимодействие реализующегося высшего и низшего осуществляется через сферу возможного, хотя в него и включается момент непосредственного вещественно-энергетического взаимодействия близких по сложности объектов действительности, непосредственно обуславливающих друг друга. Необходимость взаимодействия через изменение сферы возможного для высшего и низшего в форме своеобразного «дальнодействия» особенно очевидна, если мы рассматриваем взаимодействие удаленных областей Метагалактики (или физически изолированных областей в инфляционной космологии), которые через «близкоедействие» физических полей не связаны. Коррелированность их изменений, из которой исходит концепция единого закономерного мирового процесса, объясняется только в случае принятия идеи мгновенного «дальнодействия», предполагающего «действие через сферу возможного, которая не имеет пространственно оформленных и разделенных компонентов... Каждое близкоедействие... вычерпывает из нее свой результат, мгновенно меняя источник, из которого черпают остальные близкоедействия»

[4]. Иными словами, «развитие действительности увеличивает степень вероятности одних возможностей... и уменьшает вероятность наступления других» [19]. В конечном же счете все допустимые всеобщим законом отбора изменения направлены на реализацию единого мирового процесса как интегрального прогресса, охватывающего весь бесконечный мир. Однако единство мирового процесса подразумевает некий механизм мгновенного взаимодействия (дальнодействия) удаленных и разнокачественных элементов объективной реальности.

На наш взгляд, в идее дальнодействия нет ничего «мистического»: возможное и действительное, высшее и низшее, как и другие всеобщие диалектические противоположности, существуют объективно и момент их единства, тождества подразумевает некую нефизическую связь. Во-первых, здесь следует вспомнить о взглядах ряда философов, учивших о совпадении возможного и действительного во всеобщем (Н. Кузанский), об отборе наибольшего ряда совместимых возможностей, формирующем мировую гармонию (Г. Лейбниц), о возможном и условиях как предварительных определениях необходимой действительности (Г. Гегель), а также о вероятности как предрасположенности, т.е. свойстве порождающих реализацию возможностей условий (К. Поппер и др.).

Во-вторых, связь через «дальнодействие» в какой-то мере может быть описана с помощью аппарата «неклассической» физики. В 1935 г. Эйнштейн, Подольский и Розен предложили знаменитый «ЭПР — парадокс». Пусть рожденные в одной точке частицы А и В разлетаются в стороны, так что ни у одной из них не заданы координата и импульс, но в силу закона сохранения импульса сумма их импульсов и сумма координат равна нулю. Теперь, если измерить координату частицы А, то ее волновая функция «схлопнется» в соответствующей точке. Но тогда одновременно «схлопнется» и волновая функция частицы В, поскольку ее координата после такого измерения тоже станет известной — частица В мгновенно «узнает» о том, какие показания дала приборам частица А вне зависимости от расстояния между ними,

хотя никакого близкодействия здесь нет [27]. «ЭПР — парадокс», по мысли его авторов, был призван опровергнуть «копенгагенскую интерпретацию» квантовой механики, описывающую физическую систему путем определения вероятности и средних значений характеризующих ее величин (с помощью волновой функции). Однако эксперименты последних лет позволяют говорить о наличии объективно существующего коррелированного состояния квантовых частиц, например фотонов (А. Цайлингер, 1997) и в-мезонов (А. Го, 2003) [1, 2, 12]. Выясняется, что каждая «классическая проекция» квантовой структуры сопровождается мгновенной перестройкой вероятностей (возможностей) изменений характеризующих ее величин. При этом следует помнить, что представления о корпускулярно-волновом дуализме в современной физике универсальны, относятся не только к элементарным частицам, но и к любому известному материальному объекту (так, в 1999 г. были зафиксированы волновые свойства молекул).

Еще пример. Ч. Дарвин, одним из первых предложивший идею абиогенного происхождения жизни в прошлом, задавался вопросом о том, почему ее «самозарождение» не происходит в наши дни. Ответ был таков: «даже если... мы смогли бы представить себе, что... возникло белковое соединение, готовое к дальнейшим более сложным химическим превращениям, то сегодня это вещество было бы немедленно съедено или адсорбировано, чего не случилось бы, если бы живых существ еще не было» [24]. Но ведь уничтожение формирующейся абиогенной органики химической теневой системой организмов-гетеротрофов есть ничто иное, как уменьшение вероятности реализации возможности «самозарождения» жизни, превращение современной действительностью этой возможности из реальной в абстрактную посредством разрушения соответствующих условий. Наконец, только исходя из идеи дальнодействия через сферу возможного можно понять, каким образом удаленные области невключенного физико-химического низшего подчиняются формирующемуся на магистрали живому, так

по Гегелю, «определение Земли, органических существ состоит в переваривании... астральных сил... в подчинении их...»[11]. Отметим, что современное естествознание располагает фактическим материалом, свидетельствующим в пользу такого подчинения. Скажем, образование планет, возможно, и звезд второго поколения решающим образом зависит от органогенного «слипания» частиц газопылевых облаков, представляющих собой огромные каталитические реакторы, в которых огромную роль играют фазовые переходы воды [16; 21]: появление космических объектов, без которых возникновение жизни было бы невероятным, становится возможным благодаря веществам и процессам, непосредственно породившим саму жизнь. А затем жизнь на Земле становится главным геологическим фактором и в ходе своей эволюции приходит к появлению человека, появление которого, несмотря на все издержки современного антропогенного экологического кризиса, можно рассматривать как «преадаптацию биосферы», страхующую ее от ряда фатальных геологических и космических изменений [8; 28]. Как отмечал великий изобретатель Н. Тесла, «в этом мире не существует ни одного живого существа, начиная с человека, покрывающего стихии, и заканчивая самыми крохотными тварями, которое бы не воздействовало на других. Какое бы действие ни осуществилось, будь оно хоть самым незначительным, космическое равновесие (*равновероятность реализации возможностей?* — А.В.) нарушается, и в итоге происходит движение Вселенной» [23].

Таким образом, можно предложить следующее решение упоминавшегося в начале статьи парадокса отбора: *всеобщий эволюционный механизм отбора представляет собой не «случайный поиск», а избирательную реализацию тех единичных и общих возможностей, которые способствуют или не препятствуют реализации общих возможностей прогрессивно направленного мирового процесса; эта избирательная реализация возможностей осуществляется благодаря формированию соответствующих условий посредством «мгновенного*

дальнейшего действия», которое изменяет вероятности протекания различных процессов в пользу осуществления интегрального прогресса, роста «диапазона сложности». Такое решение делает принципиально возможным построение научно обоснованной философской теории отбора.

Список литературы

1. Артюнов А. Квантовая телепортация // Квант. 2008. № 4. С. 36 — 39.
2. Барашенков В. Эффект телепортации // Знание — сила. 2004. № 1. С. 33 — 41.
3. Барг О.А. Живое в едином мировом процессе. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1993. С. 79 — 84.
4. Барг О.А. Указ. соч. С. 68.
5. Барг О.А. Указ. соч. С. 73.
6. Барг О.А. Указ. соч. С. 74.
7. Барг О.А. Указ. соч. С. 79 — 80.
8. Барг О.А. Указ. соч. С. 99, 208 — 212.
9. Внутских А.Ю. Отбор в природе и отбор в обществе: опыт конкретно-всеобщей теории. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2006. 335 с.
10. *Возможность и действительность* / отв. ред. М.А. Парнюк. Киев: Наукова думка, 1989. С. 96.
11. Гегель Г.В.Ф. Философия природы // Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. М.: Мысль, 1975. Т. 2. С. 144.
12. *Грани.ру* // <http://www.grani.ru/Society/Science/m.50156.html> (дата обращения 8.08.2011.)
13. Добжанский Т. Детерминизм и индетерминизм в биологической эволюции // Философские вопросы биологии и биокибернетики. М.: Изд-во АН СССР, 1970. Вып. 3. С. 8.
14. Кастлер Г. Возникновение биологической организации. М.: Мир, 1967. С. 17 — 19, 29.
15. Коблов А.Н. Диалектико-материалистическая концепция развития и современная. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1987. С. 162.
16. Ксанфомалити Л.В. и др. Планетные системы ближайших звезд // Природа. 2010. № 9. С. 3-13.
17. Ленинджер А. Биохимия. М.: Высшая школа, 1976. С. 11.
18. Линде А.Д. Физика элементарных частиц и инфляционная космология. М.: Наука, 1990. С. 59.
19. Маковка Н.М. Проблема выбора в диалектике возможности и действительности. Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 1978. С. 58.
20. Орлов В.В. История человеческого интеллекта. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1999. Ч. 3. С. 74 — 78, 90 — 92.
21. Пармон В.Н. Новое в теории появления жизни // Химия и жизнь. 2005. N 5. С.11 — 13.

22. Ребров М.Ф. Мосты сквозь время. — М.: Машиностроение, 1989. С. 16.
 23. Сто человек, которые изменили ход истории. Никола Тесла. 2009. № 93. С. 7
 24. Цит. по.: Кальвин М. Химическая эволюция. М.: Мир, 1971. С. 12 — 13.
 25. Цит. по: Мостепаненко А.М., Мостепаненко В.М. Концепция вакуума в физике и философии // Природа. 1985. № 3. С. 95.
 26. Шноль С.Э. Хватает ли времени для дарвиновской эволюции? // Природа. 1990. № 11. С. 23 — 26.
 27. Энциклопедия Кругосвет // <http://www.krugosvet.ru/articles/119/1011946/1011946a1.htm> (дата обращения 8.08.2011.)
 28. *Chyba Ch.* Some thought on SETI // The Planetary report. 1999. № 3. P. 6.
 29. *Cziko G.* Without Miracles. Universal Selection Theory and the Second Darwinian Revolution // <http://faculty.ed.uiuc.edu/g-cziko/wm/16.html> (дата обращения 8.08.2011.)
-

THE ANTINOMY OF SELECTION AND ITS POSSIBLE SOLUTION
Aleksandr Y. Vnutskikh

Perm State National Research University, 15, Bukirev str., Perm, 614990, Russia

The antinomy of selection as a universal mechanism of evolution is formulated in the article: on the one hand, Metagalaxy is too small and not long exists to engender complex structures by means of “uninformed search”; on the other hand, the Universe is too large and too diverse to be an oriented and regular action of selection. According to the author, the answer of the antinomy, based on the system of scientific facts, consists in declaration of individual opportunities selective embodiment and probability change of occasions, which orient the Universe’s evolution toward the implementation of general opportunities of integral progress.

Key words: philosophical theory of selection; selection’s antinomy; hierarchy of opportunities; universal law of selection.

УДК 141.333

МАРКСИСТСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ВОСПИТАНИЯ**К.В. Прозументик**

В статье кратко излагается основное содержание написанной на немецком языке диссертации бразильского философа Л. Бомфима «Человеческая и очеловеченная практика: педагогические следствия из марксистской антропологии». Анализируется предложенный им оригинальный подход, согласно которому человеческая сущность и ее фундаментальные атрибуты могут быть рассмотрены в качестве педагогических принципов.

Ключевые слова: сущностные силы человека; принципы педагогики; антропология; труд; сознание; социальность; универсальность; свобода

Интерес философов-марксистов к педагогике — явление вполне традиционное [5]. В последние десятилетия этот интерес существенно вырос, о чем свидетельствует появление в рамках неомарксизма школы «критической педагогики» — направления, занимающегося исключительно вопросами воспитания и образования (А. Жиру, П. Фрейре, И. Шор, П. Макларен и др.). Помимо представителей этой школы «в западных университетах работают ученые, которые... пытаются использовать классовый подход для анализа современной ситуации в области образования» [9, с. 61]. К числу таких ученых следует отнести и бразильского философа-марксиста Лучано Бомфима. Его докторская диссертация по философии («Человеческая и очеловеченная практика: педагогические следствия из марксистской антропологии»¹) представляет несомненный интерес, поскольку в ней автор предпринимает оригинальную попытку дедукции педагогических принципов из марксистского понимания сущности человека.

В небольшой преамбуле, доказывая актуальность проведенного им исследования, Л. Бомфим говорит о состоянии современной гуманитарной науки, в которой наметилась тенденция дискредитации марксистской теории. Философ показывает, что миф о смерти мар-

ксизма является продуктом либеральной буржуазной идеологии, поскольку идеи Маркса о социальной справедливости и его взгляды на проблему человеческой нищеты не соответствуют дискурсу капитализма. Этот дискурс направлен на сокрытие неуклонного роста бедности и отчуждения. Л. Бомфим, противостоя капиталистической идеологии и обращаясь к марксистской теории, придерживается того академического принципа, что никакие конъюнктурные соображения не могут служить основанием для запрета и игнорирования той или иной теории, того или иного автора.

Практическую значимость своего исследования бразильский философ обосновывает, ссылаясь на ту социальную реальность, с которой ему пришлось столкнуться в период своей деятельности в качестве школьного учителя и университетского преподавателя в г. Якобина (федеральная земля Бахья, северо-восточная Бразилия). Автор подробно описывает бедственное социально-экономическое положение, в котором оказалось население федеральной земли Бахья по вине полуфеодальной элиты (Coronéis). По его словам, большинство людей живут в глубокой нищете, а подрастающее поколение лишено надежд и находится в состоянии отчуждения². С какой же целью, с какими

¹ Работа защищена в Кассельском университете (Германия) и написана на немецком языке.

² Примечательно, что видный представитель критической педагогики П. Макларен, основываясь на

надеждами приходят дети и молодежь в школу, спрашивает философ, если такие понятия, как «литература», «обучение», «чтение», «наука», являются для них чуждыми словами? В условиях отчужденной социальной реальности, частным проявлением которой является неудовлетворительное состояние системы образования, проблема построения теории педагогического процесса представляется, по мысли автора, чрезвычайно актуальной. Педагогическая теория должна быть адекватна человеческой сущности и основываться на гуманистической философии.

Такой подход к проблеме определил структуру диссертационной работы, в которой можно выделить две главные смысловые части. Первая часть (гл. I — VI) посвящена проблеме отчуждения (гл. I), разработке марксистского понимания человеческой сущности (гл. II), анализу таких категорий, как «самореализация», «признание» (гл. III–V), «солидарность» (гл. VI). Во второй части (гл. VII) указанные категории рассматриваются в свете педагогики. В ней автор делает педагогические выводы исходя из принципов марксистской антропологии. Такая структура работы обеспечивает достижение главной цели работы — найти философско-антропологические основания для построения будущей теории свободного, гуманистически ориентированного воспитания («emanzipatorische Erziehung»).

Глава I диссертации Лучано Бомфима посвящена анализу ситуации отчуждения. В параграфе «Отчуждение в капиталистическом обществе» философ обсуждает проблему отчуждения в свете классических работ Маркса, преимущественно в контексте «Экономическо-философских рукописей 1844 года». Вслед за Марксом Л. Бомфим трактует отчуждение как

превращение продуктов человеческой деятельности (продуктов труда, социальных и политических отношений, норм нравственности, научных теорий, форм общественного сознания), а также человеческих свойств и способностей в нечто независимое от человека, чуждое ему и господствующее над ним. Философ подробно рассматривает отчуждение человека от труда и продуктов труда, отчуждение человека от природы, самого себя, своей родовой сущности. Автор показывает, что такого рода отчуждение возникает неизбежно и является закономерным результатом капиталистических отношений и товарного производства. Главным симптомом отчужденных отношений человека к природе и к самому себе является феномен *товарного фетишизма*. Он возникает тогда, когда «человек более не может вступать в отношения с другими людьми непосредственно. Его связь с другими теперь всегда должна быть опосредована товаром. Деньги же суть всеобщий товар, который гарантирует господство капитала над человеком. Определяющая сила денег зиждется не только на купле-продаже; ей отмечены — непосредственно или опосредовано — все общественные отношения» [1, с.13].

Во втором параграфе *главы I* («Снятие отчуждения») Л. Бомфим подчеркивает, что отчуждение — это универсальный феномен капиталистического способа производства. «Его универсальность, — пишет он, — проистекает из универсальности и центральной роли труда для жизни человека, который овеществляется в капиталистических обстоятельствах» [1, с.25]. Освобождение человека и обретение им подлинности существования возможно только в процессе снятия отчуждения, которое имеет три взаимосвязанных момента: а) *политический* — организация рабочих для борьбы с капиталистическим присвоением; б) *экономический* — ликвидация частной собственности и очеловечивание трудового процесса; в) *воспитательный* или *образовательный* — избавление человека от отчуждающей логики и присвоение им своей собственной сущности.

В связи с этим автор задается вопросом, что же следует понимать под человеческой сущно-

собственном опыте работы в школе, в том же духе описывает ситуацию в школах неблагополучных районов США: «Неграмотность и отчуждение стремительно растут среди бедняков, а в школьных классах катастрофически увеличиваются случаи насилия и отчаяния, которые свидетельствуют о том, что на учеников и учителей в этих классах сегодня ложится тяжелое бремя» [9, с. 69].

стью. Ответ на этот вопрос он пытается дать в *главе II*, которая носит название «О сущности человека». В первом параграфе («Развитие Марксовых представлений») дается классическое марксистское понимание человека, где человек трактуется как производящее, творческое существо, природа и сущность которого состоит в преобразовании природы и самого себя. Второй параграф («Сущность человека») посвящен анализу таких атрибутов человеческой сущности (сущностных сил), как *труд* (die Arbeit), *сознание* (das Bewußsein), *универсальность* (die Universalität), *свобода* (die Freiheit), *социальность* (die Geselligkeit).

Труд, по мысли бразильского философа, есть собственно человеческое отношение человека к природе, обусловленное его (человека) телесной организацией и потребностями. «Человек, — подчеркивает он, — только посредством труда может стать человеком. Только через практику, через деятельность человек творит себя как человека» [1, с.55].

Сознание связано с трудом и человеческой историей. Оно есть, с одной стороны, духовное воспроизведение реальности, поскольку дух произведен от материи; с другой стороны, сознание само участвует в производстве реальности. Не отступая от принципов материализма, Л. Бомфим, однако, подчеркивает, что «сознание и реальность... неразделимы, так как они суть (непрерывное) творчество (сознающего) человека» [1, с.61].

Универсальность — фундаментальный атрибут человека, который развился в процессе его социализации. Относиться к природе универсально означает быть способным одинаково относиться ко всем родам сущего. Человек творит свою универсальность так, что он определяет характер и способ своего отношения к любому объекту в мире. Универсализация человека имеет два направления: натурализация человека (человек присваивает природу и становится ее частью) и гуманизация природы. Указывая на то, что все человеческие атрибуты тесно связаны между собой, автор отмечает, что «быть универсальным, значит действовать социально, сознательно и свободно. Социаль-

ность, сознание, труд и свобода суть основа для становления человеческой универсальности. Универсальность человека выражается во всестороннем развитии» [1, с.68], в реализации всех человеческих задатков и межличностном обмене сущностными силами.

Свобода — базовая сущностная сила человека. «Поскольку человек — родовое существо, несвободный человек есть отрицание родовой сущности... Свобода человека выражается в универсальной реализации человеческих атрибутов, поскольку это единственное средство и способ, каким они могут быть реализованы» [1, с.69]. Сегодня человеческая свобода во многом ущемлена, поскольку человек стал «вещью» (Ding) в руках отчужденной сущности — капитала.

Социальность человека является также важнейшим его атрибутом. Человек немислим вне общества и потому он есть социальное существо. Человеческая социальность есть действительность свободного проявления человека. Социальность есть также фундамент практической деятельности людей. Она является мерой универсальности человека. «Универсальность, — пишет бразильский философ, — включает в себя полное устранение еще существующей изоляции между людьми» [1, с.81], обретение человеческим обществом подлинно социального, совместного существования.

Автор показывает, что целенаправленное развитие всех перечисленных человеческих атрибутов и составляет суть образовательного процесса, которое есть не что иное, как практический процесс. «Становление человека есть практический процесс и как таковой он совершается через общественную практику, содержание которой соответствует человеческой самореализации» [1, с.82]. Так философ переходит к анализу категорий «самореализации», «признания» и «солидарности».

В *главе III* Л. Бомфим доказывает, что категории «самореализация» и «признание» не противоречат марксистской теории, и хотя Маркс и не использует эти категории напрямую, они весьма легко выводятся из общего контекста его работ. Так, бразильский философ показыва-

ет, что понятия «die Entfremdung» («отчуждение») и «die Entwirklichung» («отчуждение от реальности», «дереализация»), которые Маркс широко применяет в «Экономическо-философских рукописях 1844 года», имплицитно содержат в себе определение противоположного понятия — «die Selbstverwirklichung» («самореализация»). Так же в указанном сочинении К. Маркса содержится намек и на другую категорию — «die Anerkennung» («признание», «принятие» другого человека). Этот намек можно обнаружить в тех местах, где Маркс говорит о естественной зависимости человека от другого человека, что является предпосылкой человеческой *солидарности* как принципа, противоположного конкуренции. Кроме того, категория «die Anerkennung» тесно связана с категорией «gesellschaftliche Arbeit» («общественный труд») и скрытым образом содержится в ней, поскольку «посредством труда конституируется зависимость человека от другого» [1, с.96], что особенно ярко проявляется в феномене разделения труда. «Посредством труда, — замечает бразильский философ, — человек осуществляет все общественное производство, труд творит общество и делает из человека общественное существо, образует в нем социальность в качестве потребности» [1, с.97]. Стало быть, все общество организуется и развивается вокруг и с помощью трудовой деятельности. Следовательно, в труде человек постигает принцип кооперации, а значит и «признания» другого человека, что является предпосылкой «солидарности».

Глава IV посвящена дальнейшей разработке категории «die Anerkennung» («признание»). Для прояснения содержания данного понятия Л. Бомфим предлагает различать четыре понятия: 1) «das Erkennen des Menschen» («познание человека») — познание родовой сущности человека и всех его существенных определений; 2) «das Anerkennen des Menschen» («признание человека») — утверждение человека как социальной реальности, живущей подлинно человеческой жизнью, признание человеческой самореализации в качестве ценности; 3) «das Erkennen des Anderen» («познание Другого») —

постижение индивидуальности и личности Другого, открытие в Другом особенных личных признаков, что является основой всякой коммуникации, всякого диалога, любого вида общественной практики; 4) «das Anerkennen des Anderen» («признание Другого») — восприятие другого человека во всей полноте его человеческих определений в качестве субъекта живой социальной реальности. Бразильский философ делает вывод, что познание человека (первый элемент) определяет как признание человека вообще, так и познание и признание Другого.

Характер признания Другого зависит от социально-экономических условий. Так, «в капиталистическом обществе вместо признания господствует антагонизм; вместо самореализации — самоовеществление... Человек живет для капитала. Кто ищет признания в данных обстоятельствах, должен подчиняться этому принципу» [1, с.115–116]. Отношения между людьми носят извращенный, перевернутый характер, превращаются в отношения «господина — раба» («Herr — Knecht»).

Л. Бомфим показывает, что человеческая самореализация неотделима от признания Другого, от общественной сущности человека. «Цель реализовать самого себя идентична цели реализовать свою собственную сущность, так как сущность человека есть общественная сущность. Это значит, что он трудится, мыслит и осуществляет свою свободу в обществе, вместе с другими людьми. Но свобода, труд и мысль разлученные с общественной человеческой сущностью суть индивидуализм, отчуждение и чистое самосознание» [1, с.129].

В главе V автор подробно разбирает категорию самореализации, предостерегая от психологизаторских трактовок данного понятия. Он предлагает отличать самореализацию от самоопредмечивания, которое он трактует как объективацию идей в целепологании. «Самореализация (Selbstverwirklichung), — пишет Л. Бомфим, — есть реализация (Realisierung) человеческой сущности (Menschensein) человека» [1, с.157]. Самореализация человека подразумевает отрицание капиталистических отношений, которые, по словам философа, препятствуют

осуществлению подлинно человеческой экзистенции, ставят преграды для развития и воплощения человеческих атрибутов (сущностных сил). Самореализация человека при капитализме носит сугубо индивидуалистический характер. «Капиталистические условия требуют от человека, чтобы он ориентировал свою жизнь на капитал (и его накопление). Чтобы накапливать, он должен отделить свои интересы от интересов Другого и относиться к ним антагонистически» [1, с.160]. Стало быть, самореализация в рамках капитализма носит частичный характер, она функционирует лишь в сфере чистого субъективизма. Действительная же «самореализация человека предполагает универсальное развитие производительных сил, поскольку она может совершаться лишь как универсальный феномен» [1, с.167] в соответствии с родовой сущностью человека.

Понятие человеческой самореализации Л. Бомфим связывает с понятием социальной революции, утверждая, что самореализация всегда есть практический процесс, который как таковой требует опыта социального переворота и действительной солидарности людей, основанной не на узкоклассовых, а на общечеловеческих интересах. Если сущностью революции окажется практическое очеловечивание социальной системы, то она станет вехой на пути к человеческой самореализации, объективная возможность которой заложена в объединенной практике солидарных друг с другом людей. Бразильский философ подчеркивает, что «осуществление человека в качестве *родовой сущности* не является задачей, которую способен выполнить отдельный индивид, поскольку универсальность человека подчинена взаимозависимости» [1, с.191] людей друг от друга. Он также отмечает, что «самореализация есть действительно общественный процесс и как таковой предполагает, что Другой также хочет самореализоваться и делает это» [1, с.201]. Такое человеческое отношение к другому является основой *солидарности*.

Глава VI как раз и посвящена проблеме солидарности. Говоря о солидарности, Л. Бомфим опирается на марксово понимание этой катего-

рии. В ходе анализа таких работ Маркса, как «Гражданская война во Франции», «О Гаагском конгрессе», «Альянс социалистической демократии и Международное Товарищество Рабочих», бразильский философ приходит к выводу о том, что понятие «солидарность» имеет два взаимосвязанных значения: политическое и этическое. Политическая солидарность выполняет инструментальную функцию, являясь необходимым условием победы пролетариата над буржуазией. Однако эффективность действий, основанных на политической солидарности, в конечном счете, зависит от того, в какой степени они согласуются с действительной человеческой солидарностью, которая, будучи глубинной характеристикой межличностного общения (признания Другого), имеет уже не столько политические, сколько этические смысловые обертоны. Имея в виду этот этический аспект, Маркс называет солидарность «животворным принципом», без которого немислима справедливость, ведь свобода, нравственность, разум и благосостояние каждого члена общества осуществимы только посредством всеобщей солидарности. «Она, — утверждает бразильский философ, — фундамент человеческого братства. Только через нее человек достигает свободы и благосостояния, ведь именно посредством солидарности конституируется человеческая нравственность» [1, с.216].

Л. Бомфим подчеркивает, что солидарность не исчерпывается простым нравственным *сознанием* необходимости во всеобщей гуманизации отношений между людьми. Солидарность реализуется, прежде всего, как практическое действие. «Человеческие солидарные отношения, — пишет бразильский философ, — это не обращение к добру на какое-то время; они суть решительная и осознанная очеловеченная практика» [1, с.222]. Практика солидарности выполняет две важные функции. Во-первых, она формирует у человека *потребность* в солидарном отношении к Другому (воспитательная функция). Во-вторых, будучи солидарным с Другим, человек свободно *познает* самого себя через Другого (гносеологическая функция). Свободное обретение знания

о себе самом потому и является свободным, поскольку оно подчинено интересам не чуждой человеку сущности (государству, капиталу и пр.), а выступает как выражение интересов самой человеческой сущности. Здесь Бомфим подходит к центральному пункту своего исследования. Он пишет, что именно в таком *свободном самопознании* и кроется педагогический характер межчеловеческой солидарности. «Воспитательный характер человеческих солидарных отношений, — пишет Л. Бомфим, — состоит в свободном постижении человеческой сущности, в формировании человеческого сознания, в практической борьбе против отчуждения, в братском объединении людей, в идентичности с общественной человеческой сущностью» [1, с.223].

В *главе VII* Л. Бомфим обосновывает необходимость выхода философии в сферу педагогики. Наиболее продуктивным автору представляется творческий союз марксистской антропологии и современной теории и практики воспитания. По мнению Бомфима, марксово понимание человека как исторического, общественного, познающего, изменяющего себя и мир, субстанциального существа (*Sich-selbstschaffendes Sein*) с неизбежностью влечет за собой вопрос о сущности воспитания. Педагогический процесс есть процесс творения человеком Другого и самого себя, процесс производства и воспроизводства родовой сущности. Воспитание — это конкретное (зачастую индивидуальное) выражение того бесконечного исторического движения, в котором постоянно снимается и вновь полагается противоречие между сущностью человека и его существованием. «Марксистская философия, — пишет Л. Бомфим, — требует дополнения со стороны педагогики тем, что она 1) ставит задачу изменить существующий мир, 2) призывает человека быть способным адекватно понимать действительность, 3) утверждает социальность человека, степень которой неуклонно возрастает в процессе развития, 4) требует снятия отчуждения» [1, с.232]. Этим доказывается необходимость частнонаучной (педагогической) надстройки над марксистской антропологией. В

свою очередь, и педагогика, по мысли Л. Бомфима, нуждается в глубоком философском фундаменте. В подтверждение данного тезиса автор приводит слова Б. Оливейры: «В любом элементе воспитания индивида, начиная с разного рода теоретико-педагогических воззрений и кончая простейшими педагогическими приемами, всегда (будь то осознанно или не осознанно) присутствует определенное представление о сущности человека» [1, с.230]. Поэтому педагогам необходимо ясное понимание того, какова природа субъекта педагогического процесса. Стало быть, не только философия нуждается в теории воспитания, но и педагогике необходима философская теория, которая исследует человека в его сущности.

Далее бразильский философ показывает, как предложенная им в *главе II* система человеческих атрибутов может функционировать в качестве педагогических принципов. Теперь *сознание* понимается уже не только как фундаментальное сущностное свойство человека, но и как важнейший принцип педагогики. Л. Бомфим подчеркивает, что непосредственной целью воспитания (обучения) является содействие формированию сознания ученика. Кроме того, для воспитателя (учителя) сознание как педагогический принцип должно играть роль императива, который предписывает видеть в Другом (ученике) суверенного субъекта, а не рассматривать его как объект образовательного процесса. «Обучение (*das Lehren*) способствует научению (*das Lernen*) и наоборот, только если оба индивида относятся друг к другу как субъекты» [1, с.251].

Труд также выступает как важнейший педагогический принцип. В качестве такового он включает в себя «задачу развития человеческих способностей ученика (человека), чтобы тот смог присваивать производительные силы» [1, с.257]. Речь идет, прежде всего, о таких базовых человеческих способностях, которые развиваются еще в школе (овладение языком, когнитивными навыками, развитие способности к предметной деятельности и пр.) По мысли Л. Бомфима, воспитание универсального человека требует тесного сотрудничества школы и мира

производства. Всестороннее политехническое обучение — один из возможных способов, каким формальное образование может внести сегодня свой вклад в становление *универсального* человека.

Универсальность как атрибут человека может также выступать в качестве педагогического принципа. Согласно бразильскому философу, педагогическая практика только тогда может быть признана *универсализирующей* (*universalisierende*), способствующей универсальному развитию человека, когда она отвечает трем критериям — целевому, содержательному и методологическому. Так, целью педагогической практики, направленной на развитие человеческой универсальности, должно стать формирование *всестороннего сознания* (*ein allseitiges Bewußtsein*). «Воспитание, формирующее универсальный взгляд на мир, соответствует человеческой потребности постигать этот мир и господствовать в нем» [1, с.261]. Автор подчеркивает, что такая цель требует от педагога отказаться от узкоспециализированного подхода в пользу универсальной и всесторонней подачи материала. Для этого учитель сам должен постоянно культивировать в себе целостное, всеохватывающее восприятие действительности. Преподаватель должен определять содержание предмета таким образом, чтобы процесс обучения стал целостным (тотальным) обменом знаниями между учителем и учеником. Методологический критерий интегрирует первые два. «Обучение посредством разных видов деятельности, — пишет Л. Бомфим, — ...способствует тому, что человек развивает свою универсальность, ведь именно деятельностная многогранность развивает широту взгляда на мир» [1, с.262].

Обучение — это всегда коммуникация с *общественным* существом, поэтому *социальность* также может рассматриваться в качестве педагогического принципа. Этот принцип требует от учителя смотреть на ученика не как на *tabula rasa*, но как на историческое существо, живущее в определенных обстоятельствах и само творящее историю. Практика солидарности и принятия индивидуальных особенностей

ученика должна помогать учителю преодолевать сопротивление обучаемого в процессе его социализации. Педагог должен стремиться к тому, чтобы социализация ни в коем случае не подавляла индивидуальность ученика, но, напротив, открывала простор для ее (индивидуальности) дальнейшего развития. По мнению Л. Бомфима, социальность можно рассматривать как синоним человечности (раскрытия всех человеческих свойств). Поэтому педагогическая практика, которая принимает *социальность* как принцип, должна быть направлена на реализацию человеческой сущности и осуществляться через признание Другого, одной из форм чего является солидарность. Принцип социальности предполагает, что учебный процесс должен быть построен как *совместный* процесс. «Посредством *совместного* обучения ученик познает свою сущность, у него возникает *родовая идентичность*, что способствует признанию Другого и установлению солидарных, а не конкурентных (отчужденных) отношений между одноклассниками» [1, с.266].

Принятие Другого в качестве суверенного субъекта, признание его как неповторимой индивидуальности и солидарность с ним предполагает отношение к Другому как к *свободному* существу. Разъясняя педагогический смысл принципа *свободы*, Л. Бомфим подчеркивает, что «человек только тогда становится свободным, когда своей жизнью он содействует жизни Другого, содействуя посредством этого и самому себе. Учитель должен способствовать утверждению жизненных проявлений ученика..., не опосредуя эти проявления чуждыми человеческой сущности отношениями, такими, например, как отношения господства» [1, с.268]. Педагогический процесс не должен сковывать свободу ученика. Задача педагога состоит в *направленном* и, следовательно, управляемом расширении сферы позитивной свободы ученика.

Таким образом, именно *труд*, *сознание*, *универсальность*, *социальность* и *свобода* являются теми базовыми атрибутами, через которые, по мысли автора, открывается не только возможность познания человеческой сущности

в ее конкретных проявлениях, но и перспектива педагогического влияния на процесс формирования личности человека.

Возникает, однако, закономерный вопрос, почему автор ограничился только пятью атрибутами при анализе человеческой сущности? Ни в коей мере не умаляя эвристическую ценность предложенного Л. Бомфимом подхода, следует все-таки заметить, что такое ограничение не только сужает горизонт постижения человеческой сущности во всей ее многогранности, универсальности и бесконечности, но и в некоторой степени даже наносит ущерб содержательности осуществленных автором педагогических следствий. В этой связи необходимо напомнить, что в отечественной литературе 60–80-х гг. прошлого столетия был предпринят ряд весьма успешных попыток исследования природы человека через анализ фундаментальных человеческих атрибутов. Многие советские философы и социологи, опираясь на антропологические воззрения Маркса и развивая их, пытались выстроить иерархию сущностных сил человека. В структуру последних разные авторы включали не только *труд, мысль (сознание), общение (социальность)* [2; 3; 6], но и *деятельность* [12], *способности и потребности* [11], *интересы* [13] и *целеполагание* [15], *коллективность и индивидуальность* [4], *свободу и ответственность* [7, 10], *язык, человеческую чувственность* [8; 14] и пр. Конечно, многие из перечисленных сущностных сил рассматриваются в работе Л. Бомфима, однако, как уже отмечалось, лишь пять из них принимаются бразильским философом в качестве педагогических принципов. Так, автор практически не затрагивает вопрос о роли способностей, потребностей, интересов в процессе формирования личности, что существенно обогатило бы спектр сделанных им педагогических выводов. То же можно сказать об анализе и других человеческих атрибутов, которые автор обошел своим вниманием.

Тем не менее идеи Л. Бомфима представляют большую теоретическую ценность; его работа не лишена новизны, оригинальности и свежести взгляда. Основным достоинством ис-

следования является то, что, используя такие категории, как «самореализация», «признание», «солидарность», в контексте марксистской философии, автор попытался подвести широкий философский фундамент под педагогическую теорию, не посягнув, однако, на самостоятельность педагогики как науки. Весьма интересно, что в заключительной части работы Бомфим подчеркивает ограниченность вмешательства философии в сферу теории воспитания и оговаривается, что введенные им принципы являются лишь наиболее абстрактными ориентирами для педагогов. Следует согласиться с тем, что без глубокой педагогической теории философские принципы остаются голой абстракцией. Создание теории воспитания, основанной на философско-гуманистическом подходе с использованием достижений марксистской антропологии, — дело будущего. Главная мысль Л. Бомфима о том, что человеческая сущность и ее фундаментальные атрибуты могут быть рассмотрены как педагогические принципы, открывает широкий простор для будущих педагогических исследований в свете марксистской антропологии.

Список литературы

1. *Bomfim, Luciano S. V. Menschliche und vermenschlichende Praxis: zur Anthropologie von Marx im Hinblick auf ihre Pädagogischen Konsequenzen.* Kassel, 2000.
2. *Батенин С. С. Человек в его истории.* Л., 1976.
3. *Буева Л. П. Человек: деятельность и общение.* М., 1978.
4. *Васильева Т. С., Орлов В. В. Социальная философия.* Пермь, 2007.
5. *Граммши А. Формирование человека: (Записки о педагогике).* М.: Педагогика, 1983.
6. *Железов Е. А. Сущностные силы человека: философско-мировоззренческий анализ.* Казань, 1989.
7. *Какабадзе З. М. Проблема человеческого бытия.* Тбилиси, 1985.
8. *Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека.* М., 1984.
9. *Макларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику // Вопросы образования, 2006. № 2. С. 61–73.*
10. *Мысливченко А. Г. Человек как предмет философского познания.* М., 1972.
11. *Орлов В. В., Васильева Т. С. Человек, ускорение,*

- научно-технический прогресс. Красноярск, 1989.
12. Проблема человека в современной философии. М., 1969.
13. *Сабиров Х. Ф.* Человек как социологическая проблема. Казань, 1972.
14. *Смольянинов И. Ф.* Сущность человека и гуманизм искусства. Л., 1983.
15. *Шановский В. К.* Диалектика сущностных сил человека. Киев, 1985.
-

MARXIST ANTHROPOLOGY AND EDUCATIONAL THEORY

Kirill V. Prozumentik

Perm State National Research University, 15, Bukirev str., Perm, 614990, Russia

The article reviews the basic content of "Human and humanized practice: Pedagogical consequences of Marxist Anthropology" written on German language by Brizilian philosopher L. Bomfim. The article summarizes works of the Western scientist and analyzes the original approach proposed by the scientist - human nature and its fundamental attributes to be observed as pedagogical principles.

Keywords: essential human power; principles of pedagogy; anthropology; work; consciousness; sociability; flexibility; freedom.

УДК 316.44

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ФИЛОСОФСКИЕ И СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Н.Д. Сорокина

Анализируются проблемы повышения качества обучения в современной высшей школе. Предлагаются более широкое внедрение новаций в учебный процесс.

Ключевые слова: качество обучения; модернизация образования; новации в обучении.

Вопросы о качестве обучения все чаще оказываются в центре внимания дискуссий в связи с происходящей модернизацией высшего образования: каковы критерии качественного образования, каким образом должно контролироваться качество обучения, как соотносится повышение качества обучения с тенденцией массовизации высшего образования?

Качество образования в последнее время становится и предметом социологических исследований. Проблема, которую пытаются разрешить социологи, заключается в следующем: какие качества специалиста должна формировать система образования, какими навыками, умениями, знаниями, компетенциями должен обладать будущий специалист, выпускник вуза; от чего зависит качество образования и т.д.?

Вместе с тем вопрос повышения качества образования имеет более глубокие корни и не связан только с организацией учебного процесса, содержанием обучения, компетентностью преподавательских кадров и т.д. В условиях коммерциализации образования, повышения востребованности высшего образования, и, как следствие, увеличения шансов на получение диплома, проблема доступности образования и связанная с ней проблема повышения качества обучения требуют переосмысления и переформулирования.

Становление рыночной экономики обострило проблему доступа к качественному образованию. Более того, исследователи отмечают

факты недоступности высшего образования для социально уязвимых групп населения. Так, по мнению А.М. Осипова, данная проблема в основном рассматривается в отрыве от непосредственно связанной с нею проблемы качества высшего образования. В связи с этим автор выделяет два аспекта. Первый — что доступность обуславливает состав студентов, предопределяя тем самым качество контингента студентов с точки зрения мотивации к учению, творческого потенциала и способности к успешному освоению профессиональных знаний и навыков высокой квалификации. С другой стороны, «состав студентов, сложившийся под воздействием тех или иных формальных и неформальных механизмов доступности и отбора, постепенно начинает оказывать “обратное” формирующее воздействие, своеобразное давление на образовательную среду в целом с точки зрения преобладающих норм и ценностей (принижение или повышение требований в образовательном процессе). У вузовских преподавателей этот феномен находит отражение в термине “серой массы”, подавляющей творческих студентов» [2, с. 351-354].

К сожалению, автор, справедливо указывая на феномен «серой массы» в связи с проблемой доступности образования, упускает из виду еще один аспект проблемы. Он заключается в том, что, поскольку состав студентов неоднороден и по мотивации к учению, и по творческим способностям, то по мере обострения проблемы

качества обучения будет усиливаться давление со стороны студентов, которые как раз мотивированы на получение образования в соответствии с современными требованиями. И это может приводить (и уже приводит) к конфликту между разными группами студентов, между студентами, с одной стороны, и преподавателями, администрацией вузов, отдельных факультетов, с другой. (В качестве примера можно привести конфликт произошедший в 2007 г. между студентами и администрацией социологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, который разрешился не в пользу студентов).

Практика проведения ЕГЭ также обостряет проблему качества обучения. В чем конкретно это выражается? Прежняя конкурсная система отбора в вузы сменилась единым экзаменом (ЕГЭ). Как представлялось, это должно было способствовать реализации принципа общедоступности высшего образования на конкурсной основе, соблюдению прав граждан и решению проблемы коррупции в вузах. Целью введения ЕГЭ является совмещение итоговой аттестации выпускников школ и вступительных испытаний в вузы, а также в средние профессиональные учреждения. Таким образом, ЕГЭ становится обязательным элементом функционирования системы образования. Но с введением ЕГЭ усиливается стандартизация знаний. С одной стороны, это способствует обеспечению необходимого уровня качественного образования. Но, с другой стороны, возникает проблема «натаскивания» для сдачи единого госэкзамена. Как следствие, небезосновательными выглядят опасения по поводу снижения формирования творческих способностей учащихся, что можно уже сейчас наблюдать.

Таким образом, налицо противоречие между необходимостью увеличения доступности высшего образования, особенно в связи с наступлением эпохи информационных технологий и снижением качества обучения. Каким образом его можно разрешить? По мнению автора, это возможно при условии все более широкого внедрения новаций в практику обучения.

Сегодня новации затронули практически все аспекты образовательной деятельности. Важным моментом, определяющим эффективность внедрения новых образовательных технологий, является *результат обучения*. В последнее время акцент в этом отношении смещается в сторону формирования компетенций выпускника вуза. Это связано с тем, что за последнее время зафиксировано противоречие между новой социально-экономической реальностью и образовательным результатом. В качестве такового все большее внимание уделяется формированию личностных качеств, ценностных ориентаций, соответствующих рыночной экономике, демократическому устройству общества. Например, к числу таковых можно отнести: умение самостоятельно мыслить, гибко реагировать на изменяющиеся условия жизни, способность к непрерывному обучению и т.д. Компетентностный подход связан с новым типом образовательного результата, ориентированного на решение конкретных задач, а не на формирование навыков и умений, которые могут и не пригодиться в реальной жизни.

Таким образом, возникает необходимость по-новому подойти к вопросу подготовки профессионалов. И это касается не только обучения профессиям, обладатели которых должны уметь самоопределяться, ставить цели, эффективно взаимодействовать в различных ситуациях (речь идет о коммуникативных навыках), проектировать и анализировать в рефлексивном режиме собственную деятельность и т.д. Такие требования обусловлены тем, что в современном обществе высокая компетентность необходима гражданам на всех уровнях управления и во всех сферах.

В этой связи необходимо отметить, что ценностный аспект личности специалиста не менее важен, нежели чисто профессиональные познания. Поэтому традиционно квалификационные требования к будущим специалистам, которые описывались в системе координат знаний и умений, известные под названием ЗУНы, еще в 80-е гг. XX столетия были признаны ограниченными. *Компетентностный подход*, который нельзя рассматривать как отменяющий

квалификационные требования, представляет собой попытку целостно описать требования к специалисту. Более того, этот подход не отменяет формирование знаний и умений как основы становления компетенций.

Здесь проблема заключается в том, что акцент на формирование компетенций, а также на умения и навыки, по сути, противопоставляются формированию способностей. В случае же такого противопоставления возможны негативные последствия, о которых предупреждает президент Московской академии культуры и развития образования Ю. Громыко. В частности, он отмечает тенденцию прагматизации образования и снижения его общего уровня. Сторонники прагматизации обосновывают свою позицию тем, что образование должно быть востребованным. Востребованность же расшифровывается как приспособляемость к социально сложившейся ситуации. Но «люди, которые умеют приспособляться к ситуации, если у них не будет превышающего уровня, много раз еще окажутся не у дел, а в масштабах страны это чревато проблемой лишних людей со всеми понятными последствиями» [3, с. 31].

Поскольку как нет единого мнения по поводу того, что понимать под компетентностью, каким должно быть современное образование, отсутствует единство во взглядах на суть новаций, применяемых в процессе обучения. Достижение качественно нового образовательного результата обычно предполагает обновление всей системы образования и, в первую очередь, внедрение новых методов обучения. В настоящее время появляется новый корпус образовательных технологий и практик под условным названием *игровая педагогика* [1, с. 3].

Согласно этому проводится различие между педагогиками. Так, утверждается, что *педагогика образца* построена на введении в опыт предыдущего поколения путем копирования учеником работы мастера (так выпускаются специалисты). *Педагогика знания* складывается как форма трансляции опыта в условиях недоступности образцов. Вместо них имеют место предписания, методики, системы знаний, причем последние складываются поверх попыток

транслировать опыт, копируя образец. Так появляется рефлексивно-коммуникативная надстройка над проблемой освоения образца. Начинается формирование систем знания о том, как работает мастер-образец и как он устроен. Современная средняя школа, замечает А.П. Зинченко, как раз и построена по схеме педагогики знания, что приводит к формированию профессиональных сообществ, а также больших групп людей, «знающих все про ничто». Так появляется позиция преподавателя как специалиста по трансляции знаний. Преподаватель учит тому, что чаще всего сам не умеет делать, а педагогика знания постепенно утратила свою осмысленность. *Игровая педагогика* формируется в ситуации массовой подготовки и дефицита образцов, но насыщенного «семиотического окружения» человека. Сегодня реально (а отнюдь не виртуально) существует мир деятельности. Поэтому человека нужно рассматривать как материал в семиотических машинах, созданных другими людьми. Тогда важнейшей задачей образовательных технологий становится «выращивание» интеллектуальной функции понимания. Чтобы не отстать от времени, людям необходимо регулярно сменять употребляемые системы знаний. Кроме того, современные формы организации деятельности требуют способности к совместным целевым действиям и смене рабочих позиций под рефлексивным контролем освоения операций и процедур мысли, действий, системы знаний [1, с. 3-4].

Появление различных педагогик приводит к тому, что в реальной образовательной деятельности между ними может возникнуть (и уже возникает) конкуренция. Сталкиваются различные точки зрения на роль и функции образования в современном мире. Так, один из отечественных исследователей и педагогов отмечает опасность абсолютизации игры, в основе которой, по мнению автора, лежит искаженная методология «инженерии общественных изменений», пропагандистом которой выступает журнал «Кентавр». В качестве одного из аргументов неприемлемости такого подхода приводится следующий: «консервативность институтов

образования удерживает от многих ошибок, которые могли бы произойти, если бы общество внедряло и откликалось на все проекты. С другой стороны, консервативность способствует сохранению и развитию единой системы знаний и представлений» [4, с. 74-80].

Безусловно, если консервативность понимается в качестве трезвого и взвешенного подхода к реализации новаций, той же, к примеру, проходящей модернизации образования, она (консервативность), действительно, может удерживать (и уже удерживает) от многих ошибок. Но сегодня реальность как раз заключается в том, что, во-первых, не существует единой системы знаний и представлений. Во-вторых, в условиях перехода от одного типа общественных отношений к другому консервативность образования с его упором на трансляцию и передачу устаревших норм, форм социальной жизни является причиной того, что многие преобразования в общественной жизни, да и в самой сфере образования, приводят к еще большей стагнации, что мы наблюдаем сегодня.

Российское общество сейчас находится в состоянии аномии, поэтому ценности и нормы общества, от которых якобы уводит «искаженная методология и игротехнология», в современной России только начинают складываться, идет их мучительный поиск в конфликте с уже отжившими нормами и ценностями. Совершенно очевидно, что автор защищает педагогику знания и педагогику образца. Поэтому, не отрицая значимости педагогики знания и педагогики образца, все же нельзя игнорировать и другие формы образовательной практики, которые несут в себе большой инновационный, в частности преобразовательный потенциал.

Одной из проблем, связанной с внедрением новых методов и технологий обучения, является *соотношение фундаментальности и прагматичности в содержании обучения*. Особенно это касается университетского образования. В последнее время преподаватели отмечают, что студент-де нынче пошел не тот, в целом современного студента отличает стремление получить «полезное знание» (useful knowledge) с

наименьшими затратами сил и времени. Совершенно очевидно, что сохранение фундаментальности обучения может быть гарантом высокого уровня подготовки специалистов.

В то же время реагирование на запросы рынка образовательных услуг, а значит и учет мнений, пожеланий реальных и потенциальных потребителей этих услуг также не должно оставаться без внимания. В конечном итоге будут цениться дипломы тех вузов, в которых наряду с *фундаментальными* основами знания преподаются дисциплины, имеющие *практическую направленность*.

Поэтому на самом деле вопрос заключается не в том, каким должно быть преподавание: фундаментальным или больше ориентированным на запросы современной жизни. Проблема заключается в другом: какими должны быть новации в образовании, в частности в содержании, методах обучения, чтобы гармонично сочетать и фундаментальность, и практичность современного уровня обучения? На взгляд автора, *методы обучения действием* оказывается наиболее адекватным ответом на ожидания потребителей образовательных услуг. Разновидностью метода обучения действием является такая инновационная практика, как *конфликт-метод*. В основе применения конфликт-метода лежит *рефлексивная организация* учебного процесса, что, в свою очередь, требует создания ситуации *неопределенности*. Именно данная ситуация является питательной почвой для разного рода конфликтов. Технология создания ситуации неопределенности основывается на применении принципа «здесь и теперь» и требует от учащихся самоопределиваться, т.е. найти свое место, обозначить свою позицию в образовательном процессе.

Рефлексивная организация учебного процесса предполагает выявление затруднений, возникающих в ходе занятий. Для выявления этих затруднений используются провокационные приемы, например в виде нарушения некоторых этических норм поведения. Реакции на эти нарушения становятся предметом обсуждения. Это можно продемонстрировать на примере изучения такой темы в социологии, как со-

циальные нормы. Из литературы по социологии известно, что социальные нормы являются результатом повседневного поведения людей, они рождаются в столкновении постоянно возникающих социальных обстоятельств. Нарушение сложившихся норм приводит к различным отклонениям в поведении — девиациям различного рода, конфликтам между социальными группами, людьми.

В традиционном обучении главный упор делается на получении студентами информации по данной теме из разных источников: лекций, учебников, работ социологов-теоретиков. Но поскольку эти знания, полученные студентами таким способом, не являются «пропущенными» через «я», не «выращены», они в небольшой степени могут быть соотнесены с собственным опытом обучающегося. Деловые игры, разбор случаев, тесты и т.д. в какой-то мере решают данную проблему. Но в данном случае речь идет либо о прошлом опыте, либо об искусственно создаваемой ситуации. Конфликт-метод позволяет в ситуации «здесь и теперь» «проявить» реальную проблему, продемонстрировав «вживую» процесс нарушения социальных норм и тех последствий, к которым это приводит. Так осуществляется самоопределение каждого обучающегося. Чем активнее проявляет себя студент, тем выше эффективность обучения.

Содержание преподавания дисциплины определяется исходя из наличного материала,работанного в процессе совместной деятельности преподавателя, и студентов с использованием элементов тренинга, поэтому этот метод преподавания более уместно называть *инновационно — тренинговым*. Каким образом нарабатывается и проявляется материал? В процессе столкновения различных норм, ценностей, представлений выявляется содержание предмета, в качестве которого могут быть «белые пятна», пробелы в познаниях, связанные не просто с тем, что студент чего-то не понимает, а с тем, что не знает, не представляет, каким образом нужно действовать в заданной ситуации (особенно в ситуациях высокой степени неопределенности). Приобретая новый опыт поведения,

студент приобретает и новое знание в результате осмысления этого опыта. Таким образом, реальные, а не смоделированные, игровые ситуации оказываются в центре внимания обучения, а суть «выращивания» нового знания заключается в том, что оно (*новое знание*) возможно только на основе *нового опыта взаимодействия*.

Данная технология обучения направлена на преодоление сложившихся стереотипных представлений не только о сути обучения, но и в целом о социальных процессах, месте и роли каждого человека в жизни общества. Как известно, новое появляется в результате столкновения со старым, известным и часто это происходит в форме конфликта. Поэтому использование конфликт-метода является не только эффективным средством обучения, но и способом формирования конфликтологической компетентности, что является одним из важных качеств специалиста, профессионала в любой сфере деятельности.

Вскрытие, проявление конфликта позволяет провести *диагностику* конкретной учебной ситуации, скорректировать учебный процесс таким образом, чтобы максимально можно было учесть потребности обучающихся. Основным результатом применения подобной инновационной технологии является взятие ответственности за результаты обучения самими учащимися, что предполагает освобождение от стереотипа: знания не даются в готовом виде, а берутся, усваиваются путем осмысления происходящих реальных процессов по принципу «здесь и теперь».

Рассмотрим подробнее данную инновационную технологию обучения. Важное место в ней занимает *диагностика*. Она включает знакомство с аудиторией на вводном занятии, где каждый учащийся представляется, рассказывает кратко о себе; выявляются ожидания студентов от усвоения курса социологии или другой дисциплины. На этом же занятии преподаватель договаривается со студентами о нормах взаимодействия на протяжении всего курса, в том числе и об условиях сдачи зачета (экзамена), формах контроля. Впрочем, это не означа-

ет, что в процессе обучения нормы будет жестко выдерживаться, но если они нарушаются, то выясняются причины их нарушения.

Большое значение на вводном занятии придается *процессу самоопределения*, т.е. речь идет о совместной работе по определению тем, разделов курса, формах занятий. Разумеется, в процессе обучения происходит корректировка тем, разделов, но уже первичная диагностика показывает и уровень знаний (наличие первоначальных сведений, представлений о курсе), и наличие/отсутствие интереса к данной дисциплине. Поскольку каждая группа студентов особенна в силу разности уровня знаний, подготовки, интереса и т.д., программа курса является всего лишь исходной основой, но количество часов, отведенное на изучение каждой темы, может меняться, да и сами темы, разделы также поддаются изменению: некоторые из них могут быть исключены, некоторые, напротив, внесены в учебный план по желанию учащихся или, когда преподаватель видит необходимость в изучении какой-либо темы. В этой связи следует отметить, что характерной чертой рассматриваемой инновационной технологии является ее *экспериментальность*. Следовательно, ее применение связано с известной долей риска. Внедрение инновационной технологии всегда включает в себе и наличие непредсказуемого результата.

Особое место в инновационной технологии занимает *семинар — тренинг*, целью которого является приобретение нового опыта поведения в конфликтных ситуациях. Подобный тренинг является важным методическим приемом, позволяющим впоследствии выстраивать взаимоотношения между преподавателем и студентами в конструктивном режиме (погружение в мир собственного видения ситуаций, бланковый опрос и т.д.). Главная идея в применении этих методик заключается в максимальном приближении к жизни, а сама технология подачи учебного материала базируется на *реальных исследованиях* и их постоянной *апробации* в практике. В результате применения рефлексивной модели обучения возникают эффекты формирования компетентностей студентов, кото-

рые в процессе обучения начинают чувствовать себя растущими специалистами. Постоянная обратная связь с учащимися является одним из элементов инновационных методов, в том числе и метода обучения действием, что позволяет постоянно корректировать предлагаемые учебные задачи и совершенствовать методы обучения.

Современная ситуация характеризуется тем, что процесс внедрения новаций скорее напоминает поиск методом проб и ошибок. В большинстве случаев новации не отделимы от их носителей, т.е. возникает проблема их воспроизводимости и передачи другим. Чтобы процесс разработки и внедрения новаций не носил спонтанный характер, нужно определиться с тем, от чего следует *отказаться* и к чему нужно *стремиться*? В первую очередь, следует отказаться от навязывания студентам представлений, знаний, умений педагога. Напротив, стремиться нужно к развитию самостоятельности студентов в выборе способов обучения, поиске собственных вариантов решения тех или иных задач. Реализация данной стратегии внедрения новаций возможна, инновационный метод, как специфическое средство развития и трансформации способов осуществления жизни и деятельности людей, выполняет три неразрывных функции: *исследование, обучение, решение проблем*. Это предполагает переход от жестких технологий обучения к мягким, т.е. от предельно запрограммированному результату обучения, одинаковому для всех, к индивидуализированному.

Проанализировав сущность и проблемы внедрения новаций, можно выделить следующие традиционные и инновационные технологий обучения.

<i>Традиционные технологии</i>	<i>Инновационные технологии</i>
Пассивные	Активные
Жесткие	Мягкие
Обезличенные	Индивидуализированные

Переход от традиционных технологий обучения к инновационным технологиям требует создания *инновационной среды* в вузе. Иннова-

ционная среда — это наличие всех необходимых условий для проведения современных научных исследований; оснащение учебного процесса современным оборудованием, наличие доступа к электронным ресурсам; организация учебного процесса, цель которого — качественное образование. Создание такой среды во многом зависит от качества управления. Более того, в настоящее время модернизация образования обусловлена управлением. К примеру, преподаватель, подверженный административному произволу еще более, чем в недавнее советское время, готовит адаптивных, критически мыслящих, свободных, людей.

Следует иметь в виду то, что инновации актуальны при условии, если они не просто внедряются сверху, а сами участники принимают в их разработке активное участие. К тому же процесс изменения управляемой и управляющей подсистем в системе управления происходит, как правило, не одновременно. Если реформы проводятся сверху, вначале быстрее изменяется управляющая подсистема. Но так как стереотипы, привычки, особенности менталитета и т.д., словом, все то, что составляет социокультурную основу управления, изменяются медленнее, чем модели и технологии управления, управляемая подсистема сопротивляется начавшимся преобразованиям, особенно если при этом коренным образом затрагиваются интересы социальных групп, людей, втянутых в процесс изменений.

Если процесс подстройки управляемой подсистемы под происходящие изменения происходит медленнее, чем этого требуют преобразования, управляющая подсистема может потерять темп преобразований и сама стать их тормозом. В результате наступает кризис управления.

В случае если вначале изменения происходят в управляемой подсистеме, то под ее давлением рано или поздно управляющая подсистема вынуждена подстраиваться под управляемую. Здесь могут быть два варианта развития событий. *Первый*: управляющая подсистема совместно с управляемой намечает план (программу) преобразований, уступая управляемой

подсистеме часть своих полномочий по управлению. *Второй*: управляющая подсистема проводит преобразования, носящие во многом формальный характер и не затрагивающие сути прежних методов управления, тем самым затягивая процесс изменений. Если угроза потери властных полномочий становится реальной, она может пойти и на значительные уступки.

Данные особенности системы управления можно сформулировать как закон несовпадения темпов преобразований управляющей и управляемой подсистем. Это, в свою очередь, накладывает ограничения на внедрение тех или иных новых моделей и технологий управления в силу сопротивления управляемой подсистемы; но с другой стороны, игнорирование необходимости смены старой парадигмы управления на новую порождает такие явления, как стагнация, намеренное затягивание реформ со стороны управляющей подсистемы. Иными словами, управляющая подсистема в лице нашего правительства выступает «прогрессивным» органом по проведению необходимых реформ. Однако следует отметить, как проводятся и с какой целью не принимаются что большинством населения независимо от возраста и других характеристик. В основном наблюдаются более жесткие методы руководства, административный контроль.

Это, в свою очередь, вызывает протест со стороны преподавательского корпуса, а также студентов, формирует негативное отношение к проводимым реформам в сфере образования. Так, согласно исследованию Левада-Центра, проведенного в марте 2011 г., граждане РФ настроены против нового образовательного стандарта. Аналитический центр провел опрос по репрезентативной выборке 1600 россиян в возрасте 18 лет и старше в 130 населенных пунктах 45 регионов страны о переменах в российском образовании. Данные исследования показали, что 77% опрошенных высказались против нового образовательного стандарта [5].

Поэтому можно предположить, что в нынешнем виде предлагаемые реформы «сверху» осуществить, по крайней мере, в полной мере

не удастся, а значит, проблема качества образования, скорее всего, еще больше обострится.

Список литературы

1. *Зинченко А.П.* Игровая педагогика (Система педагогических работ Школы Г.П. Щедровицкого) // Кентавр: методологический и игротехнический альманах. 2001. С. 2-6.
2. *Осипов А.М.* Социология образования: Очерки теории. Ростов н/Д: Феникс, 2006, 304 с.
3. Проблема национальной безопасности — это проблема воспроизводства национальной гениальности данной страны (беседа с Ю. Громыко) // Кентавр. Методологический и игротехнический альманах. 2003. С. 31-39.
4. *Шаронова С. А.* Игротехнология и социализация // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 74-81.
5. Электронный ресурс, режим доступа: URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=3&sid=14933 (дата обращения: 17.07.2011).

PROBLEMS OF EDUCATION IN MODERN HIGH SCHOOL: SOME PHILOSOPHICAL AND SOCIOLOGIC ASPECTS

Nina D. Sorokina

Russian Tsiolkovsky State Technological University, 3, Orshanskaya str., Moscow, 121552, Russia

Problems of quality of training in the modern higher school are analyzed. As a decision the author suggests to introduce more innovations in educational process.

Key words: quality of training; modernization of education; innovations in educational process.

УДК 87.25

ЛЕНИН, МАХ И ПРОБЛЕМА ПОЗНАНИЯ

И.В. Чумаков, В.А. Чумаков

В статье дан анализ попыток «реанимации» субъективно-идеалистических воззрений Э. Маха. Аргументируется материалистический характер процесса познания и информации.

Ключевые слова: материализм; субъективный идеализм; внешнее воздействие; процесс познания; проблема информации.

Материалистическое понимание процесса познания, являвшееся основой почти семидесятилетнего развития советской философии, недавно вновь стало предметом критики в статье «Философия науки: В.И. Ленин и Мах» [1]. В ней выдвигается концепция субъективных идеалистов Дж. Беркли, Д. Юма, Э. Маха, Р. Авенариуса и других философов, стоящих на той же теоретической позиции начала XX в. Почему автор статьи пытается реанимировать субъективный идеализм? Частично ответ на этот вопрос можно найти в дискуссии «круглого стола» журнала «Вопросы философии», посвящённой информации, в частности её социальным проблемам [2].

Б.И. Пружинин, рассматривавший «общество знания или когнитивный капитализм и его социально-экономические последствия развития “наукоёмких” отраслей», отметил, что в условиях частной собственности как производство знания, так и само знание «включается в товарный обмен», т. е. *является объектом купли-продажи* [2, с.109]. «При этом оно теряет свойства, с которыми связывают надежду на грядущее процветание...», — так афористично учёный говорит о неспособности капитализма быть надеждой на лучшее будущее всего человечества, и России в частности. И далее: «Превращение... знания в товар меняет структуру

сообщества, производящего информацию о мире. *Наперёд выдвигаются много рода ценности и мотивы, вполне поддающиеся манипуляциям... возникают... технически вполне обеспеченные возможности манипулирования человеком с помощью информационных технологий* [2, с. 110-111]. Например, манипуляции в российских СМИ связаны с зомбированием населения мыслью, что всё у нас хорошо, а тенденции развития страны вполне благоприятны. Используются все методы, умалчивание действительного положения дел, обеспечение широкого доступа в СМИ людям, лицемерно озабоченным судьбами России.

Однако не только обыватель подвергается действию «обманывающей информации» [2, с.110]. И в философское сообщество она нередко выбрасывается. Как иначе расценить статью А.Л. Никифорова [1], в которой он старается отграничить взгляды *естествоиспытателя Э. Маха от субъективного идеализма*, придать оттенок научности его методологии и психологии познания и заодно, на наш взгляд, принизить значение В.И. Ленина в развитии философии? Так, автор пишет, что Ленину «казались» воззрения Э. Маха разновидностью идеализма и агностицизма, совместимые с религией, отвлекающей трудящиеся массы от классовой борьбы». Однако, на наш взгляд, воззрения Маха не могли «казаться» идеалистическими, *они являлись таковыми*. Ленин в своей книге «Материализм и эмпириокритицизм» провёл тща-

* Мнение редколлегии журнала в отношении статьи может не совпадать с мнением автора.

тельный анализ произведений Э. Маха. В книге имеется много цитат из произведений Маха, показывающих идеалистический характер его взглядов на познание человека. Приведем некоторые из них.

Из книги «Анализ ощущений» — «Ощущения — не “символы вещей”. Скорее “вещь” есть мысленный символ для комплекса ощущений... Не вещи (тела), а цвета, звуки... (то что мы называем обыкновенно ощущениями) суть настоящие элементы мира». «Для нас материя не есть первое данное. Таким первичным данным являются скорее элементы (которые... называются ощущениями)» [3, с.39; 4, с.68-69]. Из книги «Познание и заблуждение» — «Тогда как нет никакой трудности построить всякий физический элемент из ощущений, т. е. психических элементов — нельзя себе и... представить какое бы то не было психическое переживание, построенное из физических элементов, т. е. из масс и движений» [3, с.40]. Из книги «Анализ ощущений» — «Не тела вызывают ощущения, а комплексы элементов (комплексы ощущений) образуют тела» [3, с.52]. В связи с этим Ленин отмечает в книге: «Мах... вполне отчётливо противопоставляет свою философию точке зрения противоположной теории, по которой ощущения суть “символы” вещей,... т. е. философскому материализму» [3, с.34]. Однако не только Ленин указывал на субъективный идеализм Маха. Так, Мах про англичанина К. Пирсона в книге «Механика» прямо говорит, что «согласен с его гносеологическими взглядами во всех существенных пунктах». Но тот, как пишет Ленин, был «до такой степени... неосторожен, что просто объявил взгляды как свои, так и Маха “идеалистическими”» [3, с.46]. Так что взгляды Маха, Авенариуса и их предшественников Беркли и Юма не могли «казаться», а действительно были субъективно идеалистическими.

А.Л. Никифоров утверждает, что в критике Лениным была дана «не столько философская, сколько политическая оценка воззрений Маха». Но разве проблемы, относящиеся к решению основного вопроса философии, являются политическими? Не они ли являются основными

звеньями в разработке теории познания? До недавнего времени в философской среде бытовало мнение, что работы, в которых в той или иной степени не затрагивался основной вопрос философии, не могут считаться философскими. Впрочем, для защиты материализма не обязательно выдвигать новые возражения идеализму, надо лишь предоставить слово Ленину, который, в своё время, не оставил камня на камне от субъективного идеализма Маха. Так, его мировоззренческие вопросы «От вещей ли идти к ощущению и мысли? Или от мысли и ощущения к вещам?» [3, с.35] для Никифорова являются исключительно праздными. Для него «вопрос с чего начинать построение философской системы не имеет отношения к выбору идеалистической или материалистической позиции». Ленин, однако, отвечая на свои же вопросы, чётко их разделяет: «Первой, т. е. материалистической линии держится Энгельс. Второй, т. е. идеалистической линии, держится Мах. Никакие увёртки, никакие софизмы не устроят того явного и неоспоримого факта, что учение Э. Маха о вещах, как комплексах ощущений, есть субъективный идеализм, есть простое пережёвывание берклианства. Если тела суть “комплексы ощущений”, как говорит Мах, или “комбинации ощущений”, как говорил Беркли, то из этого неизбежно следует, что весь мир есть только моё представление» [3, с.35].

При дальнейшем изложении своей работы А.Л. Никифоров совсем не упоминает деления философии на материализм и идеализм. Автор предоставляет слово Маху, когда тот материю и сознание пытается уравнивать в правах посредством «элементов»: «Таким образом, физическое и психическое содержат общие элементы, между ними вовсе нет той резкой противоположности, которую обыкновенно принимают». Далее, не найдя соответствующих естественнонаучных цитат у своего подзащитного, поскольку их не могло быть по определению у субъективного идеалиста, Никифоров отмечает: «Однако Ленин, кажется, не обратил внимание на то, что “элементы” Маха — это не только субъективные переживания, но переживания, взятые вместе с внешним воздействием на ор-

ганы чувств субъекта». И так на протяжении всей своей статьи, к изложению мыслей Маха, автор примешивает слова «*внешнее воздействие*», обнаруженные в его работе, по меньшей мере, до 10 раз, что принципиально меняют смысл написанного известным естествоиспытателем! В результате такой правки получается, что «когда Мах говорит о “тёплом”, “влажном” и т. п., он имеет в виду некое *внешнее воздействие* вместе с психическими переживаниями этого воздействия». В результате, при чтении данной статьи, не обратившись заранее к Ленину или к тому же Маху, трудно избежать мысли, о том что всё правильно, что перед нами почти материалистическое понимание познания — *внешний мир «воздействует», сознание «переживает»*.

Мог ли Ленин только за то, что «Мах, с точки зрения Ленина, был прислужником буржуазии, следовательно, заслуживает самого сурового осуждения», как об этом пишет А.Л. Никифоров, разродиться более чем трёхсот страничной книгой беспощадной философской критики? Сомнение в этом заставило вновь обратиться к «Материализму и эмпириокритицизму», к старательно выписанным цитатам из Маха, а затем прочитать в Интернете «Познание и заблуждение», а также «Анализ ощущений» [4] самого Маха. К сожалению, *нигде у него не довелось найти словосочетаний, похожих на «внешнее воздействие»*, которое могло бы говорить о его естественнонаучной, материалистической позиции в гносеологии. Мах знает Беркли, Юма, Авенариуса, а о материалистах Марксе, Энгельсе он не упоминает. Основное внимание Э. Мах уделяет понятию физических и психических «элементов», их связи, в которой главное значение отводит психическим «элементам», как и подобает именно субъективному идеалисту. В «Механике», например, он так использует понятие «элемент»: «Всё естествознание (внешний мир — В.Ч.) может лишь изображать комплексы тех «элементов», которые мы называем обыкновенно “ощущениями”» [3, с.48]. Философия Маха, так сказать, «подделывается» под материализм. Ленин пишет по этому поводу: «Мах и Авенариус

тайком протаскивают материализм посредством словечка “элемент”, связывающий физическое и психическое, который якобы избавляет их теорию от “односторонности” субъективного идеализма... На деле, проделка со словечком “элемент” есть самый жалкий софизм, ибо материалист, читая Маха и Авенариуса, сейчас же поставит вопрос: что такое “элемент”?» [3, с. 50]. Таким образом, текст А.Л. Никифорова с приписыванием Маху словосочетания «*внешнее воздействие*», на наш взгляд, является определенной маскировкой субъективного идеализма материализмом.

Автор говорит о Махе, что «его как учёного, интересовала... природа человеческого, особенно научного познания», а в конце статьи показывает, какую «картину научного познания рисует нам Мах». Она в его изложении такова: «Он (Мах — В.Ч.) обнаруживает, что окружающие его вещи могут быть разложены на составляющие элементы — форму, цвет, запах, величину. Что собой представляют эти элементы? Они, говорит Мах, есть сплав *внешнего воздействия* (физического) с ощущением (психическим), возникающим в субъекте под влиянием этого *воздействия*. Окружающий нас мир есть, по сути дела, образ его *воздействия* на нас. Нельзя оторвать физическое от психического и говорить о нём как о чём-то существующем вне и независимо от нас». Здесь сразу две ложные посылки. Первая заключается в невероятности суждений Маха о «внешнем воздействии» и прочих «воздействиях». О таких «вывертах» Ленин писал, что это «есть жалкая попытка приукрасить в материалистическом духе субъективный идеализм Маха». В действительности Мах не идёт далее связи указанной в статье: «физическое и психическое содержат общие элементы», а также сути идеализма: «всё физическое, находимое мною...». Вторая — в принципиальном противоречии мысли о «внешнем воздействии» и положения о том, что «нельзя оторвать физическое от психического и говорить о нём как о чём-то существующем вне и независимо от нас». К этому следует добавить ещё одну фразу А.Л. Никифорова: «Процесс познания состоит в приспособлении на-

ших мыслей к фактам...». Это почти дословная мысль Э. Маха: «Наука возникает всегда в процессе приспособления наших мыслей к определённой области опыта» [4, с.70]. Что это — урезанный материализм или недоразвитый идеализм?

Научное понимание некоего процесса, в данном случае процесса познания, должно раскрыть все объекты, вовлечённые в процессуальную деятельность, найти источник — первый этап процесса, указать последовательность операций и итог деятельности. Ничего этого невозможно найти в понимании познания Маха. Он, используя слово «элемент», так и не раскрыл его сущность, местонахождение, физическое или биологическое содержание. По Маху источником познания, первым звеном процесса являются ощущения, но они же являются и его конечным звеном. Введение «общих физических и психических элементов» не проясняют процесс познания. К этому следует добавить определённый разрыв в «отождествлении картины мира», понимаемый Никифоровым. В начале своей статьи он пишет, что «можно начинать с решения проблем познания и отождествить построенную картину мира с самой реальностью (вот он идеализм — В.Ч.), существующей независимо от познающего субъекта» (а это что — материализм? — В.Ч.). Но уже на следующей странице А.Л. Никифоров отмечает: «Мах ведь тоже принимает научную картину мира, но он не отождествляет её с реальностью, а видит в ней именно создание науки...». Так отождествлять или не отождествлять? Ведь «создание науки» это и есть процесс познания объективного, действительного мира.

Во времена Ленина представление о материалистическом познании было несколько упрощённым: «материя, действуя на наши органы чувств, производит ощущения» [3, с.50]. Никифоров, говорит, что у Ленина «между психическими переживаниями субъекта и внешним миром действительно лежит пропасть». Напротив, у Маха «субъект смотрит на мир и для него объекты мира даны только вместе с их чувственными переживаниями. При

таком взгляде между миром и его психическим переживанием уже нет никакой пропасти, напротив, мир это и есть то, что дано в переживании и познании» [1, с.78]. А это именно идеализм.

Что же пишет по этому поводу В.И. Ленин? «Как и для всякого материалиста, ощущение есть действительно непосредственная связь сознания с внешним миром, есть превращение энергии внешнего раздражения в факт сознания. Софизм идеалистической философии состоит в том, что ощущение принимается не за связь сознания с внешним миром, а за перегородку, стену, отделяющую сознание от внешнего мира — не за образ соответствующего ощущению внешнего явления, а за “единственное сущее”» [3, с.46]. «Превращение энергии внешнего раздражения в факт сознания» явилось, необычайно лаконичным, непреднамеренным гениальным анализом процесса познания. Его можно разделить на два относительно самостоятельных этапа. Это этап поступления информации о внешнем мире к органам чувств человека. Второй — анализирующе-действенный, в котором происходит логическое преобразование полученной информации, её осознание и производство некоторых поступков, способствующих жизнедеятельности человека, а также понимание процессов, явлений и структуры окружающего мира, т. е. появление нового знания. За первый этап ответственна приходящая информация, которая, не смотря на сложности, может быть исследована. За второй — ответственны физиологические особенности головного мозга, которые в настоящее время трудно постижимы и поддаются лишь некоторым функциональным предположениям. На сколько же известна сущность информационного процесса, являющегося составным элементом познания? Судя по уже упоминаемому «круглому столу» «Вопроса философии», информация остаётся всё ещё до конца не исследованным явлением и представляет определённую научную проблему [2].

Участники упомянутого «круглого стола» связывают «наличие» информации с разнообразием, различием или неоднородностью. «Вне

движения, изменения об информации говорить не имело смысла», — утверждает А.Д. Урсул, отмечая, что «в процессе движения... различие и составляет объективную основу использования информационного подхода... делающем акцент не на изменении вещественно-энергетических характеристик, а на динамике разнообразия». «Там где есть эволюция, там есть информация», — продолжает Д.И. Дубровский. Однако такое понимание источников информации ведёт, в некоторых случаях, к неразрешимым противоречиям, к примеру, недавнее открытие астрофизиками «тёмной» энергии и «тёмной» массы. А.Д. Урсул, раскрывая их особенности, говорит, что «в этом самом большом фрагменте Вселенной...нет движения, изменения, различия, неоднородностей», а значит «в космическом вакууме (тёмной энергии — В.Ч.), возможно, нет и информации или она содержится там в минимальном количестве», и это при том, что «космический вакуум воздействует на все другие фрагменты Вселенной, заставляя её расширяться» [2, с.90-91]. Это может свидетельствовать лишь о том, что представление об источнике информации, связанное с изменением и эволюцией, составляет лишь часть знания о ней.

Категорическое утверждение К.К. Колина, что «попытки дать общее определение информации мне представляются бесперспективными» [2, с.87], всё же не запрещает сформулировать естественно-интуитивное представление об информации. Она проявляется в виде некоего межматериального сообщения, приводящего к актуальным или потенциальным изменениям приёмной среды. Сообщение является частным случаем общего понятия — материального воздействия. Более общие представления об информации связаны с воздействием на однородные материальные объекты, происходящие посредством коммуникационных каналов связи. Это делает понятным свойство тёмной энергии, которая, обладая антигравитационным эффектом, расталкивает галактики, проявляя информационно-физическое воздействие на обычное вещество Вселенной. *Рассмотрение связи воздействия — изменение становится основным*

ключом к пониманию проблемы информации, выявлению общих моментов, сближающих атрибутивную и функциональную концепции информации.

Понимание природы информации приводит нас к моменту зарождения наблюдаемой Вселенной, к Большому Взрыву. *Материальные объекты постоянно информируют окружающее пространство о своём состоянии через воздействие физических полей:* тяготения, электромагнитных волн, космических лучей, а также посредством механических, погодных, температурных и иных воздействий. Однородные природные объекты, воспринимая эту физическую информацию, начинают изменять своё поведение, в свою очередь, влияя на источник информации. Обоюдные воздействия материальных объектов через коммуникационное поле превращаются в их взаимодействие. Всё дальнейшее развитие материи происходило в рамках физических взаимодействий, которые определяли её эволюцию. Полевые и контактные взаимодействия вызывали изменения состояния объектов, что указывает на информационный характер этих взаимосвязей. *Онтологический характер взаимодействий одновременно является и гносеологическим процессом, регулирующим взаимное поведение и состояние материальных объектов, проявляя интегральное свойство эволюции материальных систем.* Физическое силовое взаимодействие имеет актуальное значение, поскольку приводит к незамедлительному реагированию объектов в соответствии с действующими физическими законами. Языком общения является величина физических полей взаимодействия. После прекращения физической связи изменённое состояние объектов сохраняется, и объекты ведут себя соответственно последней величине взаимодействия, проявляя свойство запоминания.

Миллиарды лет развития косной материи привели к появлению первых одноклеточных живых организмов. Эволюция живой материи пошла по пути создания разветвлённой нервной системы, состоящей из высокочувствительных органов, определяющих воздействия и изменения во внешнем, окружающем мире; логическо-

анализирующем органе — головном мозге, контролирующим эти изменения и управляющим двигательными мышцами для выполнения ответной реакции организма на изменения обстановки. Информация явилась неотъемлемым звеном процесса познания, связывающим внешний мир с живыми организмами, позволяя им безопасно существовать и перемещаться в пространстве.

Чувствительные органы животных, работающие в одном из коммуникационных полей (акустическом, световом, механическом и ряде других), позволили перейти от системы взаимодействия в косной материи к более скрытной, односторонне воздействующей информационной системе, *работающей только на приём сведений об обстановке окружающего мира*. Однако эта односторонность мешала дальнейшему развитию живой материи. «В интересах» выживания, для установления взаимосвязи между животным миром произошедшие в организме мутации и естественный отбор создали орган извлечения звуковых колебаний, связанный с органами дыхания, — голосовой аппарат. Информационный аппарат животных стал двусторонним, работающий как на приём, так и на передачу сообщений. Однако из-за своего примитивного устройства их голосовой аппарат мог передавать только ограниченный диапазон звуков: свист, щёлканье, отрывистые звуки, рычание и другие звуки, которые передавали ограниченный объём информации. Только одна из последних мутаций гоминида, приведшая к появлению голосового аппарата, способного издавать членораздельные звуки, позволила обеспечить эффективное информационное взаимодействие с себе подобными. Развитие членораздельной речи в процессе общения привело к развитию сознания и становлению человека разумного.

Известное своей негативностью определение Н. Винера: «информация есть информация, а не материя или энергия» недостаточно для полного понимания категории информация. Представляется, что физический смысл информации может быть определён как процесс, в котором свойство коммуникационного поля, обу-

словленные свойствами порождающей материи, воздействует на адресат. Человек своими органами чувств преобразует модуляцию коммуникационного поля во внутреннюю нервно-психическую информацию, которая определяет смысловое состояние нейродинамических структур головного мозга, расшифровывая содержание информации. При необходимости сознание воспроизводит через голосовой аппарат ответную звуковую информацию, производя речевое кодирование акустических колебаний коммуникационного поля — воздушной среды, которое можно назвать свойством этих колебаний. Перейдя к рассмотрению информации в косной материи, обнаружим, что и там информация является свойством материи. Материальные поля, являясь коммуникационными каналами передачи информации, её носителем, саму информацию содержат в величине и конфигурации материального поля, в её модуляции, проявляясь в виде её свойства. *В виду этого информацию можно представить как смысловое, содержательное свойство коммуникационного поля взаимодействующей материи*, что делает похожей её проявление, как в области объективной физической реальности, так и в области деятельности сознания.

Сходство процессов связи в самоорганизованных и природных системах позволяет говорить об универсальности понятия информации, охватывающую как живую, так и не живую материю. *Наличие в косной материи физических законов взаимодействия, приводящих к созданию новых структур, и, как следствие обеспечивающих эволюционные изменения материи, являются аналогами синтаксических, семантических и прагматических свойств, присущих функциональной концепции информации*. Деление на атрибутивную и функциональную информацию [2, с.85] связано с недостаточным пониманием природы информации и не носит принципиального значения. Особенности есть, но смысл кодированного сообщения физическим носителем неизвестного ранее содержания и её адекватная расшифровка получателем одинаковы в обоих случаях. *В самом кратком изложении информация есть процесс инте-*

грального взаимодействия (воздействия) материальных систем.

В развитии информационных процессов в косной и живой материи имел место ряд диалектических этапов. От энергетического взаимодействия в косной материи до воздействия информации окружающего бытия на первые живые организмы, вплоть до человека, и возврат к информационному взаимодействию на более высокой ступени развития жизни при появлении человеческого общества. От единой онтологически — гносеологической природы существования косной материи к её постепенному разделению на бытие и познание у человека разумного.

Представляется, что *физический смысл информации, обусловленный свойствами порождающей её материи, заключается в свойстве коммуникационного поля вызывать взаимодействие (воздействие) материальных систем. Информация есть интегральный процесс соединения онтологически-гносеологических свойств материального мира, приводящее к конкретным аксиологическим последствиям в его эволюции.*

Понимание процесса познания, как представляется, основывается на использовании информационных процессов связи, существующих в природе и обществе. Более того, проведённый анализ феномена информации показывает, что относительно живой материи, и человека в частности, *процесс информации является прямым аналогом процесса познания*, приводя живую материю в действие на основе полученной информации. В любом случае, источником информации, источником внешних воздействий являются свойства материи. Информация фиксирует различные свойства материального мира: цвет, контуры объектов, запах, частоту и интенсивность звуковых колебаний, температуру, давление, тяжесть и т. п. признаки. Органы чувств человека, его т. с. датчики, работают на приём внешних воздействий в виде той или иной информации, приходящих к ним по разнообразным коммуникационным каналам, за некоторым исключением, разве что, тактильных свойств. Такое положение не по-

зволяет человеку самому являться источником познания, как представлял это Мах. *Человек становится анализатором поступающей информации, вырабатывая то или иное логически осознанное актуальное или потенциальное действие, замыкая им процесс познания.* Схематично *материалистический процесс познания можно представить в виде последовательности:* материя, свойство материи, информация как закодированное свойство материи, передаваемое посредством модуляции коммуникационного канала, органы чувств человека, в которых происходит преобразование внешней информации во внутреннюю нервно-психическую информацию, производящую то или иное ощущение человека, используемое мышлением для дальнейшего преобразования, запоминания и действия. Некоторые особенности восприятия внешнего мира могут разделить информацию и познание. Информация как бы предполагает пассивное созерцание человека, свойственное обыденному жизнеобитанию, в то время как познание предусматривает его активное вторжение в окружающую природу, её научное исследование.

Об этом вскользь упоминает ещё Ленин, когда даёт очередную отповедь махизму, изложенному в «Анализе ощущений», который «есть самое бессвязное спутывание противоположных философских точек зрения» [3, с. 49]. Он пишет: *«Различные ощущения того или иного цвета оно (естествознание — В.Ч.) объясняет различной длиной световых волн, существующих вне человеческой сетчатки, вне человека и независимо от него. Это и есть материализм»* [3, с.50]. Ну чем не иносказательное понимание информационного процесса познания, где о цвете наблюдаемого предмета указывает длина волны отражённого от него света! У Ленина «между психическими переживаниями субъекта и внешним миром» действует, соединяя их, информация. А у Маха излагаемый им процесс познания реально невозможен ввиду отсутствия «общих элементов», связывающих физическое и психическое, ввиду «обрыва связи», как говорил Ленин.

«Материализм и эмпириокритицизм», на наш взгляд, доказательно на конкретных примерах показал ошибочность идеалистических воззрений, а современный информационный подход в решении проблем гносеологии свидетельствует о достоверности ленинского анализа процесса познания. Очень жаль, что некоторые заслуженные представители современной российской философии ставят научность диалектического материализма под сомнение, вынуждая вновь его защищать.

Список литературы

1. *Никифоров А.Л.* Философия науки: В.И. Ленин и Э. Мах // Вопросы философии 2010. № 1. с. 76.
2. Информационный подход в междисциплинарной перспективе. Материалы круглого стола // Вопросы философии. 2010. № 2. С. 84.
3. *Ленин В.И.* Материализм и эмпириокритицизм // Полн. собр. соч. Т. 18. М.: Политиздат, 1975.
4. *Мах Э.* Анализ ощущений и отношение физического к психическому. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005.

LENIN, MACH, AND PROBLEM OF KNOWLEDGE

Igor V. Chumakov, Valery A. Chumakov

Dzerzhinsk, Nizhny Novgorod region, Russia

The analysis of some attempts to reanimate subjective-idealistic views of E. Mach takes place in the article. Materialistic character of cognitive process and information is argued.

Keywords: materialism; subjective idealism; outer influence; process cognition; information problems.

УДК 159.922+316.277

«СТУПЕНИ СОЗНАНИЯ» ПСИХИЧЕСКОГО ОПЫТА В ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Д.Г. Трунов

Представлена феноменологическая критика понятия «бессознательные переживания». Рассмотрен альтернативный взгляд, в котором так называемое «бессознательное» представлено как потенциальная интенциональность, как трансцендентальность. Описан процесс эксплицитного познания как постепенное прояснение переживаний.

Ключевые слова: бессознательное; переживания; потенциальная интенциональность; эксплицитное познание.

Существует ли «бессознательное»?

Идея бессознательного, возникшая в философии (Ф. Шеллинг, Н. Гартман, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше), начала активно использоваться в контексте психодинамической (психоаналитической) парадигмы с целью объяснения некоторых психических феноменов, которые не поддавались рациональному объяснению [2]. Бессознательное в классическом психоанализе З. Фрейда — это некая гипотетическая область («пространство», «структура») психики (Id), скрытая от «сознания» (Ego) [3].

В феноменологической парадигме термин «бессознательное» отсутствует, можно даже смело сказать, что феноменологическая парадигма *не нуждается* в этом термине. Феноменолог не использует этот термин, во-первых, потому, что, «бессознательное» (как оно понимается в психоанализе) — это то, что не может быть воспринято в непосредственном чувственном опыте человека; феноменология же имеет дело только с тем, что *представлено* в сознании и опирается на непосредственное восприятие. Во-вторых, в отличие от психоанализа, где бессознательное — это область психики, постоянно скрытая от сознания человека, феноменологическая парадигма базируется на идее принципиальной *открытости* «Я» самосознанию. Человек обладает потенциальной возможностью обнаружить всю полноту своего

«Я» («сознания», «души» и т.д.) в любом акте самовосприятия.

Бессознательное в психоанализе — это исключительно спекулятивная категория, которой аналитик благодаря *догматической вере* в свою концепцию придает статус объективности. Для феноменолога такое «бессознательное» есть не более чем *гипотеза*, которая «заключается в скобки» при концептуальной *εποχή*, в таком виде являясь предметом критического исследования феноменолога. Феноменолог всегда имеет дело только с непосредственным опытом сознания, воздерживаясь от использования спекулятивных категорий, пытающихся утверждать наличие чего-либо выходящего за рамки личного опыта, даже если этот опыт весьма противоречив, и даже если данная категория успешно снимает эти противоречия.

Можно ли сказать, что это ограничивает феноменолога? Да, безусловно, это его ограничение, но лишь в том смысле, который подразумевает термин *εποχή* («воздержание»), т. е. необходимое *методологическое* ограничение (редукция), не позволяющее феноменологу полагать в качестве *реальности* те или иные «интеллектуальные конструкции». На самом же деле феноменолог не столько ограничивает себя в своем исследовании, сколько, напротив, *освобождается* от влияния (даже — диктата) тех или иных метафор и связанных с ними концептуальных ограничений.

Так, в основе концепта «бессознательного» лежат следующие *тропы*: во-первых, трехмерная (пространственная) метафора «глубины», во-вторых, метафорическая персонификация (анимизация); в соответствии с первой, «бессознательное» — это некое пространство в «глубине» психики, невидимое «снаружи», со стороны сознания; в соответствии со второй, «бессознательное» — это *нечто* («Оно»), живущее где-то «внутри» своей собственной жизни и периодически «прорывающееся» наружу. Понятие «бессознательного», таким образом, представляет собой метафорический концепт, черпающий свою образность из внешнего мира, например, из сравнения психики человека с геосферой или водными глубинами. «Проникновение» в «бессознательное» возможно лишь при условии «погружения» в эти глубины, подобно водолазам-подводникам, или постепенного очищения психического опыта от внешних слоев подобно тому, как работают археологи.

Вера в эти *геологические, гидрологические, археологические* и прочие метафоры, которые основаны на *иносказательных* оппозициях (главным образом на пространственной оппозиции «наружное—внутреннее»), уверенность в том, что действительность такова, какой ее описывают эти метафоры, приводит к тому, что исследователь *вынужден* в своей практике, в своем познании следовать логике этих метафор. Так, для обнаружения «бессознательного содержания» представляется *необходимым* долго, слой за слоем «выкапывать» погребенный когда-то психический опыт. Именно этим оправдывается длительность психоаналитической терапии, длящейся годами, — едва ли можно найти ортодоксального психоаналитика, который верит в серьезность краткосрочной психотерапии!

«Бессознательное» как потенциальная интенциональность

Что же тогда имеет в виду феноменолог, говоря о «бессознательном»? Свообразным феноменологическим коррелятом понятия «бессознательного» выступает понятие «потенциальной интенциональности». Гуссерль различал актуальную и потенциальную интенциональность:

актуальная интенциональность — это непосредственная обращенность *cogito* на тот или иной предмет (интенциональный объект, «фигура»); *потенциальная* интенциональность обнаруживается в обязательном присутствии в поле восприятия «заднего плана» («аттенциального фона»), из которого когитативно вычленяется интенционально воспринятый предмет. Такого рода «предметный фон» есть, по Гуссерлю, «*потенциальное поле восприятия* в том смысле, что на все являющееся подобным образом может быть обращено особое восприятие (замечающее его *cogito*)» [1, с. 185]. Вместо термина «бессознательное» феноменолог использует другие слова, с помощью которых он обозначает то, что в данный момент не попадает в поле его восприятия: «неразличимое», «непонятное», «неясное», «смутное», «туманное», «темное» и т.д. Э. Гуссерль пишет: «...*все, что дано нам, как правило, бывает окружено ореолом, — это ореол неопределенно определяемого, и он обладает своим способом “раскрывающегося”* приближения к взору, раскладываясь на ряды представлений, поначалу, скажем, еще в темноте, затем вновь в сфере данности, пока, наконец, интендируемое не вступит в ярко освещенный круг совершенной данности» [1, с. 146].

Означает ли это обычную подмену одних терминов другими при сохранении сущности самого понятия? Вовсе нет. Феноменолог даже может использовать ту же самую терминологию, например, назвать какую-либо часть опыта «неосознаваемой», но исключительно в модуле «*в данный момент*» или «*пока*», поскольку понятие «бессознательного» как *принципиально недоступной* или «скрывающейся от сознания» области психики не имеет феноменологического обоснования. Сам бытийный способ переживания таков, что оно (переживание) принципиально доступно восприятию по способу рефлексии [1, с. 99].

Осознание внутреннего опыта в феноменологии — это не процесс, связанный с неким «проникновением», «открытием» и т.д., — как это имеет место в психоанализе, — а процесс, связанный исключительно с *различением* (дифференциацией) и *описанием* (дескрипцией) внутреннего опыта, с его рефлексией и концеп-

туализацией. Это означает, что для феноменолога так называемое «бессознательное» — это «совокупный поток переживаний *в модусе нереплектируемого сознания*» [1, с. 163], т.е. *нереплектируемый* и *неконцептуализированный* «материал» (ὄλη). «Все переживания сознаются», — заявляет Э. Гуссерль. Это означает, что переживания всегда выступают либо как объекты рефлектирующего (интенционального) сознания, либо, «даже и не будучи рефлектируемы, уже наличествуют здесь как “задний план”, или “фон”, а следовательно, принципиально готовы к тому, чтобы быть воспринимаемыми», аналогично тому, «как вещи, пока они пребывают в нашем внешнем зрительном поле, не будучи принимаемы к сведению» [1, с. 99]. Таким образом, наряду с *актуальными* осуществлениями-переживаниями, уже в процессе этого осуществления, «веют», «копошатся», «всплывают на заднем плане» (термины Э. Гуссерля) — еще не будучи «осуществляемыми», но уже суть «сознание чего-то» — разного рода «неактуальности», *потенциальные* осуществления-переживания [1, с. 185].

В гуманистической психологии, вставшей в оппозицию к психоанализу, различаются термины *awareness* и *consciousness*, хотя на русский язык они оба обычно переводятся как «сознание». Один из базовых постулатов гуманистической психологии Дж. Бьюджентал сформулировал следующими словами: «Man is aware», что означает: «Человек сознает». Дж. Бьюджентал указывает, что опыт сознания (*awareness*) непрерывен и наблюдается «на многих уровнях», что разные его аспекты не в одинаковой мере доступны человеку, но независимо от степени осознанности (*degree of consciousness*) опыт сознания является существенной частью бытия человека. Бессознательное (*unconsciousness*) рассматривается как такой уровень субъективного опыта (*level of awareness*), когда нет его непосредственного восприятия (*direct apprehension*), но некая информированность (*awareness*) тем не менее присутствует [5].

Отказ от концепта «бессознательного» (в том смысле, как его понимает психоанализ) побуждает феноменолога по-новому взглянуть на те процессы, которые описал психоанализ,

опираясь на понятие «бессознательного». Не погружаясь в эту тему, отметим, что многие «психоаналитические феномены», как то «психологическая защита», «инсайт», «перенос», «сопротивление» могут быть переформулированы феноменологически, т.е. без привлечения понятия «бессознательного». Например, «вытеснение» есть не что иное, как «отдаление», «отвлечение»; «замещение» — это «метафорическое сходство» или «метонимическое смещение»; «инсайт» — это переход от неопределенности к «ясной картине» и т.д.

«Бессознательное» как трансцендентальность

Существует еще одна область опыта (помимо переживаний в модусе потенциальной интенциональности), которую с феноменологической точки зрения можно считать «бессознательной». Это *трансцендентальная сфера* любого переживания, где «трансцендентальность» — это *то*, через что проходит «луч сознания», то, что обеспечивает сознание, но само в область сознания не попадает. Трансцендентальное по своей функции рефлексивное «Я» принимает непосредственное участие в распределении интенциональности («лучей внимания»); именно оно выбирает долю интенциональности в том или ином ноэсисе, выбирает исходя из сугубо «личных» соображений; в результате чего мы получаем восприятие, насквозь пропитанное личностным смыслом, максимально согласованное с личностью субъекта: что-то мы не замечаем, чему-то придаем особое значение и т.д.

Феноменолог, конечно, признает, что некие «трансцендентальные структуры» сознания должны обязательно оставаться «за кадром», чтобы мы могли видеть *содержание* этого «кадра», но феноменолог вовсе не склонен объяснять «скрытность» этого «материала» какими-то особыми его качествами: принадлежность инстинктам, связь с психотравмирующими ситуациями и пр. Здесь нет присущего психоанализу драматизма, дескать, нам никогда не проникнуть в «недра бессознательного» в силу специфического механизма «вытеснения». Метафоры «вытеснения», «прорыва» и пр. означают разного рода пространственные «передвижения» психического опыта из области соз-

нения в область «бессознательного» и обратно. Поскольку феноменолог воздерживается от веры в существование «бессознательного» как некой особой *недоступной* сознанию области, то для него такое гипотетическое «перемещение» не имеет статуса действительности. Даже многие последователи З. Фрейда критически относились к попыткам представить «бессознательное» в качестве особой психической «структуры» или «области». Например, Э. Фромм пишет: «...разговоры о “бессознательном” — это еще одна форма отчужденного мышления и рассуждения. Нет такой вещи, как “бессознательное”, будь то орган или вещь в пространстве. Внешние и внутренние события можно “осознавать” или “не осознавать”. Это значит, что мы имеем дело с психической функцией, а не с пространственно локализованным органом» [4, с. 226].

И конечно, совсем некорректно говорить, что трансцендентальная функция переживания «*скрывает*» себя от сознающего человека. Феноменологическая метарефлексия есть не что иное, как усиленная попытка направить сознание на сами акты сознания, а вся феноменологическая философия есть постепенное расширение области осознания в его (осознания) трансцендентальные сферы, совершающееся исключительно с помощью феноменологической идеации и дескрипции.

Эксплицитное познание

Таким образом, для феноменолога психический опыт всегда принципиально открыт для сознания. Поэтому в области эмпирического «Я», в «его недрах» нет такого «пространства», в котором нечто было бы каким-то образом *специально* скрыто от самовосприятия — в силу каких-либо тематических или других особенностей «материала». «Невидимость» не обязательно является следствием «скрытости», но, например, неразличения. Осознание внутреннего опыта в феноменологии — это не процесс, связанный с неким «проникновением», «открытием» и т.д., как это имеет место в психоанализе, а процесс, связанный исключительно с *различением-описанием* внутреннего опыта, т.е. с его как можно более детализированной *вербальной репрезентацией*. Иначе говоря, для фе-

номенолога так называемое «бессознательное» — это пока еще *нерефлектируемое* и *нерепрезентируемое*.

Принципиальная открытость «Я» в то же время не означает потенциальной возможности ни его *абсолютной и тотальной явленности (осознанности)*, ни его *исчерпывающего по своей подробности описания*. В сфере внутреннего опыта («Я») всегда есть и будут области, которые не поддаются описанию, хотя и переживаются, но тогда феноменолог говорит о «смутности» и «нерасчлененности» сознания. Однако причины этого «бессознательного» (недифференцированного и нерепрезентируемого) состояния заключены не столько в содержании данных областей («психотравмирующие переживания», «инстинктивные импульсы» и пр.), сколько в самой природе внутреннего опыта и описывающего его языка, в частности в сущностном отличии внутреннего опыта от репрезентирующего данный опыт вербального описания.

Мысль далеко не всегда с самого начала ясна и понятна сознающему ее человеку, она может «выплывать» на поверхность как «путанная», говорит Гуссерль; сначала мы получаем ее в «путанно-нерасчленном виде», потом, вольно-спонтанно совершаемыми шагами, разворачиваем ее, преобразуя в ясно-отчетливые синтетические актуальности [1, с. 268]. Такой переход от *запутанного* мышления к *отчетливому* и ясному Гуссерль называл «эксплицитным познанием». Различение «запутанности» и «отчетливости» играет важную роль в феноменологии различных форм осознания и выражения (в том числе вербального).

Гуссерль указывает на такой парадокс: сложные синтетические образования несут большую ясность, нежели первозданные простые актуальные переживания. Конечно, чем ближе к первозданности, тем более живой, спонтанный, нерасчлененный, неоформленный «материал» (ὄλη) мы имеем. Возникшие спонтанно переживания актуализируются, затем модифицируются (например, в форме воспоминаний-реактуализаций). Разного рода модификации суть «укладывания» первичных переживаний в определенную форму (μορφή), порядок, что, собственно говоря, и вносит необходимую

ясность. Отчетливость — это ясное видение новых синтетических объектов, созданных на основе предыдущих, пребывавших в «путанно-нерасчлененном», непонятном, «темном» состоянии. Таким образом, «эксплицитное познание» Гуссерль понимает как переводение всех актов означивания в логическую очевидность, а для этого следует совершить своеобразную «перестройку» и в обосновывающем *нижнем слое* — все неживое следует преобразовать в живое, всякую запутанность — в отчетливость, но также и всякую не-наглядность — в наглядность [1, с. 272-273].

«Ступени ясности»

Гуссерлевское выражение «быть воспринимаемым» не тождественно выражению «быть данным по мере восприятия». Первое означает «быть готовым к восприятию», а второе означает, что рефлексивно постигающий взор обращен на соответствующее переживание («данность сознания») [1, с. 144]. Таким образом, Гуссерль различает понятие «готовности» к восприятию (относится ко всему психическому опыту) и понятие «данности» (только часть психического опыта), понимая под первым «еще не постигнутое», а под вторым — «уже постигнутое». Однако это не свидетельствует о непримиримом противоречии между этими понятиями, как мы это можем наблюдать между понятиями «бессознательное» и «сознание». «Готовое к восприятию» и «данное» суть два полюса, между которыми располагается континуум «данностей» различной *степени* ясности — «ступени данности, наглядности, ясности»: «нуль» — темнота, «единица» — полная в себе ясность, наглядность, данность, «твердый предел» [1, с. 143]. Получается, что наряду с «ясно данным» существует «более широкий смысл данности», в каком можно говорить о чем-либо, что оно «просто» дано в представлении, хотя бы и «пустым образом» [1, с. 144]. При этом даже сама «пустота» и сама «неопределенность» выступают как данности, и «отнюдь не неопределенно, но в полнейшей ясности» [1, с. 142].

Если в психодинамической концепции «бессознательное» являет себя в символической форме, т.е. не в своей собственной данно-

сти («как есть»), а под прикрытием «иного», то феноменологическая позиция предполагает, что «неясное» может *явить* себя, стать ясным исключительно в своей самоданности, т.е. «неясности». Феноменолог, исходя из своего непосредственного усмотрения, не может с достоверностью признать, что нечто ясное «само по себе» *репрезентируется* чем-то «иным» или «неясным», что оно «прикрывается» или «искажается» какими-либо другими ощущениями и переживаниями, равно как и знаковыми или символическими формами. Для феноменолога понятно следующее: «Различия ясности по степеням — это различия исключительно способа данности» [1, с. 145]. «Способ данности» означает у Гуссерля не только «степень ясности созерцаемого», но также еще и «степень его наглядности». «*Прояснение* состоит в таком случае в двух соединяющихся друг с другом процессах — *в процессе перехода в наглядность* и *в процессе возрастания ясности всего уже ставшего наглядным*» [1, с. 145].

В случае внешнего восприятия реальных объектов мы практически всегда имеем дело с *наглядными данностями*, будь то цветовые, звуковые или какие-либо иные. Правда, не всегда наглядно данное предстает перед нами со всей своей ясностью, любая наглядность допускает вышеупомянутый континуум различий по степени ясности «от нуля до единицы» — например, цвет или звук в той или иной степени ясности. Совершенно иначе обстоит дело при внутреннем (имманентном) восприятии, по своей сути *уже выходящем за пределы* наглядно данного. Здесь восприятие «сплетает пустые постижения с действительно наглядным постижением» [1, с. 145]. Что же во внутреннем восприятии считать «наглядным постижением», а что — «пустым»?¹

Назовем «*наглядными постижениями*» те постижения, которые обрели некую *образную форму*; таковы, например, метафорические,

¹ Заметим, что слова «наглядность», «ясность», «четкость» и другие суть результаты иносказательного переноса терминов, описывающих зрительное восприятие на восприятие вообще. Если словосочетание «ясное ощущение» можно считать вполне корректным, то «наглядное ощущение» уже едва ли.

идеографические выражения. Они обращают в наглядность, или *зримость*, то, что по своей сути незримо и переживается иначе (таков «внутренний опыт»). Благодаря обретению наглядности, незримое становится понятным, а значит, уже в некоторой степени ясным. Однако не все наглядные образы могут быть в достаточной мере сопряжены с теми данностями, которые они описывают. Назовем «пустыми постижениями» те наглядные образы, которые не дают четкого и ясного ощущения постигнутости, и хотя интеллектуально ситуация может стать понятной, но при этом вовсе не сопровождается феноменально-интуитивным ощущением обретения сущности. Таковы разного рода абстрактные схемы, модели и другие интеллектуальные построения (прежде всего научно-теоретические), которые призваны объяснить нечто сущностное, но не всегда способствуют адекватной дескрипции усматриваемых в рефлексии данностей, даже, напротив, такого рода пустые наглядности могут лишь уводить в сторону от интуитивного ощущения действительной постигнутости.

Итак, наглядные постижения можно определить как наглядные образы, способствующие интуитивно ясному постижению сущностных данностей, а пустые постижения — как наглядные образы, способствующие исключительно интеллектуальному (интерпретативному) постижению, не подкрепленному ясным интуитивным удостоверением.

В связи с понятием наглядности Гуссерль различает «подлинные» и «неподлинные» ступени ясности. Первые представлены различны-

ми степенями *интенсивности* ясности (включая градации в пределах «темного») в сопряжении с наглядными постижениями; вторые представляют «ступени экстенсивного расширения объема ясности» в сопряжении лишь с пустыми постижениями, т.е. повышением наглядности в интеллектуальном созерцании, но без соответствующего интуитивного свидетельства. И опять же между наглядными и пустыми постижениями существуют градации, в которых мы встретим сочетания «подлинных» и «неподлинных» ступеней ясности. Гуссерль пишет: «...не бывает так, чтобы исключительно пустые представления переходили в исключительно наглядные; напротив, главную роль, иногда в качестве промежуточных ступеней, играют созерцания, лишенные чистоты, — соответствующая им предметность представляется в известных своих сторонах или моментах наглядно, в других — лишь пусто» [1, с. 145].

Список литературы

1. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1. М.: Дом интеллектуальной книги, 1999.
2. Руткевич А.М. Психоанализ. Истоки и первые этапы развития. М., 1997.
3. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. Книга I. Тбилиси, 1991.
4. Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993.
5. Vigental J.F.T. The third force in psychology // J. of Humanistic Psychology. 1964. V. 4. № 1. P. 19-26.

“CONSCIOUSNESS STEPS” OF MENTAL EXPERIENCE IN PHENOMENOLOGICAL PARADIGM

Dmitry G. Trunov

Perm State National Research University, 15, Bukirev str., Perm, 614990, Russia

A phenomenological critique of the concept of "unconscious feelings" is presented. There is considered an alternative view in which the so-called "unconsciousness" is presented as a potential intentionality, as transcendence. There is presented the process of explicit knowledge as a gradual clarification of experience.

Keywords: unconscious feelings, the potential intentionality, explicit knowledge.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.341.35

**СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ:
СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РЕШЕНИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ****О.С. Беляева**

Определяются основные формы взаимодействия субъекта и объекта образования в современном российском обществе: конфликт и сотрудничество в решении образовательных задач. Субъект образования анализируется на примере группы преподавателей школы, сопоставляются оценка и самооценка роли школьных учителей в современном обществе, характеристики социального статуса школьного учителя в России, социальное самочувствие, способы адаптации к социально-экономической и политической реальности, ценности и жизненные планы этой профессиональной группы.

Ключевые слова: образование; субъект и объект образования; конфликт и сотрудничество субъекта и объекта образования; мотивация к обучению; самообразование; учителя как социальная группа; социальный статус учителя.

Интерес общества к сфере образования и воспитания — это интерес к собственному будущему. Предпосылки формирования наук об образовании возникали, как это происходит в истории большинства дисциплин, в античности. Это идеи Платона, Аристотеля и Сенеки.

Методологические основы социологии образования, возникшей в начале XX в., заложили М.Вебер, Э. Дюркгейм, Дж. Дьюи, Т. Парсонс. Исходными здесь были социологические концепции: социальной стратификации, разделения труда и социализации личности.

Характеризуя образование, Э. Дюркгейм анализирует прежде всего его адаптивные возможности: «... все воспитательные приемы, каковы бы они ни были, как бы они ни различались между собой, в общем имеют одно главное свойство: все они вытекают из воздействия, которое оказывает одно поколение на другое, для того чтобы приспособить его к той социальной среде, где ему предстоит жить» [3].

Э.Дюркгейм первый определил, что основная функция образования — передавать ценно-

сти господствующей культуры, заметив, что образование никогда не будет одинаковым для всех социальных групп. Пока существует социальная стратификация, образование будет различаться на разных уровнях. Так изначально были заложены основы дифференциации образования, а значит, и конфликтности субъекта и объекта образовательного процесса.

М.Вебер рассматривал образование в связи с проблемой социальной стратификации. Он одним из первых обратил внимание на необходимость рассмотрения профессии и образования в качестве критериев социального статуса. Вебер специально уточняет, что формально образование заключается не только в практическом и теоретическом обучении, но и в усвоении образа жизни.

П.Сорокин рассматривал институты образования и воспитания с позиций теории социальной стратификации и социальной мобильности. В таком контексте значение школы, семьи, профессиональной подготовки определяется не только функцией образования — при-

вивать знания, навыки, умения индивиду. Большую значимость приобретают функции селекции и распределения индивидов внутри социального здания, когда место человека в социуме, общие свойства личности, подвижность и стабильность общества в значительной степени зависят от названных элементов культуры. Образование, по мнению Сорокина, играет очень важную роль в формировании типичных черт личности. Оно же в значительной степени определяет социальную мобильность общества и отдельных индивидов.

П. Бурдьё определяет культурный капитал как составляющую воспроизводства классовых отношений и привилегий. Это классовое отношение воспроизводится косвенно, путём получения хорошего образования. При этом, по Бурдьё, культурный капитал — это языковая и культурная компетенция, которая складывается в результате чтения книг, посещения музеев, театров, концертов, освоения манеры речи и межличностного общения. Наряду с этим добавляется образовательный капитал — личная собственность обладателей дипломов и ученых степеней, которые получены в тесной связи с классовой позицией родителей. При этом обладатели символического капитала оказываются в более выгодном положении посредством официальных гарантий и юридического обоснования через официальное признание этого символического капитала. Официальное признание выражается через присвоение звания, степени, титула и является одним из наиболее типичных способов демонстрации исключительного права государства на символическое насилие. Так, диплом о среднем или высшем образовании представляет собой частицу общепризнанного и гарантированного символического капитала, действительно на любом рынке [7].

Символизация образовательного процесса изначально ведёт к процессу виртуализации образования и науки, когда обладание символами образованности (дипломами, сертификатами, грамотами и званиями) вытесняет содержание процесса и качества субъекта и объекта образования.

Для современных теорий социологии образования наиболее актуально исследование того, как образовательные системы подвергается интенсивному давлению глобализации. От степени и качества образования зависит способность народа сохранять национальную и культурную идентичность в ходе мировой интеграции. Здесь проявляется способность системы образования к самоорганизации.

Как социальный институт, образование «вырастает» из ролевой пары «учитель — ученик», которая, в свою очередь, постепенно наследует исторически исходные матрицы: «родитель — ребёнок» и «мастер — подмастерье». Учитель — это наставник и воспитатель. У цеховой организации школа позаимствовала дисциплинарность — разделение образования на учебные предметы с чёткой технологией преподавания. Индустриализация изменила педагогический труд в меньшей степени, чем другие его виды, сохранив важное преимущество учительского труда — богатство социальных связей с коллегами, учениками, родителями. Образование — уникальная система, в которой одновременно общаются и влияют друг на друга люди разного возраста и социального положения: дети, подростки, юноши, взрослые, старики, дошкольники, школьники, студенты, учителя, преподаватели, научные сотрудники и управленцы разного уровня. Если принять во внимание, что почти все граждане — родители, то взаимодействие субъекта и объекта образования в широком смысле можно считать наиболее универсальным в обществе. Динамика взаимного перехода субъекта в объект и объекта в субъект здесь составляет содержание образовательного взаимодействия.

Одной из актуальных проблем образования сегодня является специфическая деятельность, объединяющая субъект и объект образования — самообразование. Это способ индивидуальной и групповой самореализации в сфере знания. Социологический подход к самообразованию предполагает определение социальной роли и социальных функций самообразования, его места среди основных форм образования, выявление субъект-субъектных характеристик

и др. Занятость самообразованием во многом объясняется позицией субъекта в социально-экономической структуре общества и тенденциями её изменения. Поэтому в жизни различных социальных групп самообразование занимает неодинаковое место. Для некоторых групп (например преподавателей) самообразование важнее и значимее образования в целом. Самообразовательная активность минимальна в низших слоях.

Как социальное взаимодействие, самообразование имеет объективную и субъективную стороны. Осознание сути самообразования, его ценности для личности и значения в её становлении происходит очень индивидуально. Саморегулятивные функции образования в современном мире проявляются всё более ярко, особенно когда формируются и пропагандируются заочные и дистанционные формы обучения. Они предполагают определённую субъективную готовность к самопознанию, самоконтролю и саморегуляции, высокую внутреннюю мотивацию к обучению, развитые волевые качества.

Реформа образовательной системы в широком смысле понимания — это реформа жизни обучающего и обучающегося в целом. Иначе сказать, это преобразование всего общества, в котором обе фигуры составляют существенную часть, не говоря уже о том, что в ролях обучающихся и обучающихся постоянно или периодически пребывают все. При этом как от объекта, так и от субъекта образования требуются большие адаптационные способности и навыки продуктивного действия в различных (часто противоречащих друг другу) ситуациях, необходим поиск эффективных технологий приспособления к новым видам деятельности [5].

По исследованиям Т.Заславской в группе предпринимателей и коммерсантов работники с высшим образованием составляли 26,4%, студенты — 21,4%. Высокий образовательный уровень предпринимателей служит гарантией их адаптивности и динамизма [4].

Образование всегда было «полем» политических сражений и острота противодействия в этой сфере к началу XXI в. продолжает возра-

стать. Длительные споры сегодня сконцентрировались на проблемах общего школьного образования — на стабилизирующей функции образования и развитии такой функции образования, как создание предпосылок для индивидуальной социальной мобильности. По-особому действуют здесь и объективные экономические законы: закон стоимости, закон возрастания потребностей в услугах образования, закон предложения и т.д. Целевой результат коммерческой деятельности в сфере образования — это наиболее эффективное удовлетворение потребностей личности — в образовании, а учебного заведения — в развитии благосостояния его сотрудников, их профессионального и интеллектуального потенциала. В этой сфере интенсивно проявляются сильные мотивационные факторы рыночной экономики. Например, возможность стать обладателем диплома о высшем образовании, который является как основой благосостояния, так и социальным символом приобщения к более престижной и стабильной группе общества. Так при переходе к рыночной экономике актуализируется прагматический аспект образования.

Ценовой механизм рыночных отношений в сфере образования неэффективен, так как результат деятельности образования многомерен, имеет неопределённые следствия, не имеет чётких измерителей и не поддаётся непосредственному денежному выражению. И тем не менее, социальный смысл процесса коммерциализации образования — это увеличение образовательного пространства развития личности, в котором удовлетворяются её различные социальные и индивидуальные потребности. При этом субъект и объект образования вступают в экономическую форму взаимодействия «Заказчик (клиент) — производитель (исполнитель) образовательной услуги».

Демократические преобразования в школе привели к изменению взаимоотношений между субъектом и объектом образования: учителями и учащимися, учителями и администрацией, учителями и родителями и т. д. Несмотря на достаточно высокую квалификацию субъектов, им не хватает знаний и навыков педагогическо-

го общения. От последствий педагогических ошибок и некомпетентных педагогических воздействий страдает как ребёнок (правда, через несколько лет, уже будучи взрослым), так и его близкие. С другой стороны, поскольку содержание процесса развития и обучения настолько сложно и включает в себя много различных факторов, поэтому объективно выявить причинно-следственную связь между отдельным педагогическим вмешательством и конкретным параметром развития личности бывает непросто. Так, ЕГЭ требует пересмотра многих устоявшихся школьных и вузовских обычаев. Например, школьники-медалисты не вписываются в его процесс как особая группа выпускников.

Знание о человеке, в том числе педагогическое, всегда может стать знанием, опасным для человека. Например, это касается массового распространения плохо контролируемых обществом экспериментов в образовании.

Научный анализ субъекта и объекта обучения предполагает целостное представление о них. Например, взаимосвязь между профессиональным и социальным статусом родителей и школьной успеваемостью детей усиливается по мере взросления последних. Интеллектуальное отставание многих учащихся в значительной мере объясняется «социальной недостаточностью» некоторых групп, т.е. низким качеством социального общения родителей и ребёнка, скромным уровнем родительских притязаний относительно карьеры своих детей. Другая крайность — родители вкладывают в образование ребёнка большие средства, но, либо в силу своей занятости, либо из-за отсутствия соответствующих навыков, не анализируют качество обучения своего ребёнка, соответствие учебного заведения типу его личности и пр.

Исследование личности обучаемого необходимо вести по следующим направлениям:

1) изучение реальных учебных возможностей обучающихся (степень готовности к обучению, степень обучаемости, развитие познавательных интересов, сформированность мотивов учения и общеучебных умений и навыков, состояние их здоровья, благополучия семьи и пр.);

- 2) установление причин слабой успеваемости (знания о познавательной активности, о качестве преподавания, семейных условиях, круге общения и т.п.);
- 3) выявление степени удовлетворённости обучающихся образовательным процессом (например, изучение эмоционально-ценностных отношений школьников);
- 4) изучение качества и характера коммуникаций внутри образовательного учреждения;
- 5) изучение оптимальности режима функционирования образовательного учреждения.

Характер потребностей, лежащих в основе учебной деятельности, определяет направление и содержание активности личности как вовлечённость или отчужденность, активность или пассивность, удовлетворенность или неудовлетворенность происходящим.

При этом вовлечённость в деятельность, активность (инициативность) в ней, удовлетворенность собой и своим и результатом обеспечивают переживание углублённости, значимости происходящего, являются основой для дальнейшего самоусовершенствования и самореализации человека. Переживание отчуждения, пассивности и неудовлетворённости приводит к избеганию деятельности, а порой к деструктивным её формам. Снижение мотивации к обучению и отчуждение от обучения значительной части обучающихся (заметим, что формально они обучаются) — самый печальный итог обучения. Мотивация к процессу обучения, формирование и развитие образовательных потребностей — исходные задачи образования.

Как и в любой деятельности, здесь формируется внутренняя и внешняя мотивации. При внутренней мотивации мотивом служит познавательный интерес, связанный с данным предметом. В этом случае получение знаний выступает не как средство достижения каких-то других целей, а как цель деятельности учащегося. Внутренний мотив — это неотчуждаемое от человека состояние радости, удовольствия и удовлетворения от своего дела.

Внешние мотивы характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью обучения, а выступает сред-

вом достижения других целей. Это получение хорошей оценки (аттестата, диплома), стипендии, подчинение требованиям учителя или родителей. При внешней мотивации обучающийся, как правило, отчужден от процесса познания, проявляет пассивность в обучении, либо его активность носит вынужденный характер. Содержание учебных предметов не является для него лично значимым.

Учитель, заинтересованный в повышении эффективности своей деятельности, естественно, обращает внимание на мотивацию учебной деятельности учащихся и стремится к ее активизации, поддержанию на высоком уровне, однако он не имеет диагностического инструментария, позволяющего определять характер учебной мотивации (ее направленность, динамику), проявляемую на его уроке.

Формы общения преподавателей и обучающихся во многом зависят от социокультурных и индивидуально-психологических качеств взаимодействующих субъектов, а также от установившихся в коллективе традиций, норм и правил общения.

Закономерно, что в таком сложном процессе, как образование, взаимодействие субъекта и объекта образования развивается как в форме сотрудничества, так и в форме конфликта. Конфликтология образования — междисциплинарная проблема социологии, психологии, педагогики и других наук, изучающих образование. Система образования как социальный институт взаимодействует со всеми сферами общественной жизни. Взаимодействие субъекта и объекта образования происходит в пределах двух противоположных процессов:

- 1) стимуляции обучения и развития обучающихся;
- 2) противодействия обучению и психическому развитию.

Поскольку в развитом обществе большинство деятельностей требуют развёрнутого обучения, появляется возможность влиять на их распространённость, эффективность, специфические особенности и т.д. опосредованно — путём помощи или противодействия в обучении.

Сопротивление управлению — свойство любой социальной системы. Вольное или невольное противодействие развитию осуществляется в процессе любого образования. В условиях образовательной реформы в России противодействие обучению — это один аспект социального противодействия, который развивается из-за дифференциации общества на группы с противоречивыми интересами; из-за возрастания межгрупповой и межличностной конкуренции и соперничества. Так, снижение мотивации к учёбе у студентов колледжей и вузов может быть следствием утраты надежды найти работу по получаемой специальности, что было охарактеризовано У. Бекком как «общая закономерность развития постобразовательного общества» [1]. Возрастает роль образования как конкурентного преимущества обучающихся, хотя эта тенденция исторически далеко не новая. Советская школа была не инструментом углубления социально-культурных различий, а инструментом их сокращения. Здесь всегда существовала группа аутсайдеров — «двоечников и второгодников». В начальной школе учителя и лучшие ученики помогали отстающим догнать класс, старались не отчислять слабых детей, в результате многие из таких учеников уже к концу начальной школы вполне интегрировались в класс и затем проходили полный цикл обучения, включая высшее образование.

Сейчас очевидна связь между исключением учащихся из школы и такими явлениями, как прогулы, правонарушения, бедность, недостаточный надзор родителей и отсутствие мотивации получить образование. В свою очередь, сама система образования дифференцирует молодое поколение путём профессиональной ориентации и профессиональной подготовки [2].

При любом варианте развития конфликта задача преподавателя и администратора образования превратить противодействие сторон во взаимодействие, деструктивный конфликт — в конструктивный.

В идеале учащемуся или студенту должна быть предоставлена возможность формирования индивидуальной образовательной траектории, выбора преподавателя, учебных пособий,

формы занятий, времени и системы оценки знаний, защиты своей оценки, своего собственного мировоззрения, реализации принципов свободы совести, участия в разработке правил коллективных действий группы.

Задача социолога, исследующего конфликт в сфере образования, – выяснить, закономерное это явление или случайное, массовое или единичное, каковы его причинно-следственные связи, как он влияет на поведение участников образовательного процесса.

В последние годы в среде преподавателей (как и в среде обучающихся) значительно возросло количество внутриличностных конфликтов, вызванных материальными трудностями, низким социальным престижем и отсутствием каких-либо перспектив на ближайшее будущее. В значительной степени этот конфликт был проанализирован нами в среде школьных учителей, как социальной группе с относительно стабильным набором жизненных ценностей. Очевидно, что интересы учителей как социальной группы порой не совпадают с интересами ряда других социальных групп. Есть большие различия интересов внутри самой педагогической среды. Образовательная реформа должна сопровождаться стабильной социологической диагностикой этой группы. Например, необходимо социологически исследовать социальное самочувствие выпускников педагогического вуза, учителей разных школ, показать зависимость этого самочувствия от изменения системы ценностей в сфере образования, профессиональной работы и педагогического труда вообще.

Следует систематически определять степень напряжённости в педагогических коллективах в связи с проведением квалификационной аттестации, отношение к ней учителей и планы их деятельности.

Учитель общеобразовательной школы — это специфический тип специалиста с присущим ему образом жизни, содержанием и направленностью духовных интересов, межличностными отношениями, профессиональной этикой рядом других отличительных черт.

Социальный статус — положение личности или группы в системе социальных связей и отношений. Как видно из этого определения, термин «социальный статус» в самом общем значении подобен понятию «социальное положение». Последнее, применительно к учителям, имеет два значения: 1) общественное положение, которое за ними признано в силу уважения, связанного с важностью их функций и умением выполнять эти функции; 2) взятые в сравнении с другими профессиональными группами условия труда; вознаграждение и другие материальные льготы, которыми пользуются учителя. В изменяющейся социальной структуре российского общества объективно меняется место школьного учителя в социальной структуре, по-новому осознается и оценивается статус, факторы, его определяющие и составляющие.

Понятие социального статуса тесно связано с понятием престижа профессии. Престиж профессии учителя предполагает осознание роли учительской профессии в системе общественного разделения труда; самооценку своего положения самими учителями.

Социальный статус включает: социально-экономический статус (уровень дохода, затрат и др.); социокультурный статус (образование, объём культурной информации и т.д.); социально-профессиональный статус (квалификация и т.п.); социально-политический статус (место в системе власти, характер участия в общественно-политической жизни и т.д.).

Цель нашего исследования — выяснить характер взаимосвязи между социально-экономическим статусом учителя и его социально-профессиональным, социокультурным и социально-политическим статусами. В связи с этим необходимо решить следующие задачи: определить реальный социальный статус школьного учителя в современных условиях; выяснить оценку самими учителями престижа своей профессии; выявить предпочтительный социальный статуса школьного учителя и степень его соответствия реальному статусу.

Факторы, влияющие на формирование социального статуса учителя, — взаимодействие

социальных условий или обстоятельств. Это прежде всего общие факторы: экономическая ситуация в стране; низкий уровень оплаты труда в бюджетной сфере; болезненная реформация системы школьного образования; изменение системы ценностей в обществе, шкалы престижа профессий; социальные и политические отношения; состояние массового сознания; система основных ценностных ориентаций, стереотипов в обществе; воздействие средств массовой информации. Кроме того, статус учительства сформирован и поддерживается такими специфическими факторами, как функциональное содержание труда; условия и организация труда; отношения в коллективе и отношения с руководством; условия социализации преподавателей, (прежде всего семейные): территориальные, материальные, этнические и т.д., система школьного и трудового обучения; пол; возраст; семейное положение; общие ценностные ориентации; восприятие общественной и личностной значимости труда; уровень ответственности, дисциплинированности и т.п.

Были выдвинуты следующие рабочие гипотезы исследования:

1. Большинство учителей не удовлетворены своим социальным статусом, т.е. очевидно несоответствие предпочтительного и реального социальных статусов.
2. Неудовлетворённость социально-экономическим статусом обуславливает общую неудовлетворённость своим социальным статусом.
3. Оценка учителями престижа своей профессии выше, нежели, по их мнению, оценка общественности.
4. Низкий социально-экономический статус снижает возможность повышения социокультурного статуса.
5. Низкий социально-экономический статус снижает возможность повышения социально-профессионального статуса.
6. Низкий социально-экономический статус создаёт тенденцию к возрастанию политической активности учителей.

Методом анонимного анкетирования было опрошено в октябре-ноябре 2010 г. 210 рабо-

тающих учителей общеобразовательных школ г. Перми. Анкета включала в себя 52 вопроса открытого, закрытого и полужакрытого типов.

Анализ простых ответов респондентов на наиболее важные вопросы обозначил реальный статус школьного учителя низким прежде всего в социально-экономическом отношении. В целом материальное положение работников образования оценивается респондентами негативно: 87,5% считают его значительно худшим в сравнении с представителями других профессий и лишь 12,5% — примерно таким же, как и у других специалистов, что показывает общественное признание статуса учителя как низкого. К низкооплачиваемым относят себя большинство респондентов — 68,75%, 25% оценивают себя как среднеоплачиваемых работников. В свободное от основной работы время подрабатывают 43,75% учителей. Однако основной источник дохода — это собственный заработок и премии; для 50% учителей имеют дополнительный заработок по совместительству, «шабашки», случайные заработки. Существенная составляющая статуса школьного учителя — профессиональный уровень и

его динамика. Опрос показал, что регулярно повышают свой профессиональный уровень 31,25% учителей, 68,75% — только возможности, а 31,25% опрошенных считают, что основной причиной, мешающей улучшению профессиональных навыков, является нехватка времени и семейные обстоятельства и 31,25% — нехватка необходимой учебно-методической литературы, у 18,75% полагают, что повышение образования, не способствует повышению заработка. Очень существенно, что 25% считают неэффективными существующие формы повышения квалификации.

Выявление удовлетворённости профессией и работой учителя показало, что лишь половина учителей удовлетворены профессией и работой, 31,25% не удовлетворены собственной работой, а 18,75% — профессией. Причины следующие: плохая техническая оснащённость (62,5%), большие нервно-психические нагрузки (50%), низкий социальный престиж образования (62,5%) и низкий заработок (96,875%), а

также отсутствие перспектив для преодоления сложившейся ситуации с низким социальным статусом педагога (3,13%).

Ожидание перемен у преподавателей не оптимистично: 12,5% опрошенных полагают, что престиж профессии педагога в ближайшем будущем возрастёт, внимание к ней усилится, 31,25% считают перспективы роста престижа своей профессии средними, положение учителей будет несколько лучше, чем сейчас, а 56,25% думают, что особых изменений не произойдёт и ситуация с учителями не изменится.

Гражданская позиция учителя в современном обществе — его существенный профессиональный ресурс. Опросо социально-политического статуса учителя показал следующее: за последние 5 лет 68,75% опрошенных участвовали в выборах в Государственную Думу, столько же — в президентских выборах. В разного рода избирательных кампаниях принимали участие 18,75% респондентов. Своё участие в забастовках, голодовках отметили о себе 6,25%, 18,75% вообще не участвовали ни в каких политических мероприятиях. 68,75% опрошенных не являются членами каких-либо политических организаций, остальные 31,25% состоят в профсоюзах. Своё неучастие в политической жизни 62,5% объясняют тем, что, по их мнению, от этого ничего не изменится, 56,25% — политика для них просто не интересна, 18,75% — не разбираются в политике, 3,13% — участвуют, чтобы влиять на ситуацию в городе, районе, области, стране, по поручению это делают также 3,125%. Таким образом, значительная часть учителей оказалась политически инертной. Можно сделать вывод об общей удовлетворённости опрошенных своим социально-политическим статусом и о низком политическом статусе учителя.

Исследование социокультурного статуса учителей показало, что у части опрошенных (37,5%) нет сил на какой бы то ни было активный отдых из-за больших нагрузок на работе, 62,5% имеют также немного свободного времени, но они его проводят интересно и разнообразно; 25% респондентов отвечают, что у них не хватает ни времени, ни денег на проведение

досуга; 18,75% имеют достаточно свободного времени, но не хватает средств на посещение театров, кино и т.п. И только 6,3% могут найти и время, и деньги на разнообразный досуг, такая же часть опрошенных, несмотря на наличие средств и свободного времени, предпочитает отдыхать дома или в компании друзей.

Общие жизненные ценности распределились следующим образом: абсолютно все респонденты отметили здоровье (100%), на втором месте — благополучие в семье (87,5%), затем — квалифицированная, интересная работа (81,25%) и любовь (75%). На пятом месте оказались хорошее образование, наличие надёжных друзей, мир и стабильность в обществе (по 62,5%). И только после этого — высокое материальное обеспечение, жизненный комфорт (50%). Важность свободы, независимости, возможности удовлетворять свои культурные интересы и уважения окружающих отметили 43,75% респондентов. Отдых, развлечения, надёжную, стабильную работу считают ценными в жизни 25%. Наличие собственного дела и высокое положение в обществе не так важны для опрошенных учителей (6,25% респондентов).

Таким образом, социокультурный статус учителей в связи с высоким уровнем образования, культурной информированности можно охарактеризовать как высокий. Однако возможность удовлетворять свои культурные интересы ограничена большими нагрузками на работе, отсутствием материальных средств и т.д., поэтому нельзя однозначно сделать вывод об удовлетворённости учителей своим социокультурным статусом.

Таким образом, мы видим, что социокультурный и социопрофессиональный статусы современного учителя находятся на вполне высоком уровне, а социально-политический и социально-экономический — напротив, низки. Удовлетворённость носителей этих статусов соответственна. Так подтвердилась наша гипотеза о неудовлетворённости учителей общеобразовательных школ своим социальным статусом.

Второй задачей исследования была оценка учителями престижа своей профессии. Отно-

шение к профессии и к работе может не совпадать. В теории это выражается посредством понятий «престиж» и «привлекательность» профессии (в первом случае речь идет о ценности профессии и общественном мнении, во втором — о ее значимости для конкретного человека в качестве объекта выбора, предпочтения и готовности работать именно по этой профессии).

Ответы показали, что 68,8% учителей не выказали желания сменить работу, 9,4% хотели бы уйти из школы, но остаться в системе образования, 3,1% хотели бы уехать преподавать за границу, а 12,5% — вообще уйти из системы образования и сменить профессию (6,3% затруднились ответить).

50% респондентов оценили свою профессию как лучшую в ряде других, 12,5% — как худшую, 37,5% считают её не лучше и не хуже других. Однако престиж профессии учителя в российском обществе оценивается респондентами как скорее низкий, чем высокий (81,25%); 6,25% — считают его не выше и не ниже большинства других, определенно низким он является по мнению 12,5% опрошенных. Среди обстоятельств, мешающих их благополучию, многие указывают такой момент, как «нерыночная» профессия (68,75%). Такое распределение ответов является подтверждением гипотезы о более высокой оценке учителями своей профессии, нежели, по их мнению, её оценивает общественность (*гипотеза 3*).

Как показал опрос, учителей не устраивают (в порядке значимости) зарплата, материально-техническая оснащенность труда, большая нагрузка, огромные классы, зависимость от начальства и даже отношение учеников к учебе; личные проблемы профессиональной подготовки оказались на последних позициях.

Выявляя предпочтительный социальный статус школьного учителя и степень его соответствия реальному статусу, мы получили такой результат: если бы возникла возможность выбора своей профессии заново, большинство опрошенных учителей выбрало бы свою нынешнюю — 56,21%, этого не сделали бы 6,25%; затруднились с ответом 31,25%. Практически такая же ситуация сложилась с предпочтитель-

ным местом работы: в случае временного отсутствия работы вернулись бы на своё нынешнее место работы 62,5% учителей, остальные 37,5% не смогли однозначно ответить на этот вопрос. Таким образом, предпочтительный профессиональный статус в основном совпадает с реальным.

Существует четкая зависимость между желанием сменить место работы и оценкой состояния современной школы вообще и собственной в частности: чем больше желание сменить место работы, тем критичнее оценка. Главные побудительные причины возможной смены профессии: оплата труда, интересы семьи и детей, острая потребность в свободном времени и уменьшение психической и физической нагрузки.

Практически в каждом профессиональном профиле достаточно сильная мотивация на профессию в период ее выбора претерпевает изменения в ходе обучения и профессиональной деятельности. С увеличением возраста и стажа, приобретением опыта работы профессиональная мотивация становится более устойчивой.

Изменения в мотивации учителя влекут за собой изменения в отношении к школе, различным сторонам профессиональной деятельности, к себе и своему поколению. Для учителей, профессиональная направленность которых стабильна или усилилась, характерны более оптимистические взгляды на жизнь, работу учителя, состояние современной школы. Среди них гораздо больше тех, кто относит себя к поколению надежд, и меньше — к разочарованному и обманутому поколению. Учителя, у которых отношение к профессии улучшилось, в значительно большей степени интересуют те стороны педагогического труда, которые связаны с творчеством, самосовершенствованием и самореализацией: реализация способностей и возможностей; дух творчества в коллективе; работа способствует самосовершенствованию; разнообразие детских характеров и необходимость действовать нестандартно и т. п.

Выяснение наличия и характера взаимосвязи между социально-экономическим и социо-

культурным статусами показало, что низкий экономический статус негативно влияет на возможность повышения культурного статуса респондентов. Об этом говорит то, что необходимых для этой цели свободного времени и денег у респондентов практически нет. Для 25% опрошенных недостаточно ни времени, ни средств для повышения своего культурного статуса, а 18,75% попросту не хватает денег на посещение культурно-массовых мероприятий, покупку нужных книг и т.п. А покупка книг (несмотря на распространение компьютерных коммуникаций) для учителя — актуальная профессиональная необходимость.

Определение наличия и характера взаимосвязи между социально-экономическим и социально-профессиональным статусами показало, что одной из важных причин, которые могли бы заставить опрошенных учителей сменить место работы, 37,5% из них назвали предложение более высокооплачиваемой работы. Важнейшим фактором, при помощи которого возможно повышение престижа профессии учителя в нашем обществе, в глазах опрошенных является повышение заработка (87,5%). Из обстоятельств, мешающих их благополучию, 81,25% респондентов выбрали низкий собственный заработок. Таким образом, низкий уровень экономического статуса также отрицательно сказывается на возможности учителей повышать свой профессиональный уровень, свою квалификацию.

Выяснение наличия и характера взаимосвязи между социально-экономическим и социально-политическим статусами школьных учителей показывает, что ради улучшения материального положения своей профессиональной группы считают возможным участие в различных формах массового политического движения 31,25%, 50% отрицают такую возможность, а 18,75% затруднились ответить. Эти результаты подтверждают тенденцию, отмеченную ранее В.А. Ядовым: культурные предпосылки модернизации ухудшились, так, в период с 2004 по 2007 г. Доля лиц, принимающих ценность свободы среди наших соотечественников, сократилась с 26 до 20%. [6]. Следовательно,

нельзя однозначно сказать, что низкий социально-экономический статус является катализатором повышения политической активности учителей, т.е. их стремления повысить свой социально-политический статус.

Гипотезы № 2, 4, 5, 6 были проверены с помощью анализа двумерных таблиц. Все они основаны на исследовании влияния социально-экономического статуса на другие составляющие социального статуса, поэтому зависимость различных эмпирических проявлений этих составляющих анализировалась в зависимости от размера заработной платы. Анализ зависимостей показал, что в основном не удовлетворены профессией представители низкооплачиваемой группы, а работой — группы с более высокой заработной платой. Подтвердилась гипотеза о влиянии экономического положения на общую удовлетворённость своим социальным статусом.

Проверка гипотезы № 4 (низкий социально-экономический статус снижает возможность повышения социокультурного статуса) не позволила выявить однозначной зависимости между характером проведения свободного времени и размером зарплаты. С одной стороны, именно представителям группы с низкой заработной платой не хватает ни времени, ни средств на активный отдых. С другой — учителям с более высокой зарплатой то не хватает времени, то времени достаточно, но нет средств. Однако и свободное время, и средства находят в основном представители второй доходной группы; учителя, попавшие в первую, предпочитают проводить свободное время дома. Итак, можно сделать общий вывод о влиянии экономического статуса на характер проведения свободного времени данная гипотеза подтвердилась.

Проверка гипотезы №5 (низкий социально-экономический статус снижает возможность повышения социально-профессионального статуса) не позволила выявить особой связи между повышением профессионального уровня и размеров заработка. И та, и другая группы учителей стремятся повысить свой профессиональный статус, выявлена относительная независи-

мость причин, мешающих повышению квалификации, от размера заработной платы. Таким образом, полученные данные не позволили опровергнуть или подтвердить данную гипотезу (возможно, на более представительной выборке удастся ещё раз проверить эту гипотезу).

Проверка гипотезы №6 (низкий социально-экономический статус создаёт тенденцию к возрастанию политической активности учителей) позволила установить, что учителя, имеющие высокую зарплату, более политически активны, но зависимость согласия на участие в различных формах массового политического движения ради улучшения материального положения своей профессиональной группы от размера заработной платы не обоснована. Итак, гипотеза о повышении политической активности учителей не подтвердилась.

В целом исследование показало, что интересы учителей как социальной группы порой не совпадают с интересами ряда других социальных групп. Конечно, объективные причины (прежде всего социально-экономические) решаются не на уровне группы самих учителей. На практике это означает, что существуют и субъективные трудности, связанные с адаптацией учителя к нынешним социально-

экономическим условиям, а также неготовность значительной части учителей к такой адаптации.

Список литературы

1. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну. М.: Прогресс-традиция, 2000. С. 38.
2. Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Молодёжь России: социологический портрет. М.: ЦСПиМ, 2010, С.7.
3. Дюркгейм Э. Социология образования / под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. М.: ИНТОР, 1996. С. 8.
4. Заславская Т.И. Структура современного российского общества // Экономические и социальные перемены: мониторинг общественного мнения. М., 1996. С.22.
5. Социальные функции высшего образования и проблемы реализации. URL: <http://id.atiso.ru/node/77> (дата обращения: 15.08.2011)
6. Ядов В.А. К вопросу о национальных особенностях модернизации российского общества. URL: <http://www.isars.ru/publ.html?id=1736> (дата обращения: 15.08.2011)
7. Bourdieu P., Passeron J. *Reproduction in Education. Society and Culture*. L., 1977. P. 57.

THE INTERACTION OF SUBJECT AND OBJECT IN EDUCATION

Olga S. Belyaeva

Perm State Technical University, 29, Komsomol st., Perm, 614000, Russia

The article analyzes conflict and cooperation as basic forms of interaction between subject and object of educational process in contemporary Russian society. In the article we are presenting research results about The social position of school-teacher is studied using the sample of respondents from a general education school resided in Perm, Russia. The questionnaire includes 52 items regarding the social situation and work of a school-teacher. The article reports the results of this study.

Key words: education, educationalist, motivation to training, conflict and cooperation, social adaptation

УДК 159.922:616

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ КАК ПРЕДИКТОР РЕЦИДИВА ОНКОЛОГИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

А.Ю. Бергфельд

Представлены результаты пилотажного исследования рефлексивных возможностей в проработке содержания своего эмоционального опыта у лиц, страдающих онкологическими заболеваниями. Полученные данные дают основание утверждать, что эмоциональный опыт человека необходимо рассматривать в качестве одного из предикторов рецидива онкологических заболеваний.

Ключевые слова: эмоциональный опыт; психологический фактор; онкология; рефлексия.

Теоретические предпосылки

Проблема сохранения здоровья человека является на сегодняшний день одной из фундаментальных не только в медицине, но и психологии. В последние годы происходит пересмотр роли факторов, детерминирующих здоровье. Научные факты свидетельствуют о необходимости обратить внимание прежде всего на охрану психического здоровья, первичную профилактику и формирование здорового образа жизни [6; 16], который, по данным ряда авторов [15; 19], играет ведущую роль в этиологии и патогенезе современных заболеваний.

По оценке ряда авторов, медицинский прогноз при онкологической патологии тесно связан с качеством жизни и характером психологической адаптации к болезни [7; 9; 21]. В русле «психоонкологии» [10; 25; 26] было показано, что показатели качества жизни онкологических больных имеет большую прогностическую значимость в отношении выживаемости, чем общеизвестные клинические данные о стадии заболевания и первичной реакции опухоли на лечение [5; 8; 9; 12].

Вместе с тем, несмотря на интерес к психологическим аспектам онкологических заболеваний, исследования в данной области посвящены преимущественно проблеме их влияния на психическую деятельность человека, характеру личностного реагирования на болезнь,

специфике совладающего со стрессом поведения у больных [20; 24; 27; 28].

Имеется незначительное количество работ, посвященных выявлению психологических факторов, связанных с особенностями течения болезни и способствующих продлению периодов ремиссии и снижению риска рецидива болезни [22].

Особое значение в этом аспекте приобретает изучение участия эмоционального опыта в проблеме сохранения здоровья человека и профилактики онкологических заболеваний. Пережитые субъектом эмоции и чувства, связанные с конкретными событиями его жизни, могут выступать в качестве пусковых механизмов болезни. В связи с этим необходимо исследование содержания эмоционального опыта человека как одного из основных предикторов рецидива онкологических заболеваний среди прочих психологических факторов, «запускающих» эту болезнь.

Формулируя таким образом проблему исследования, понятие «эмоциональный опыт» мы определяем не просто как совокупность эмоциональных явлений человека, связанных с какими-либо событиями и ситуациями, пережитыми им в прошлом. Эмоциональный опыт — это целостное образование, интегрирующее в себе различные типы психических структур и временные слои. Изучение его природы возможно путём анализа рефлексивных возможно-

стей, которые человек использует в проработке эмоциональных явлений в себе и Другом. Определение понятийного статуса конструкта «эмоциональный опыт» в психологии эмоций показало неправомерность его редуцирования к таким феноменам, как эмоциональная память, эмоциональный интеллект, имплицитные теории эмоций, ментальная репрезентация эмоций. Ранее на уровне теоретического анализа нами были определены составляющие эмоционального опыта. Указано, что в содержании этого конструкта могут быть выделены формы его существования (например, эмоциональные явления различной модальности, переживаемые и рефлекслируемые субъектом в актуальном времени; эмоциональная память как основа построения имплицитных теорий эмоций; имплицитные теории эмоций как механизмы обработки эмоционального опыта; установки и стереотипы как механизмы познания эмоционального опыта), формы отражения (различные образы и понятия) и способы выражения (вербальные и невербальные). Кроме того, в содержании эмоционального опыта включены не только способы его интерпретации, но и типы познания (интроскопический и экстероскопический) [3;4].

Теоретический анализ проблемы психологических факторов онкологических заболеваний показал, что современные исследования в основном направлены на изучение оценки актуального психического состояния — тревожности, субъективного переживания чувств одиночества, беспомощности и безнадежности, а также личностных особенностей больных (определения их мотивов и ожиданий).

Так, А.С. Дудниченко, Л.Н. Дышлева, А.Ю. Дышлевой (2003) отмечают, что у онкологических больных наблюдается почти вся гамма психогенных расстройств, по механизмам развития являющихся реактивно (ситуативно) обусловленными и достигающих в ряде случаев психотического уровня: тревога, депрессия, астения, ипохондрия, апатия и дисфория. При этом к факторам стресса помимо самого факта наличия злокачественной опухоли следует относить мысли о предстоящей опера-

ции, её возможных калечащих последствиях, отсутствии каких-либо гарантий полного выздоровления [11].

В исследованиях рака молочной железы (РМЖ) у женщин О.В. Андриановым (2007) было показано, что на этапе поступления в стационар наблюдаются психические нарушения — от легкой астении до выраженной депрессии. Непривычная обстановка больницы приводит к изменению привычек, нарушению циклов сна и бодрствования, тревоге, беспокойству, страху. Но после проведения реконструктивно-пластической операции у пациентов наблюдается исчезновение чувства страха, приобретение прежнего образа жизни, формирование адекватного отношения к собственной личности [1].

В исследованиях Г.А. Ююковой и О.В. Романовой были выявлены значимые различия в содержании компонентов смысловой сферы онкологического больного в зависимости от типа реагирования на заболевание. Рассматриваются четыре основных типа отношения к заболеванию: тревожный (30,58%), обсессивно-фобический (19,46%), гармоничный (22,24%), анозогнозический (27,8%). Так, ценность «жизнерадостность» и «твердая воля» является приоритетной для больных гармоничного и анозогнозического типа реагирования на заболевание и менее значима для тревожного и обсессивно-фобического. «Чуткость» наиболее значима для лиц тревожного и обсессивно-фобического и менее значима для лиц анозогнозического типа реагирования на соматическое заболевание [23].

И.В. Костиченко было обнаружено, что эмоциональной реакцией на заболевание пациентов с диагнозом «рак» является ощущение внутренней напряженности, страха, повышение общего уровня тревоги, неуверенности в себе, появление страха за будущее. Особенностью чувственного содержания внутренней картины болезни у онкологических больных является снижение самооценки во время болезни [13].

В нашем исследовании, посвященном изучению интроспективной составляющей внутренней картины болезни у онкологических

больных (А.Ю. Бергфельд, М.В. Яркова, 2007), установлено, что существуют различия в содержании внутренней картины болезни в зависимости от возраста и уровня образования. Для пациентов с высшим образованием менее значимы отношения с медперсоналом, установки, стереотипы в отношении болезни, они в большей мере склонны категоризовать общее эмоциональное состояние, сопровождающее их болезнь, эмоционально реагировать на болезнь [2], чем пациенты со средним образованием.

Таким образом, как показывают многочисленные исследования, эмоциональная составляющая в психике человека в полной мере включена в процесс развития онкологического заболевания. Однако возникает закономерный вопрос: является ли эмоциональный опыт онкобольного следствием данного заболевания или, наоборот, лица с определенным типом эмоционального опыта и способов его осознания становятся более легкими «мишенями» для раковой болезни? Возможно ли, изучив специфику содержания эмоционального опыта конкретной личности, прогнозировать у нее рецидив онкологического заболевания при одновременном учете при этом прочих психологических факторов (уровень стрессоустойчивости, нейротизма, адаптированности, эмоционального интеллекта, алекситимии, показатели качества жизни, индивидуальные реакции на стресс), демографических, биологических и антропометрических факторов?

Именно этот вопрос обусловил, на первом этапе, исследование особенностей самопознания эмоциональных явлений онкологическими больными в связи с различиями по полу. Напомним, что изучить содержание эмоционального опыта как интегрального образования в непосредственной данности его субъектуносителю, в первую очередь, мы стремимся путём исследования рефлексивных возможностей, которые он использует в проработке собственных эмоциональных явлений и эмоциональных переживаний Другого.

Организация исследования и метод

Исследование проводилось с декабря по февраль 2010-2011 гг. и носило индивидуальный характер. В нем приняли участие онкологические больные и не страдающие данным заболеванием мужчины и женщины. Общее количество участников составило 120 чел., из них 30 — женщин, проходящих лечение в отделении радиогинекологии Пермского краевого онкологического диспансера, 30 — мужчин, проходящих лечение в отделении урологии Пермского краевого онкологического диспансера, 30 здоровых мужчин и 30 здоровых женщин. Возраст испытуемых варьировал в диапазоне от 38 до 70 лет.

Каждый участник получал индивидуальный пакет методик вместе с инструкциями. Время работы было не ограничено. К исследованию приглашались участники только с учетом положительного отношения, на основе добровольного участия. На данном этапе исследования были привлечены лица, в анамнезе которых отмечался рецидив заболевания и назначено соответствующее лечение.

Тестировались гипотезы о различиях в рефлексивных возможностях относительно содержания своего эмоционального опыта у здоровых и больных онкологическими заболеваниями. На выборке лиц, страдающих онкологическими заболеваниями, проверялась гипотеза об указанных выше различиях в зависимости от пола.

В качестве методов изучения применялись: опросник «Рельеф психического состояния» А.О. Прохорова для оценки основных сторон актуального психического состояния: психические процессы, физиологические реакции, субъективное переживание и поведение и метод свободного самоотчета, который позволил обратиться к вербализованным структурам и осознаваемым конструктам (Е.Ю. Артемьева, 1980) субъекта, рефлексиирующего содержание своего эмоционального опыта [18]. В процессе исследования данным методом участникам предъявлялась следующая инструкция: «Уважаемый участник исследования! Просим Вас принять участие в научном исследовании, целью которого является изучение особенностей

эмоциональной сферы пациентов Пермского краевого онкологического диспансера. Полученные данные будут использованы в обобщенном варианте с целью повышения качества лечения в стационаре. Гарантируем конфиденциальность Ваших личных данных. Помните, правильных и не правильных ответов не существует, для нас дорого каждое Ваше высказывание. Опишите, пожалуйста, наиболее полно свои эмоциональные переживания, эмоции и чувства, которые вы испытываете здесь и сейчас: какие они? Пожалуйста, напишите несколько слов о том, как вы определили свои переживания в данный момент?»

Для лиц, не страдающих онкологическими заболеваниями, предъявлялась инструкция следующего содержания: «Уважаемый участник исследования! Просим Вас принять участие в научном исследовании, целью которого является изучение особенностей эмоциональной сферы. Полученные данные будут использованы в обобщенном варианте в научных целях. Гарантируем конфиденциальность Ваших личных данных. Помните, правильных и не правильных ответов не существует, для нас дорого каждое Ваше высказывание. Опишите, пожалуйста, наиболее полно свои эмоциональные переживания, эмоции и чувства, которые вы испытываете здесь и сейчас: какие они? Пожалуйста, напишите несколько слов о том, как вы определили свои переживания в данный момент?»

В качестве методов обработки использовались: контент-анализ, Т-критерий Стьюдента, корреляционный анализ Спирмена и таблицы сопряженности с применением критерия Хи-квадрат Пирсона. Математическая обработка проводилась с помощью статистического пакета SPSS.19.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование рефлексивных возможностей проработки содержания своего эмоционального опыта у лиц, страдающих онкологическими заболеваниями, в сравнении со здоровыми, мы проводили путём анализа текстов их самоотчетов об актуальных эмоциональных переживаниях, испытываемых ими в процессе лечения. В

качестве эмпирических индикаторов категорий выступало высказывание испытуемого, выражающее законченную мысль или чувство. Оно могло включать от одного слова и до нескольких предложений [18].

В наших исследованиях ранее было показано, что у постигающего содержание своего эмоционального опыта человека существуют различные возможности интроспективного «погружения» в него [3]. Процедура исследования сводится к выявлению и анализу смысловых единиц информации об эмоциональном опыте, которую сообщает в письменных текстах испытуемый. Эти смысловые единицы были распределены по соответствующим категориям контент-анализа, основанием для выделения которых выступил источник информации, на который предпочитает опираться субъект в процессе осознания своего эмоционального опыта. На материале исследования выборки студентов в количестве 209 чел. в 2002 г. нами была предложена авторская модель восприятия эмоций, через которую возможно описать феноменологию осознания субъектом эмоциональных явлений, демонстрирующую механизмы, с участием которых человек осуществляет процесс познания эмоционального опыта в себе и Другом. Результат данного процесса зависит от избранной субъектом позиции наблюдателя в отношении содержания эмоционального опыта. Позиция наблюдателя ложится в основу двух возможных типов восприятия эмоционального опыта: интересскопическое и экстероскопическое восприятие. Интересскопическое восприятие эмоционального опыта — это процесс, который состоит в осознании собственно субъективного переживания эмоционального опыта. Результатом такого восприятия является знание об эмпирических характеристиках эмоций; о внутренних ощущениях, их сопровождающих; об эмоциональном тоне ощущений; о том, как тело включено в эти переживания; а также знание о соотношении эмоций с другими психическими явлениями. Кроме того, в результате интересскопического восприятия человек получает знание о причинах эмоций и способе их восприятия. Отметим, что в понятиях

интероскопического восприятия возможно исследовать и проблему познания эмоционального опыта Другого. Используя подобный «инструмент» в познании чужого эмоционального опыта, субъект демонстрирует способности «присоединяться» к эмоциональным переживаниям собеседника, эмпатию, высокий уровень эмоционального интеллекта.

Экстероскопическое восприятие эмоционального опыта — это процесс, который состоит в осознании поведенческих проявлений эмоций. Результатом этого процесса является знание об экспрессивных признаках эмоций; об объектах, на которые направлены эмоции; о социальном контексте (или ситуации), в котором проявляются эмоции. Как подтверждают результаты нашего исследования, правомерно говорить об экстероскопическом восприятии в отношении познания субъектом собственного эмоционального опыта. Таким образом, в зависимости от того, какой «инструмент» в процессе осознания эмоционального опыта использует субъект, результат этого процесса может быть различным.

Итак, изучая рефлексивные возможности в проработке содержания своего эмоционального опыта у лиц, страдающих онкологическими заболеваниями в сравнении со здоровыми, мы опирались на матрицу смысловых единиц информации об эмоциональном опыте, представленную в табл. 1.

Обработке были подвергнуты 120 текстовых описаний об актуальных эмоциональных переживаниях. Единицей контекста выступал отдельный текст — описание. Частота упоминания категорий в текстах — описаниях фиксировалась с помощью сплошного (терминологического) подсчета.

На первом этапе обработки результатов нами была определена частота встречаемости смысловых единиц информации об эмоциональном опыте у лиц, страдающих онкологическими заболеваниями, и здоровых участников исследования в зависимости от пола с тем, чтобы отследить, имеются ли различия в рефлексивных возможностях в связи с различиями по половому признаку (см. табл. 2).

Анализируя рефлексивные возможности относительно содержания эмоционального опыта женщин, страдающих онкологическими заболеваниями, как видно из табл. 2, можно отметить, что их сознанию в большей степени «открыты» интенсивность эмоциональных переживаний и их причины. Они склонны осознавать не только связь испытываемых переживаний с конкретными объектами, событиями и ситуациям, эмоциональный тон ощущений, внутренние ощущения, сопровождающие эмоциональные переживания, но и эмоциональные переживания как выражения отношения к различным потребностям.

На вопрос о том, как они получили информацию о своих эмоциональных переживаниях, женщины, страдающие онкологическими заболеваниями, чаще всего не дают ответа либо, если отвечают, не указывают на конкретный способ познания. Одни отмечают физиологические изменения (изменения в сердечном ритме, выделительных функций организма), другие связывают с болезнью, но затрудняются указать конкретный источник информации о своих эмоциональных переживаниях.

При анализе рефлексивных возможностей в проработке содержания своего эмоционального опыта у здоровых женщин, по данным табл. 3, можно наблюдать, что их сознанию «открыты»: способ восприятия эмоционального опыта, интенсивность эмоциональных переживаний и связь испытываемых переживаний с конкретными объектами, событиями и ситуациями. Кроме того, здоровые женщины часто локализируют свои эмоциональные переживания в каком-либо органе и склонны осознавать свои эмоциональные переживания как сопровождающие их актуальные потребности.

В отличие от женщин, страдающих онкологическими заболеваниями, здоровые осознают конкретные способы познания собственных эмоций и указывают на них. Чаще всего здоровые женщины прибегают к такому способу, как «интроспекция» («Погрузилась в себя, дала оценку своим чувствам», «Немного задумалась», «Я это чувствую», «Прислушалась к своему состоянию», «Обратилась внутрь себя») и реже к «визуализации» («Я воображаю, представляю»).

Таблица 1. Матрица смысловых единиц информации об эмоциональном опыте и их эмпирических индикаторов

Смысловые единицы информации об эмоциональном опыте	Эмпирические индикаторы
<i>Стратегия внешнего наблюдателя на уровне категориального восприятия</i>	
Осознание мимических средств экспрессии	«Нередко обнаруживала улыбку на лице», «Я сидела поджав губы»;
Осознание звуковых и речевых средств экспрессии	«Мой смех», «Тогда я заплакала», «Помню, как я тогда кричала»;
Осознание психомоторных средств экспрессии	«Я ерзаю на стуле», «Мои эмоции выражаются в позе», «Пишу быстрее и резче», «Я постоянно ерзаю», «Закурил»
Осознание целостного акта эмоционального поведения	«У меня просто была истерика», «Я начала хныкать, капризничать»; «Они похвалили меня», «Она его всегда ко мне ревновала», «Воспитательница успокаивала меня»
Осознание вегетативных изменений	«Пульс ровный», «Волнение и беспокойство определила по учащенному сердцебиению», «У меня дрожат руки», «Сухость во рту»; «Сжатие сердца и учащение сердцебиения», «Головная боль, мучающая меня, проходит», «У меня дрожат руки», «Повышается давление», «Плохо сплю»
<i>Стратегия внутреннего наблюдателя на уровне категориального восприятия</i>	
Осознание динамичности, изменчивости, длительности протекания эмоциональных переживаний	«Сначала была небольшая тревожность, затем спокойствие», «Настроение скачет»; «Провела всю ночь», «Сначала была небольшая тревожность, затем спокойствие», «Я уже давно не переживаю», «Мое настроение постоянно меняется», «Переживания кончились»
Осознание амбивалентности эмоциональных переживаний	«Чувствую немного тревожность, хотя в целом состояние спокойное, ровное», «Я не хочу открываться чужому человеку, но в то же время хочу помочь», «Присутствует немного тревоги, но в целом испытываю положительные эмоции», «Настроение скачет», «Все нормально, но неизвестность раздражает и толкает на отрицательные эмоции»
Осознание интенсивности эмоциональных переживаний	«Я не испытываю в данный момент сильных эмоций», «Небольшое чувство вины», «Я ужасно боялась и боюсь», «Сейчас я испытываю практически свое обычное состояние», «Присутствует немного тревоги», «Переживания очень сильные», «Сильное волнение»
Осознание типичности эмоциональных переживаний, повторяемости в опыте	«Они у меня в последнее время одни и те же, эти эмоциональные переживания», «Тревога же — обычное мое состояние»; «У меня такое состояние возникает достаточно часто», «Эти переживания были в прошлом», «И снова неизвестность», «Данное состояние уже было»
Осознание причин эмоциональных переживаний	«В данный момент переживания спокойные, т.к. внешние раздражители минимальные», «Мне сейчас не очень спокойно, т.к. я не могу найти выход из некоторых ситуаций», «Чувство страха, т.к. это все впервые», «Я немного неловко себя чувствую, т.к. то, что я пишу — это частица меня», «Переживания из-за незнания дальнейшего лечения»
Осознание способа восприятия эмоционального опыта	«Я проанализировала внутреннее состояние и осознанно дала ему название», «Я прислушалась к себе, осознала и отразила свои эмоции и как можно точнее постаралась передать их», «Просто чувствую и все», «Погрузилась в себя, дала оценку своим чувствам», «Немного задумалась», «Я это чувствую», «Прислушалась к своему состоянию», «Я воображаю, представляю», «Обратилась внутрь себя», «Заглянул в себя», «Я так чувствую», «Исходя из того, что пришло в голову в первую очередь»
<i>Стратегия внешнего наблюдателя на уровне непосредственного восприятия</i>	
Осознание отношения эмоциональных переживаний к объекту, событиям и ситуациям	«Я стараюсь сконцентрироваться на данном вопросе», «Сейчас появляется интерес к выполняемой работе», «Тревога за состояние здоровья», «Волнение в связи с лечением», «Переживаю насколько удачно пройдет лечение», «Переживаю за себя и семью», «Неизвестность перед операцией», «Тревожусь о дальнейшем течении болезни»
Осознание эмоциональных переживаний через явления природы, живые и неживые предметы окружающего мира	«Радость, что идет весна», «Чувство, что я на дне песчаного карьера», «День сегодня пасмурный, настроения нет»
<i>Стратегия внутреннего наблюдателя на уровне непосредственного восприятия</i>	
Осознание эмоционального тона ощущений, внутренних ощущений	«В целом ощущаю себя спокойной», «Ощущения покоя», «Ощущение боли в груди», «Ощущения кома в горле», «Ощущение освобождения от груза»
Осознание локализации эмоциональных переживаний в каком-либо органе	«Где-то в груди, словно заноза в сердце и пусто в голове», «Тяжесть в руках, что-то шемящее в сердце», «Расслабленность внутри моего тела, в животе, груди», «Трепыхание в груди»; «Душа болит», «Легкость в теле и голове», «Очень ранит психику», «На душе легко», «Спокойное состояние души»
Осознание изменений в протекании других психических процессов	«Мысли сами приходят», «Я не могу до конца сосредоточиться», «Мысли сами собой появились», «Первые мысли, что пришли мне в голову», «Мысли путаются», «Когда я сильно волнуюсь, не могу сосредоточиться, постоянно отвлекаюсь», «Сложно сосредоточиться», «Голова забита мыслями об операции»
Осознание эмоциональных переживаний как выражения отношения к потребностям	«Ужасное желание разобраться в себе», «Не терпится узнать результат»; «Я очень жду встречи с друзьями», «Хочется вылезти из шкурки», «Желание выздороветь», «Я бы хотела, чтобы врачи нам говорили о болезни», «Надеюсь, что все плохое останется в прошлом», «Испытываю чувство голода», «Хочу спать»

Таблица 2. Частота встречаемости смысловых единиц информации об эмоциональном опыте у женщин, страдающих онкологическими заболеваниями

Смысловые единицы информации об эмоциональном опыте	Частота встречаемости	Процент встречаемости смысловых единиц
<i>Стратегия внешнего наблюдателя на уровне категориального восприятия</i>		
Осознание мимических средств экспрессии	0	0
Осознание звуковых и речевых средств экспрессии	0	0
Осознание психомоторных средств экспрессии	1	1,3
Осознание целостного акта эмоционального поведения	0	0
Осознание вегетативных изменений	6	8
<i>Стратегия внутреннего наблюдателя на уровне категориального восприятия</i>		
Осознание динамичности, изменчивости, длительности протекания эмоциональных переживаний	2	2,6
Осознание амбивалентности эмоциональных переживаний	5	6,6
Осознание интенсивности эмоциональных переживаний	11	14,6
Осознание типичности эмоциональных переживаний, повторяемости в опыте	1	1,3
Осознание причин эмоциональных переживаний	10	13,3
Осознание способа восприятия эмоционального опыта	1	1,3
<i>Стратегия внешнего наблюдателя на уровне непосредственного восприятия</i>		
Осознание отношения эмоциональных переживаний к объекту, событиям и ситуациям	12	16
Осознание эмоциональных переживаний через явления природы, живые и неживые предметы окружающего мира	0	0
<i>Стратегия внутреннего наблюдателя на уровне непосредственного восприятия</i>		
Осознание эмоционального тона ощущений, внутренних ощущений	10	13,3
Осознание локализации эмоциональных переживаний в каком-либо органе	0	0
Осознание изменений в протекании других психических процессов	1	1,3
Осознание эмоциональных переживаний как выражения отношения к потребностям	11	14,6
Σ	75	100

Таблица 3. Частота встречаемости смысловых единиц информации об эмоциональном опыте у здоровых женщин

Смысловые единицы информации об эмоциональном опыте	Частота встречаемости	Процент встречаемости смысловых единиц
<i>Стратегия внешнего наблюдателя на уровне категориального восприятия</i>		
Осознание мимических средств экспрессии	0	0
Осознание звуковых и речевых средств экспрессии	2	2
Осознание психомоторных средств экспрессии	1	1
Осознание целостного акта эмоционального поведения	0	0
Осознание вегетативных изменений	3	3
<i>Стратегия внутреннего наблюдателя на уровне категориального восприятия</i>		
Осознание динамичности, изменчивости, длительности протекания эмоциональных переживаний	3	3
Осознание амбивалентности эмоциональных переживаний	4	4,1
Осознание интенсивности эмоциональных переживаний	14	14,4
Осознание типичности эмоциональных переживаний, повторяемости в опыте	2	2
Осознание причин эмоциональных переживаний	6	6,1
Осознание способа восприятия эмоционального опыта	10	10,3
<i>Стратегия внешнего наблюдателя на уровне непосредственного восприятия</i>		
Осознание отношения эмоциональных переживаний к объекту, событиям и ситуациям	16	16,4
Осознание эмоциональных переживаний через явления природы, живые и неживые предметы окружающего мира	4	4,1
<i>Стратегия внутреннего наблюдателя на уровне непосредственного восприятия</i>		
Осознание эмоционального тона ощущений, внутренних ощущений	5	5,2
Осознание локализации эмоциональных переживаний в каком-либо органе	12	12,3
Осознание изменений в протекании других психических процессов	7	7,2
Осознание эмоциональных переживаний как выражения отношения к потребностям	9	9,2
Σ	98	100

Таблица 4. Частота встречаемости смысловых единиц информации об эмоциональном опыте у мужчин, страдающих онкологическими заболеваниями

Смысловые единицы информации об эмоциональном опыте	Частота встречаемости	Процент встречаемости смысловых единиц
<i>Стратегия внешнего наблюдателя на уровне категориального восприятия</i>		
Осознание мимических средств экспрессии	0	0
Осознание звуковых и речевых средств экспрессии	0	0
Осознание психомоторных средств экспрессии	1	1,3
Осознание целостного акта эмоционального поведения	0	0
Осознание вегетативных изменений	5	6,4
<i>Стратегия внутреннего наблюдателя на уровне категориального восприятия</i>		
Осознание динамичности, изменчивости, длительности протекания эмоциональных переживаний	2	2,5
Осознание амбивалентности эмоциональных переживаний	5	6,4
Осознание интенсивности эмоциональных переживаний	21	27,2
Осознание типичности эмоциональных переживаний, повторяемости в опыте	2	2,5
Осознание причин эмоциональных переживаний	8	10,3
Осознание способа восприятия эмоционального опыта	3	3,8
<i>Стратегия внешнего наблюдателя на уровне непосредственного восприятия</i>		
Осознание отношения эмоциональных переживаний к объекту, событиям и ситуациям	18	23
Осознание эмоциональных переживаний через явления природы, живые и неживые предметы окружающего мира	0	0
<i>Стратегия внутреннего наблюдателя на уровне непосредственного восприятия</i>		
Осознание эмоционального тона ощущений, внутренних ощущений	1	1,3
Осознание локализации эмоциональных переживаний в каком-либо органе	0	0
Осознание изменений в протекании других психических процессов	5	6,4
Осознание эмоциональных переживаний как выражения отношения к потребностям	6	7,8
Σ	77	100

При подсчете частоты встречаемости смысловых единиц информации об эмоциональном опыте у мужчин, страдающих онкологическими заболеваниями (таб. 4), было установлено, что содержание своего эмоционального опыта они осознают преимущественно через анализ причин испытываемых переживаний, фиксируя взаимосвязь эмоциональных переживаний с конкретными объектами, событиями и ситуациями, и склонны рефлексировать интенсивность этих переживаний.

На вопрос о том, как они получают информацию о своих эмоциональных переживаниях, онкологические больные мужчины чаще затрудняются указать конкретный способ. Одни указывают на типичность эмоциональных переживаний («Снова неизвестность»), на вегетативные изменения («Сплю плохо»), другие — связывают с болезнью.

Определяя частоту встречаемости смысловых единиц информации об эмоциональном опыте у здоровых мужчин (таб. 5), следует отметить, что в «проработке» своего эмоционального опыта, открытого сознанию в актуальный момент времени, для них характерно осозна-

вать связь эмоциональных переживаний с конкретными объектами, событиями и ситуациями, осознавать интенсивность эмоциональных переживаний и способ их восприятия.

На вопрос об источниках информации об актуальных эмоциональных переживаниях, здоровые мужчины указывают на такой способ познания как интроспекция («Заглянул в себя», «Я так чувствую», «Прислушался к своим чувствам», «Задумался и определил», «Сфокусировал мысль на внутреннем состоянии» и др.).

Таким образом, первичные данные о рефлексивных возможностях относительно содержания эмоционального опыта у лиц, страдающих онкологическими заболеваниями, и здоровых испытуемых показал, что интроспективно онкобольные более «успешны», чем здоровые, в осознании причин собственных эмоциональных переживаний. Здоровые мужчины и женщины более «успешны» в рефлексии способов восприятия своего эмоционального опыта. Независимо от факта наличия онкологических заболеваний в анамнезе при проработке содержания своего эмоционального опыта они используют экстероскопический и интероскопический

типы восприятия эмоционального опыта; рефлексивные интензивность эмоциональных переживаний и социальный контекст, в котором проявляются последние. Однако женщины, как здоровые, так и онкобольные, чаще прибегают к экстероскопическому способу, а мужчины — к интероскопическому способу восприятия своего эмоционального опыта.

С целью статистической проверки различий в рефлексивных возможностях относительно содержания своего эмоционального опыта у здоровых и лиц, больных онкологическими заболеваниями, нами был проведен анализ данных таблиц сопряженности категорий контент-анализа текстов свободных самоотчетов.

Для сопоставления каждого эмпирического распределения был применен критерий Хи-квадрат Пирсона: онкобольные мужчины и женщины, здоровые мужчины и женщины по частоте встречаемости категорий контент-анализа (см. табл. 6).

Согласно данным таб. 6 при рефлексивной проработке содержания своего эмоционального

опыта мужчины, страдающие, онкологическими заболеваниями, в отличие от больных женщин значимо чаще осознают интензивность своих эмоциональных переживаний. Осознание эмоционального тона ощущений и локализации эмоциональных переживаний в каком-либо органе значимо чаще характерно для женщин, чем для мужчин, страдающих онкологическими заболеваниями. Эмоциональный тон ощущений, внутренние ощущения выступают в качестве источника информации преимущественно для женщин, страдающих онкологическими заболеваниями, в отличие от больных мужчин. В проработке своего эмоционального опыта для онкобольных женщин тело становится включенным в его содержание в отличие от мужчин.

При анализе значимых различий в рефлексивной проработке содержания своего эмоционального опыта мы обнаруживаем большее стремление здоровых мужчин, в отличие от женщин, понять основные источники информации, которые позволят постичь природу эмоциональных переживаний.

Таблица 5. Частота встречаемости смысловых единиц информации об эмоциональном опыте у здоровых мужчин

Смысловые единицы информации об эмоциональном опыте	Частота встречаемости	Процент встречаемости смысловых единиц
<i>Стратегия внешнего наблюдателя на уровне категориального восприятия</i>		
Осознание мимических средств экспрессии	0	0
Осознание звуковых и речевых средств экспрессии	0	0
Осознание психомоторных средств экспрессии	0	0
Осознание целостного акта эмоционального поведения	0	0
Осознание вегетативных изменений	5	6,4
<i>Стратегия внутреннего наблюдателя на уровне категориального восприятия</i>		
Осознание динамичности, изменчивости, длительности протекания эмоциональных переживаний	8	10
Осознание амбивалентности эмоциональных переживаний	5	6,2
Осознание интензивности эмоциональных переживаний	21	26,2
Осознание типичности эмоциональных переживаний, повторяемости в опыте	0	0
Осознание причин эмоциональных переживаний	3	4
Осознание способа восприятия эмоционального опыта	20	25
<i>Стратегия внешнего наблюдателя на уровне непосредственного восприятия</i>		
Осознание отношения эмоциональных переживаний к объекту, событиям и ситуациям	12	15
Осознание эмоциональных переживаний через явления природы, живые и неживые предметы окружающего мира	0	0
<i>Стратегия внутреннего наблюдателя на уровне непосредственного восприятия</i>		
Осознание эмоционального тона ощущений, внутренних ощущений	4	5
Осознание локализации эмоциональных переживаний в каком-либо органе	0	0
Осознание изменений в протекании других психических процессов	1	1,2
Осознание эмоциональных переживаний как выражения отношения к потребностям	6	7,5
Σ	80	100

Таблица 6. Результаты сравнения частоты встречаемости категорий контент-анализа по выборке в целом

Категории	Онкобольные		Здоровые	
	X ² Пирсона	Р	X ² Пирсона	Р
Осознание звуковых и речевых средств экспрессии	—	—	1,017	0,313
Осознание психомоторных средств экспрессии	0,000	1,000	1,017	0,313
осознание вегетативных изменений	0,162	0,688	2,069	0,150
осознание способа восприятия эмоционального опыта	1,071	0,301	8,148	0,004
осознание интенсивности эмоциональных переживаний	4,286	0,038	0,601	0,438
осознание динамичности, изменчивости, длительности протекания протекания эмоциональных переживаний	0,000	1,000	2,783	0,095
осознание типичности эмоциональных переживаний, повторяемости их в опыте	0,351	0,554	2,069	0,150
осознание амбивалентности эмоциональных переживаний	0,000	1,000	0,131	0,718
осознание причин эмоциональных переживаний	0,341	0,559	2,308	0,129
осознание отношения эмоциональных переживаний к объекту, событиям и ситуациям	3,455	0,063	0,617	0,432
Осознание эмоциональных переживаний через явления природы, живые и неживые предметы окружающего мира	—	—	4,286	0,038
осознание изменений в протекании других психических процессов	2,963	0,085	4,043	0,044
Осознание локализации эмоциональных переживаний в каком-либо органе	4,286	0,038	9,231	0,002
Осознание эмоционального тона ощущений, внутренних ощущений	9,017	0,003	0,577	0,448
Осознание эмоциональных переживаний как выражения отношения к потребностям	1,491	0,222	0,111	0,739

Примечание: полужирным шрифтом выделены значимые различия; — значение критерия отсутствует, т.к. данные категории не встречаются в текстах лиц, страдающих онкологическими заболеваниями.

Здоровые женщины при осознании содержания своего эмоционального опыта значимо чаще, чем здоровые мужчины, прибегают к осознанию эмоциональных переживаний через явления природы, привлекают знания о соотношении эмоций с другими психическими явлениями и о том, в каком органе локализованы их переживания.

Таким образом, установлено, что на уровне субъективной оценки содержания своего эмоционального опыта лица, страдающие онкологическими заболеваниями, сосредоточены преимущественно на интенсивности своих эмоциональных переживаний. Они стремятся понять в каком органе локализованы эти эмоциональные переживания. Вероятно, что подобная концентрация внимания на теле, пораженном раковой болезнью, при сопровождении подобного внимания сильными эмоциональными переживаниями блокирует использование психологических ресурсов в борьбе с онкологической болезнью.

Используя стандартизированный метод оценки актуального психического состояния лиц, страдающих онкологическими заболева-

ниями, и здоровых, с помощью опросника «Рельеф психического состояния» А.О. Прохорова, с помощью Т-критерия Стьюдента мы обнаружили отсутствие значимых различий в показателях психического состояния у лиц, страдающих онкологическими заболеваниями в зависимости от пола. Это подтверждает, на наш взгляд, предположение о том, что лицам, страдающим онкологическими заболеваниями, свойственны некоторые общие особенности их эмоционального опыта. По данным В.Н. Косырева, онкобольные страдают тревожно-депрессивным синдромом, у них наблюдаются снижение фона настроения, двигательной активности, появление чувств неполноценности и ущербности, страх перед возможной социальной изоляцией [14]. Заметим, что в содержании анализируемых нами интроспективных самоотчетов об актуальных эмоциональных переживаниях не обнаружены указания испытуемых на подобные характеристики их эмоционального опыта. Вероятно, при субъективной оценке своих эмоциональных переживаний подобные характеристики «скрыты» от сознания онкобольных, находящихся на лечении в клинике.

Однако полученные нами данные с помощью опросника «Рельеф психического состояния» указывают на то, что по всем шкалам опросника наблюдаются значения средние или ниже среднего. Наиболее низкие значения были отмечены по шкалам: физиологические реакции и шкала переживаний. Это свидетельствует о преобладании негативных эмоциональных переживаний у больных, снижении двигательной активности, наличии мышечного напряжения, возможных проблем с такими системами организма как, сердечнососудистая, желудочно-кишечный тракт, дыхательная система.

В табл. 7 представлены результаты статистического анализа значимых различий в выраженности показателей по опроснику «Рельеф психического состояния» при помощи t-критерия Стьюдента.

Таблица 7. Результаты T-критериального анализа Стьюдента показателей психического состояния у мужчин и женщин, страдающих онкологическими заболеваниями

Показатель	Ср. значения в группе 1	Ср. значения в группе 2	t — Критерий Стьюдента	Уровень значимости (p)
Психические процессы	6,12	5,55	-1,27	0,21
Физиологические реакции	5,71	5,86	-0,72	0,47
Шкала переживаний	5,92	5,82	0,34	0,73
Поведение	7,21	6,91	0,86	0,39

Примечание: гр. 1 — выборка женщин, страдающих онкологическими заболеваниями, гр. 2 — выборка мужчин, страдающих онкологическими заболеваниями.

Завершающим шагом на данном этапе исследования выступил корреляционный анализ Спирмена с целью изучения взаимосвязи смысловых единиц информации об эмоциональном опыте, которые встречались в текстах самоотчетов участников исследования с показателями опросника «Рельеф психического состояния». Было подтверждено предположение о том, что для профилактики рецидива онкологического заболевания в качестве одного из показателей необходимо изучать содержание эмоционального опыта человека, а не диагностировать уровень его актуального психического состояния. Именно нужно рассматривать эмоциональный опыт в качестве одного из предикторов рецидива онкологических заболеваний, а не оценивать степень выраженности психического состояния онкобольного.

В результате сравнения групп здоровых мужчин и женщин было обнаружено 2 значимых различия по показателям: психические процессы ($t= 3,54, p \leq 0,00078$) и шкала переживаний ($t= 2,05, p \leq 0,044$), что может свидетельствовать о том, что здоровые женщины более активны в своих психических процессах, чем мужчины. Им свойственны более высокие показатели активности в мыслительной и речевой деятельности, легкость в запоминании. Здоровые женщины легко управляют собой и своими психическими процессами, в сравнении с мужчинами. Здоровые женщины склонны испытывать больше положительных эмоций, их переживания отличаются высокой степенью активности. Они отличаются от мужчин большей расслабленностью в своих переживаниях, раскованностью и легкостью.

В ходе корреляционного анализа нами не было выявлено ни одной значимой корреляции на выборке лиц, страдающих онкологическими заболеваниями. Данный факт свидетельствует о том, что рефлексивные возможности в проработке содержания эмоционального опыта у лиц, страдающих онкологическими заболеваниями, не связаны с их актуальным психическим состоянием.

Выводы

Полученные данные исследования дают основание утверждать, что эмоциональный опыт человека возможно рассматривать в качестве одного из факторов, определяющих вероятность рецидива онкологических заболеваний. В частности, установлено, что существуют различия в рефлексивных возможностях проработки

содержания своего эмоционального опыта у здоровых и больных онкологическими заболеваниями.

В результате исследования выявлено следующее:

1. Лица, страдающие онкологическими заболеваниями, более «успешны», чем здоровые в осознании причин собственных эмоциональных переживаний. Здоровые мужчины и женщины более «успешны» в рефлексии способов восприятия своего эмоционального опыта. Независимо от факта наличия онкологических заболеваний в анамнезе при проработке содержания своего эмоционального опыта субъектом используются экстероскопический и интероскопический типы его восприятия. Он рефлексивизирует интенсивность эмоциональных переживаний и социальный контекст, в котором проявляются эти переживания. Однако женщины, как здоровые так и онкобольные, чаще прибегают к экстероскопическому способу, а мужчины — к интероскопическому способу восприятия своего эмоционального опыта.

2. При рефлексивной проработке содержания своего эмоционального опыта мужчины, страдающие онкологическими заболеваниями, в отличие от женщин значительно чаще осознают интенсивность своих эмоциональных переживаний. Осознание эмоционального тона ощущений и локализации эмоциональных переживаний в каком-либо органе значительно чаще характерно для женщин, чем для мужчин, страдающих онкологическими заболеваниями. Эмоциональный тон ощущений, внутренние ощущения выступают в качестве источника информации преимущественно для женщин, страдающих онкологическими заболеваниями, в отличие от мужчин. В проработке своего эмоционального опыта для онкобольных женщин тело становится включенным в его содержание, в отличие от мужчин.

3. На уровне субъективной оценки содержания своего эмоционального опыта лица, страдающие онкологическими заболеваниями, сосредоточены преимущественно на интенсивности своих эмоциональных переживаний,

«привязаны» к телесным ощущениям в оценке качества этих переживаний.

4. Лицам, страдающим онкологическими заболеваниями, свойственны некоторые общие особенности их психического состояния независимо от пола. Для них характерно преобладание негативных эмоций, снижение двигательной активности и нарушение работ систем организма.

5. Рефлексивные возможности в проработке содержания эмоционального опыта у лиц, страдающих онкологическими заболеваниями, не связаны с их актуальным психическим состоянием, что дает основание утверждать, что для профилактики рецидива онкологического заболевания в качестве одного из показателей необходимо изучать содержание эмоционального опыта человека, а не диагностировать уровень его актуального психического состояния.

Благодарности

Автор благодарит доктора медицинских наук О. А. Орлова, главного врача «ГУЗ Пермский краевой онкологический диспансер», заведующего кафедрой онкологии, лучевой диагностики и лучевой терапии Пермской государственной медицинской академии; заведующую отделением радиогинекологии Г. А. Козлову, врача-ординатора отделения радиогинекологии А. В. Польшалова за разрешение на проведение исследования на базе онкологического диспансера. Автор выражает признательность студентке философско-социологического факультета М. Ю. Сироткиной за помощь в сборе эмпирических данных. Особая признательность — участникам исследования и пожелание скорейшего выздоровления.

Список литературы

1. Андрианов О.В. Роль психологической помощи в комплексной реабилитации больных раком молочной железы // Мир психологии. 2007. № 1. С. 206-209.
2. Бергфельд А.Ю., Яркова М.В. Интроспективная составляющая внутренней картины болезни онкологических больных // Будущее клинической психологии. Пермь, 2007. С. 12-15.
3. Бергфельд А.Ю. Феноменология познания эмоциональных явлений // Вестник Пермского уни-

- верситета. Психология. 2009. Вып. 2 (28). С. 97-117.
4. Бергфельд А.Ю. Эмоциональный опыт как теоретический конструкт // Философия. Психология. Социология. 2010. Вып. 1 (1). С. 38-47.
 5. Блинов Н.Н. Роль психоонкологии в лечении онкологических больных // Вопр. онкологии. 1996. № 5. С. 70-73.
 6. Брехман И.И. Валеология — наука о здоровье. М., 1990.
 7. Герасименко В.Н., Тхостов А.Ш. Психологические и деонтологические аспекты реабилитации онкологических больных // Журнал клинической психоонкологии. 2002. № 2.
 8. Горбунова В. А. Качество жизни онкологических больных // Материалы IV Российской онкологической конференции, М. 2000.
 9. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь. М.: Речь, 2007.
 10. Давыдов М.И. Психоонкология // Психические расстройства в общей медицине / под ред. А.Б. Смулевича. М., 2007. Т. 2. № 3.
 11. Дудниченко А.С., Дышлева Л.Н., Дышлевой А.Ю. О важности оценки психического состояния онкологических больных и членов их семей // Проблемы медицинской науки и образования. 2003. № 3.
 12. Ионова Т. И. Качество жизни онкологических больных // Вопросы онкологии. 1998. Т. 44. № 6.
 13. Костиченко И.В. Влияние эмоциональных отклонений на внутреннюю картину болезни (на примере онкологических больных). Челябинск, 2004.
 14. Косырев В.Н. Клиническая психология: уч.-метод. пособие для преподавателей и студентов факультетов психологии. Тамбов, 2003.
 15. Лисицин Ю.П. Концепция факторов риска и образа жизни // ЗРФ. 1998. №3. С.49-52.
 16. Лисицин Ю.П. Психологическая медицина. М.: Медицина, 2004. 148 с
 17. Малкина-Пых И.Г. Психотерапия онкологических заболеваний // Московский психологический журнал. 2005. №12. Режим доступа: <http://magazine.mospsy.ru/nomer12/index.shtml>. (дата обращения: 27.07.2011).
 18. Метод контент-анализа в психологических исследованиях: уч.-метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А.Ю. Бергфельд, О.И. Кильченко, Е.В. Шевкова, Н.А. Шиленкова, Л.В. Ширинкина / под ред. О.И. Кильченко. Пермь, 2007.
 19. Миняев В.А., Вишняков Н.И. Общественное здоровье и здравоохранение. МЕДпресс-информ, 2003.
 20. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: интегративный подход: дис. докт. психол. наук. СПб., 2008.
 21. Шевченко Ю.Л., Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине, М., 2007.
 22. Финагентова Н. В. Психологические ресурсы в профилактике рецидивов при онкологических заболеваниях. СПб., 2010
 23. Ююкова Г.А., Романова О.В. Психологические особенности смысловой сферы онкологических больных // Будущее клинической психологии. Пермь, 2008. С. 89-94.
 24. Folkman S. Coping: pitfalls and promise // Annu Rev Psychol. 2004. Vol. 55. P.74.
 25. Kissane D.W. Supportive-expressive group therapy: the transformation of existential ambivalence into creative living while enhancing adherence to anti-cancer therapies // Psychooncology. 2004. Vol. 13. P. 68.
 26. Holland J.C. Psychooncology: overview, obstacles and opportunities // Psychooncology. 1992. Vol. 1. P. 1-13.
 27. Petticrew M. Influence of psychological coping on survival and recurrence in people with cancer: systematic review // BMJ. 2002. Vol. 325. P. 1066.
 28. Temoshok L. Complex coping patterns and their role in adaptation and neuroimmunomodulation: Theory, methodology, and research // Annals NY Academy of Science. 2000. Vol. 917. P. 446-455.

EMOTIONAL EXPERIENCE AS A PREDICTOR OF RELAPSE OF CANCER DISEASE

Alexandra Y. Bergfeld

Perm State National Research University, 15, Bukirev str., Perm, 614990, Russia

The results of a pilot study of reflexive opportunities in the elaboration of content of emotional experience of people suffering from oncological diseases are presented in article. The data obtained give grounds to maintain that the emotional experience of a person to be considered as a predictor of recurrence of cancer.

Key words: emotional experience; psychological factor; oncology; reflection.

УДК 159.983

ПОИСК ВЫСОКОГО СМЫСЛА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ: ОРИЕНТИРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Т.С. Гурлева

В статье рассматриваются понятия «смысл жизни», «высокий смысл», «качество жизни». Высокий смысл (или смыслы), пронизывая все сферы жизнедеятельности, одухотворяет жизнь, качественно ее изменяя, может состоять из нескольких высоких ценностей человеческого бытия, образующих духовное «смысловое ядро» личности. Представлены результаты изучения особенностей и условий становления высоких жизненных смыслов у современных старшеклассников. Акцентируется внимание на роли смыслового взаимодействия психолога и клиента, а также системы жизненных смыслов психолога, что влияет на процесс психологической помощи человеку в осмыслении своих жизненных смыслов. Предлагаются общие ориентиры психологической помощи человеку в овладении им высокими жизненными смыслами, что влияет на изменение качества его жизни.

Ключевые слова: смысл; высокий смысл жизни; смысловое ядро; духовность; качество жизни; подростковый и юношеский возраст; психологическая помощь.

Актуальность изучения качества жизни в современном обществе продиктована дезориентацией молодежи в ценностно-смысловых понятиях, переживанием «экзистенциального вакуума», бессмысленности существования, преобладания среди жизненных приоритетов желания «обладать», «иметь» над «быть». Чувство смыслоутраты, характерное для части молодежи, приводит к психосоматическим заболеваниям, росту суицидов, наркомании. Ориентация главным образом на материальные, меркантильные ценности, жажда наживы, использование другого человека в собственных интересах может провоцировать серьезные нарушения поведения, даже преступления. Ломка смысла жизни, его сужение до элементарного желания выжить, негативно отражается на целостности личности, ведет к ее деградации.

Многие молодые люди отдают предпочтение материальным ценностям, подчиняя им свои планы, стиль жизни и общения с окружающими. Жизненный смысл как ценность отчасти утратил свое значение, главным образом, как духовный ориентир, поэтому о его содержании задумывается и печется далеко не каж-

дый, обрекая себя на примитивное существование, зависимость от настроений, идеалов, предпочтений ближайшего окружения, пренебрегая развитием себя как субъекта собственной жизнедеятельности. Тем не менее А.Н.Леонтьев напоминал, что «...личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание...» [10, с. 226]. Важно осознание современным молодым человеком себя как творящей личности, что возможно в процессе непосредственной реализации значимых смыслов, причем смыслов более высокого порядка, в результате нового осмысления самого себя, других людей и жизненных реалий. Направленность индивида на личностный рост, творческую самореализацию, поиск сущностных смыслов, способность и готовность брать на себя ответственность перед собой за постижение этих смыслов и непосредственное их воплощение в жизнь есть показателями личностного роста.

Стремление к поиску смыслов указывает на более высокий уровень индивидуального бытия и обеспечивает его. Формирование человека,

проявление его неповторимой, уникальной индивидуальности, самопознание и саморазвитие происходят в творчестве, которое выступает, по мнению В.Н.Дружинина, условием порождения новых жизненных смыслов, «новой реальности» [8]. Качество новой действительности зависит от того, какие именно жизненные смыслы человек считает для себя существенными, наиболее важными для их воплощения в жизнь. Творческая самореализация, ориентация на собственную совесть, глубокое чувство внутренней ответственности в поисках смысла своей жизни характеризуют человека как субъекта, для которого, полагал В.Э. Чудновский, смысл жизни становится «ценностью чрезвычайно высокого порядка» [23]. Высокий смысл обеспечивает высокое качество жизни, под которым следует понимать наличие и ощущение возможности для полнейшего саморазвития, самосовершенствования, творческой самореализации, переживание духовного опыта.

Изучение психологической литературы и практики подтверждает важность (в процессе предоставления помощи человеку в определении и реализации жизненных приоритетов) определения, «обозначения» духовного вектора становления личности, поиска ею высоких (а не только, например, актуальных, важных, личных и т.д.) жизненных смыслов.

Теория вопроса

Термин «качество жизни» рассматривается учеными в рамках изучения таких понятий, как смысл жизни, счастье, образ, стратегия и стиль жизни и т.д. (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, А. Г. Асмолов, Г.А.Балл, А. Ф. Бондаренко, Ю. В. Крупнов, Д. А. Леонтьев, Т. М. Титаренко, А. Л. Толстых, Ю. М. Швалб и др.). Качество жизни определяется как сложный социально-психологический феномен, проявляющийся в гармоничном взаимодействии духовного, психологического, социального и физического здоровья человека. Феномен качества жизни определяет состояние счастья, гармонии, душевного здоровья, полноты жизни, сопровождающее переживание осмысленности существования [13]. Механизмом формирова-

ния и развития качества жизни выступают ценности и ценностные ориентации, являющиеся основными источниками смысла, поиск, овладение, постижение которого есть одна из главных человеческих потребностей.

В психологических словарях смысл жизни определяется как морально-мировоззренческое представление человека, согласно которому он сопоставляет себя и свои поступки с высшими ценностями, идеалом, а под смыслообразованием понимается формирование у личности общих представлений о смысле жизни, поиск смысла собственного существования. Поиск личного смысла предполагает анализ собственного духовного опыта и связан с формированием жизненных целей. Найдя смысл жизни, личность определяет свой жизненный путь, ориентирует свои стремления, намерения на главную цель жизни, которая открывает глубокую перспективу, расширяет жизненный горизонт и возможности человека. От смысла жизни личности зависят выбор профессии, критерия общения и взаимоотношений с другими людьми.

Значит, от смысла жизни напрямую зависит ее качество: отношение человека к своему физическому и психическому здоровью, обозначение себя в социуме и своего места среди людей, способность к личностному и духовному саморазвитию.

В отечественной науке проблематика *смысла* разрабатывается в рамках «вершинной психологии» (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.), парадигмы смысловой регуляции деятельности (Ф.Е.Васильюк, Б.В. Зейгарник и т.д.), психосемантического подхода (В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев и др.) и других теорий. Представители экзистенциально-гуманистической школы (Дж.Бьюдженталь, Р. Мэй, В. Ялом и др.) считали, что смысл обеспечивает насыщенность жизни, а потеря смысла унижает человека, делает его «жалким и потеряннным» (К. Г. Юнг).

Существует немало определений смысла жизни: как цель; идеал; процесс или результат деятельности; абсолютная истина; назначение; источник жизни; стремление вверх и стремление прямо перед собой в горизонтальной

плоскости, как самое важное, для чего мы живем, и другое. В широком смысле — это ценность и одновременно переживание этой ценности в процессе ее становления, освоения и реализации. Понятие «смысл жизни» включает в себя социальные, групповые, индивидуальные, познавательные и эмоциональные смыслы. В качестве «универсальных» смыслов называются саморазвитие, самосовершенствование, самореализация.

Существует мнение, автор его разделяет, что смысл человеческого бытия представляет собой сложно организованную систему смыслов (Л. С. Выготский, Д. А. Леонтьев, С. Братусь и др.), а также «поле смыслов» или «мир смыслов и метасмыслов» (Д.А.Леонтьев, Г.И.Богин). С точки зрения герменевтики (учение о «понимании» как целостном душевно-духовном переживании), можно рассматривать не только какой-то отдельный смысл или некоторые смыслы, а целый «мир смыслов» и метасмыслов как пространство значащих переживаний [2].

Гуманистическая психология признает возможность гармоничного существования человека только при наличии у него «высокого» смысла жизни. Так, В.Е.Чудновский отмечал, что жизненные смыслы не существуют сами по себе, а подчинены самому важному смыслу и что оптимальный смысл — это тот, который обеспечивает высокое качество жизни человека [23]. По сути, *высокий смысл словно пронизывает подчиненные ему жизненные смыслы, благодаря чему человек находит себя, остается верным самому себе и становится субъектом своей жизни.* Как отмечал А.Лэнгле [14], смысл часто не осознается людьми, но пронизывает всю их жизнь. Вероятно, тот, кто следует или хотя бы раз, образно говоря, добрался до вершины, уже не способен на низменные чувства и проявления, что обеспечивает движение жизни личности «по восходящей» (выражение Л.С.Рубинштейна, Дневники).

В данной статье мы намеренно не используем часто применяемые в научной литературе определения, такие как «высшие» или «наивысшие» смыслы, ибо признаем «высокие» смыс-

лы не в сравнении с более низкими (чем в какой-то степени принижается или недооценивается роль самых разных смыслов в непрерывном процессе развития личности), а как данность, ценность, духовное достояние. Для сравнения можно привести, к примеру, такие выражения, как «Высокий подвиг» (разве он может быть более высоким или вообще низким?), «Любовь как высокое чувство», «Высокое звание — учитель» и др. Конечно, такие смыслы, как Доброта, Вера, Духовность, Любовь, Творчество, Развитие, Красота, Бог, выше, чем деньги, власть, присвоение, накопление и т.д., но сами по себе являются высокими, указывающими на уровень духовной составляющей личности (наряду, скажем, с социальной и биологической). Высокий смысл жизни — не обязательно означает какой-либо один смысл, например Любовь. Он может состоять из нескольких высоких значений человеческого бытия, образующих *духовное ядро* личности (например, Любовь невозможна без Веры в Добро, а Творчество — без Гармонии и Красоты).

От того, какие именно ценности по своему содержанию станут ведущими, доминирующими, охватывая все жизненное пространство человека, решающим образом зависит и полноценное становление личности, качество ее жизни. Так, ценности можно разделять на физические, социальные и духовные (по А.Ассаджоли). Социальные объясняются приспособленчеством, а духовные сравниваются со способностью к мирозерцанию, поиску все новых и новых бытийных ценностей. Распространение потребительских настроений или чрезмерная обеспокоенность социальным положением или физическими данными вызывают внутренний конфликт, недовольство жизнью вообще у человека, который стремится к ее духовному наполнению. Поэтому современная психологическая наука призвана помочь личности выйти за пределы круга физическое-социальное, открыть и развить в себе духовный первопочаток, который одухотворит, «облагородит» (наполнит благом) все другие сферы жизнедеятельности, вознесет их на новый качественный уровень.

Совершенно прав В.Дружинин, когда в работе «Варианты жизни» писал: «Допускаю, что внешнее давление на личность — “Ищи смысл жизни!”... — само по себе может породить невротическое состояние. Человек вынужден защищаться: “Но я и так доволен жизнью: у меня интересная работа, семья и пр. И не нужны мне никакие цели, ни о каких высших смыслах жизни я думать не желаю!”». Поэтому, оказывая психологическую помощь, важно способствовать пониманию человеком себя и мира в соответствии со смыслами и ценностями, предлагая ей вектор духовного самопознания и саморазвития. Безусловно, терапия должна обращаться к самым высоким человеческим ценностям, содействовать осмыслению человеком своей жизни, более свободному ее проживанию, открытию для себя высоких смыслов, способствовать личностному развитию и само-реализации.

Когда человек ориентирован на поиск смыслов, это уже указывает на уровень его духовного роста (В.Франкл). По мнению С.Л.Франка, *искание смысла жизни есть собственно «осмысление» жизни*, раскрытие и внесение в нее смысла, который вне нашей духовной действительности не только не мог бы быть найден, но в эмпирической жизни и не существовал бы. Самоуглубление в области знания, считает он, есть не замыкание духа, а, напротив, его расширение, освобождение от всяческой узости, обуславливающей его слепоту. Искание смысла жизни есть, собственно, борьба за него, творческое его утверждение через свободное внутреннее делание («Смысл жизни»). И такое противоборство всегда предполагает выбор между прекрасным и безобразным, высоким и низким, духовным и материальным. В известной работе «Быть или иметь» Э.Фромм четко разграничивает две установки человека: на бытие, чтобы быть, состояться — это знания, мысли, переживания, т.е. все то, что составляет внутренние блага человека. Другая установка — на обладание, на то, чтобы «иметь» — имущество, славу, почести, доблести и другие материальные блага.

Существенное значение в процессе решения человеком «задачи на смысл» — на добывание осмысленности, поиска источников смысла, «разработки» этих источников, деятельного извлечения из них смысла — имеет, считает Ф.Е.Василюк, переживание: на уровне бытия — это восстановление возможности реализации внутренних потребностей жизни, на уровне сознания — обретение осмысленности, в рамках отношения сознания к бытию — достижение смыслового соответствия сознания и бытия, что в отнесенности к бытию суть обеспечение его смыслом, а в отнесенности к сознанию — смысловое принятие им бытия. Причем переживание, направленное на порождение нового жизненного замысла, не уничтожает прежнего замысла. Старое содержание жизни сохраняется силой творческого переживания не в форме мертвого, бездейственного прошлого, а в форме живой и продолжающейся в новой истории жизни личности. В решении «задачи на смысл жизни» человек вспоминает и оценивает свои жизненные смыслы в прошлом, пытается осмыслить настоящие и намеревается предположить, какими смыслами он будет руководствоваться в будущем [5].

Проявление человеком собственной человеческой сущности невозможно без стремления к смыслам, окаймленным ореолом *духовности*, идеального бытия. Так, В.В.Летуновский под духовностью понимает, прежде всего, ориентацию человека в своем существовании на идеалы абсолютного бытия и подчеркивает, что такая ориентация проявляется в конкретном существовании как свобода от витальной и социальной детерминации и как ответственность за свои поступки [11].

Не усматривая жестких противоречий между всеми возможными жизненными потребностями индивида, С.Франк полагает, что у человечества нет другого пути к новому качеству своей жизни как через историю, полную глубочайших падений и величайших взлетов его творческих усилий в духовной, социальной и материальной деятельности [21]. Отмечая связь материального, социального и духовного, очевидно, нужно все же подчеркнуть, что качество

витальных и социальных достижений человека зависит от уровня духовного развития, стремления к творческому совершенствованию себя и своей жизни.

Высокий смысл обеспечивает высокое качество жизни, под которым следует понимать наличие и ощущение возможности для полнейшего саморазвития, творческой самореализации, переживание духовного опыта. Однако про реальную духовность можно говорить лишь тогда, когда человек не застывает в выбранных раз и навсегда смыслах и ценностях, а оставляет их открытыми к развитию и диалогу с другими смыслами и ценностями, при этом смыслы и ценности, описываемые как принципы и убеждения, не остаются на уровне одних лишь слов (Д.А.Леонтьев). Можно признавать право на существование любой ценности, однако человек может очутиться перед проблемой противоборства между разными смыслами, растеряться в «мире смыслов». Духовные же, сущностные смыслы задают восходящий вектор развития личности, ее жизненный путь, помогают найти себя истинного.

В будничной суете человек нередко перестает рваться к вершине, теряет жажду устремлять душу и мысли вверх, наполнять свою жизнь высоким смыслом. Тяготение к высокому, романтическому, образно говоря, стремление к звездам, особенно свойственной лирическим поэтам и мечтателям. У А.А.Фета есть такие строки: «Я долго стоял неподвижно, / В далёкие звезды глядясь, — / Меж теми звездами и мною / Какая-то связь родилась». Поиск и осуществление именно высоких, духовных смыслов дает человеку возможность осуществиться, «быть», чувствовать себя по-настоящему счастливым, развивать и совершенствовать собственную личность. Именно духовные ценности, считает М.И.Боришевский, «являются той главной энергетической силой, которая побуждает человека к действию, мотивирует ее поведение, придает осмысленный характер поступкам, всей жизнедеятельности» [3, с.150-151].

В противоположность этому глубокие противоречия, дисгармонию, чувство обиды, отча-

яния, страх, зависти, о депрессии, агрессивность, которыми может сопровождаться, например, чувство унижения. К категории «униженных» В.В.Рыбалка относит детей из неполных семей, детей-инвалидов, девиантных подростков, бездомных детей, больных людей, жертв различных конфликтов, безработных, молодых специалистов и многих др. В отношении людей униженных, полагает ученый, психотерапия осуществляется путём повышения ценности личности, определения мотивов, которые доминируют или спорят в сознании клиента — затормозить деструктивные мотивы, определить ценность других потребностей и мотивов, смысл и направление жизни. При таких условиях происходит возвышение личности, переоценка мировоззренческих установок, смыслов, интересов, идеалов. Личность должна выступать «как собственная “вершинная” цель для самой себя, как важная перспектива всей своей жизни» [17, с.271].

С категориями смысла жизни, жизненных смыслов органично связаны категории *ответственности, совести и свободы*, которые сами по себе могут иметь высокий жизненный смысл («Жить по совести», «Главное в жизни — свобода», «Ответственность — свойство зрелости»). Ответственность, являясь одной из основных характеристик жизненной стратегии, оказывает значительное влияние на эффективность реализации человеком своих жизненных целей, удовлетворенность жизнью и психическое здоровье. Доказано, что люди с высокими показателями осмысленности жизни и общего уровня субъективного контроля, как правило, сознательно или бессознательно занимают позицию активного творца своей жизни и опираются на такие ценности, как любовь, красота, творчество, добро, развитие [6]. Способность принять на себя ответственность перед собой за непосредственное воплощение смысла в жизнь является отличительной чертой реализации этого смысла. Без ответственности невозможно овладение человеком личным, индивидуальным смыслом жизни, ведь только ответственный человек прислушивается к собственной совести, собственной душе. Совесть есть тем «смысло-

вым органом, интуитивной способностью», которая позволяет найти единственный смысл, который кроется в каждой ситуации (В.Франкл), являет собой соотношение мыслей, намерений и поступков “закону, который живет в нас” (И.Кант). И этот процесс не совершается без ярких переживаний, без отношения к себе как к личности, которая растет и движется к совершенству, или предает себя, деградирует, переиначивая траекторию своей жизни. Такие бытийные ценности, как истина, добро, красота, справедливость (по А.Маслоу), не подлежат ранжированию, так как сам принцип иерархии противоречит идее свободы — он предопределяет выбор иерархически более высокого мотива или ценности (Ф.Е.Василюк). Когда бытийные ценности не подлежат ранжированию, значит именно на этом уровне возникает реальная свобода. Причем на уровне духовности поведение определяется несколькими одинаково значимыми высшими ценностями, «полем ценностей» и становится свободным, альтернативным [12].

Психолог гуманистического направления помогает человеку понять себя, свой внутренний мир, строить согласно этому свою жизнь, повышая тем самым ее качество. В сознательном стремлении работать над собой, вырабатывать те или иные качества, руководствуясь определенным идеалом, подчинять своей воле игру сил собственной природы выражаются высшие формы самодвижения личности, отмечал украинский ученый Г. С. Костюк. При наличии такой целеустремленности личность сама начинает руководить своим собственным психическим развитием [9].

Экзистенциальная психология, напоминает В.Н.Дружинин, не должна «помогать человеку жить», а исследователя интересует то, как человек живет «на самом деле». Психологическая помощь ориентируется не на назидание, навязывание смыслов или даже идеи их поиска, о чем предупреждал ученый, а на расширение видения человеком жизненных ценностей и смыслов, собственных возможностей и перспектив личностного развития.

Результативность психологической помощи человеку в определении вектора повышения качества его жизни во многом зависит от личности психолога, его собственных ценностей и смыслов, а также от особенностей смыслового взаимодействия с клиентом. В этом контексте заслуживающей внимания представляется мысль И.А.Ильина, который в книге «Путь России» писал: «Современный мир переживает глубокий кризис — религиозный, духовный и национальный. Из него необходимо найти выход. Этот выход следует каждому из нас найти прежде всего в самом себе ... И только потом можно будет указать его другим. Надо самому начать быть по-новому. Обновленные люди, которые преодолели искушение, найдут друг друга. Найдя, они зачтут новую ткань духовного бытия. Это единственный путь. Другого нет».

Готовы ли современные психологи «быть по-новому»?

Эмпирическое исследование: обсуждение результатов

Данные анкетирования 32 киевских психологов-консультантов и психотерапевтов показали, что они имеют опыт работы с клиентами, у которых были экзистенциальные проблемы, и обнаруживают определенные трудности в формулировании понятия смысла жизни, жизненных смыслов, условий их поиска и реализации человеком. И хотя 90% респондентов считают необходимым оказывать психологическую помощь клиенту в становлении высоких жизненных смыслов (среди них: любовь, творчество, совершенство, самореализация, служение людям, движение к Богу), однако они отметили отсутствие или недостаточность методического инструментария для осуществления такой помощи.

Относительно определения понятия «смысл жизни», два полярных мнения. Первое (в 2 / 3 опрошенных) — есть главный смысл жизни, который пронизывает все жизненные проявления человека, второе — различные жизненные смыслы образуют единый смысл жизни в своем меняющемся многообразии. В первом случае в

качестве главного смысла выступают духовные, сущностные смыслы, которые задают вектор развития личности, ее жизненного пути. Во втором случае, хотя и признается право на существование любой ценности, человек может оказаться перед проблемой противоборства между различными смыслами, растерянностью в «мире смыслов». Среди причин, мешающих становлению у человека высоких смыслов, выделены: социально-культурная среда, условия жизни, низкое материальное положение, страх безопасности, давление социума на духовное, пропаганда меркантильных ценностей; духовная незрелость, неустойчивость моральных убеждений, не осознание смыслов, покорность стандартам, отсутствие рефлексии, позиция жертвы или потребителя, отсутствие интереса к книгам, театру; неумение себя реализовать.

Среди условий, которые способствуют поиску и реализации высоких жизненных смыслов, выделены: психологические — самовосприятие, способность к идентификации себя с определенным окружением, потребность быть причастным к событиям, знание себя, поиск своей миссии, ценностей и приоритетов, способность к рефлексии; хотеть, мочь и знать, чего достичь, ответственность, воля, способность противостоять воздействиям; осознание ценности бытия, «Я», другого; зрелость, целостность, обретение внутренней свободы и социальные — обеспечение витальных потребностей, социальная стабильность, защищенность, законы и порядок; общественные идеалы, добрые традиции, круг единомышленников, профессиональный круг; условия воспитания, пример родителей и окружения; ощущение себя членом общества, семьи и т.д.; знакомство с культурными ценностями, театр, кинематограф, художественное творчество, музыка, гончарство, вышивка; фольклор, пропаганда культурных ценностей дедов-прадедов, христианских норм морали и духовности, актуализация категорий добра и зла; настройка общества на утверждение высоких жизненных смыслов; образование человека.

Психологи, которые осуществляют консультативную и психотерапевтическую практику,

признают необходимость глубокого изучения жизненных смыслов, которые, по большому числу ответов, подчинены главному смыслу (или совокупности смыслов). Периодом, который является наиболее подходящим и сенситивным для становления смысла жизни, опрошенные признают *подростковый и юношеский возраст*, когда личность слишком открыта новому, к выходу за грани возможного, рискует и пробует, стремится к развитию и самосовершенствованию.

Учеными доказано, что развивающаяся личность устремлена на поиск и реализацию жизненных смыслов, внутренне готова к их отбору среди определяемых для себя смыслов, их осознанию, развертыванию и воплощению в жизнь исходя из индивидуальных возможностей (А.А.Бодалев, Д.А.Леонтьев, Г.А.Вайзер). Это возраст, когда складываются предпосылки для проявления психологического новообразования — смысла жизни, которое развивается на основе становления главного мотива (жизненной цели), выделения и формулирования главной задачи, связанной с отдаленным будущим [4]. Подростковый возраст — это период возвышающихся взлетов и болезненных падений, в эту пору человек способен как определить низменные, уродливые смыслы, так и пережить восторг от прикосновения и возможности осуществления высокого, благородного, духовного смысла. Этот период является сенситивным в отношении развития способности к самодетерминации, саморегуляции, творческой самореализации. В этом возрасте заложены все потенции для становления психологически и социально зрелой личности, для которой высшей инстанцией, перед которой она отвечает (или готова отвечать) за свое поведение, выступает собственная совесть. В то же время подростковый возраст остается довольно «чувствительным» к внешнему воздействию, давлению, проявлениям своеволия со стороны взрослых и сверстников. Для современной молодежи психологической проблемой является потеря или отсутствие смысла, неготовность его искать, переосмысливать и защищать от внутренних и внешних факторов, а также то, что смысл по

тем или иным причинам не воплощается в жизнь и человек не несет ответственности за его реализацию. Для многих не определен «смысловой вектор», направленность на поиск высшего смысла жизни.

Нами проведено эмпирическое исследование на выборке 35 киевских школьников 15-16 лет. Были использованы методы интервью, беседы, авторская анкета «Смысл жизни» (Т.С. Гурлева, 2009), методика предельных смыслов (Д.А.Леонтьев, 1999). Вопросы, задаваемые подросткам, были ориентированы на выявление понимания ими смысла жизни и жизненных смыслов, различия между этими понятиями, а также определение условий, препятствующих и способствующих поиску и реализации в жизнь собственных жизненных смыслов, в том числе высоких. Результаты исследования показали, что подростки различают понятия «смысл жизни» и «жизненные смыслы» как более мелкие цели, которые могут, видоизменяясь и объединяясь, сформировать главный жизненный смысл. Треть опрошенных определила, что жизненные смыслы подчинены одному самому важному смыслу в жизни, зависят от него. В качестве высоких жизненных смыслов старшеклассники усматривают способность творить добро, любить, сочувствовать другим людям, быть ответственным, стремление к личностному совершенству. Процессу поиска смысла жизни, по мнению старшеклассников, мешают как психологические качества (потеря веры в их целесообразность, неспособность противостоять давлению со стороны окружающих, личная безответственность и др.), так и социокультурные условия личностного развития (смещение нравственных ориентиров в обществе, агрессивная кино/теле продукция, ориентация ближайшего окружения на материальные блага, на выживание). В период становления смысла жизни имеет место разнообразие жизненных смыслов, таких как социальные, групповые, индивидуальные, познавательные, эмоциональные смыслы. Жизненные смыслы находятся в переменчивом диапазоне от элементарных («материальные блага») — к высоким («что-то доброе сделать для людей»).

Старшеклассники осознают вероятность обогащения и переоценки жизненного смысла в процессе взросления и овладения опытом. Условиями, которые способствуют поиску жизненных смыслов, названы такие: чтение литературы, истории, наблюдения за жизнью; пример родителей, других взрослых и ровесников в прошлом и теперь; самопознание, размышления о будущем. Для реализации смысла жизни выделяют такие факторы, как личный опыт, сформированность должных черт и качеств, помощь окружающих. Анализ исследования показал, что среди школьников растет статус высоких жизненных смыслов для себя лично и для других людей. Оценивая ситуацию в обществе или в отдельной среде как угрожающую развитию духовности, старшеклассник осознает необходимость сопротивляться ограничительным обстоятельствам и постигать высокие жизненные смыслы. Юноши проявляют психологическую готовность к поиску и реализации высоких жизненных смыслов, личной ответственности за этот процесс.

Исследования показали хрупкость грани между образованием высоких жизненных смыслов, подчиненных «главному смыслу», и непосредственной их реализацией у представителей этой возрастной группы. Как оказалось, подросткам еще сложно «удержать» смысл и сделать его главным вектором своего развития и жизни. Например, некоторые из опрошенных учащихся полагают, что главное в жизни — заниматься самопознанием, внести в жизнь новый, высокий смысл, однако требования в школе, дома, на улице возвращают их «к примитивным ценностям, от тебя ждут похожести на других и послушания: сопротивляться нет сил». Вера юношей в высокие жизненные смыслы требуют от общества и ближайшего окружения создания условий для поиска (духовного поиска, по Т.Н.Березиной) и реализации таких смыслов. Необходима поддержка подростков (их стремлений и усилий) людьми старшего поколения и ровесниками, организация общественной деятельности, межличностной коммуникации.

Значительное внимание в этом процессе уделяется диалогу с консультантом или психотерапевтом, когда юноша получает возможность прислушаться к себе, своей совести, открыть в себе высокие смыслы и способность к их воплощению в жизнь. Здесь уместно говорить о *смысловом взаимообмене* между общающимися, о некоем «заражении» смыслами, неосознаваемом заимствовании ценностей. Однако позднее смыслы не только реализуются в творческой деятельности, но и стимулируют проявления у подрастающей личности креативности, образование новых, более высоких, смыслов. Это происходит при формирующейся способности ребенка к сопротивлению заражению и зависит от уровня развития его личности, самосознания, сформированности «я», различных видов активности. Коммуникация занимает существенное место среди механизмов, обеспечивающих усвоение, принятие ценностей, а навязывание их, «зомбирование» ребенка, лишает его способности критически относиться ко всему, что ему предлагается, брать ответственность за свою жизнь. Хотя заложенное в ребенке с первых лет жизни «ядро субъектности», по концепции В.А.Татенко, представляет собой совершенную систему, которая не подлежит непосредственному управлению извне и которая в конечном итоге обеспечивает человеку возможность реализовать себя не только в соответствии, но и вопреки условиям, которые выдвигает ему общество [19, с.251]. Так, ребенок, подросток уже способны предохранять себя от разрушительных внешних воздействий, если они не столь агрессивны и не постоянны. Плодотворное смысловое взаимодействие со взрослым может помочь юной личности «подняться» над ситуацией и «выйти» на уровень самопознания, духовного совершенствования, творчества, поддерживать потребность в поиске и реализации сущностных, высоких смыслов, обеспечивая и являя тем самым собственное духовное развитие.

Индивидуальный смысл жизни, заметил В.Н.Дружинин, отражает специфику жизненно-

го опыта и актуальной жизненной ситуации конкретного человека [8]. Поэтому, необходимо, чтобы индивидуальный опыт ребенка, его жизненные обстоятельства, общение с людьми были проникнуты высокими жизненными смыслами.

Для того чтобы высшие человеческие ценности были внутренне приняты личностью, нужен определенный механизм, в качестве которого выступает открытый и доверительный диалог как субъект-субъектное взаимодействие, когда другой помогает выстроить внутренний диалог, благодаря которому человек сможет прислушиваться к себе и открыть в себе ключевые духовные смыслы.

В этом случае важна роль психолога-консультанта или психотерапевта, который через диалог получает возможность достучаться до клиента, помочь ему прислушаться к себе, открыть в себе высокие смыслы и способность к их воплощению в жизнь. Поиск и осуществление именно высоких, духовных смыслов дает человеку возможность осуществиться, «быть», чувствовать себя по-настоящему счастливым, радоваться жизни, творить, развивать и совершенствовать собственную личность. Результативность психологической помощи человеку в определении вектора ее саморазвития в значительной мере зависит от личности психолога, его собственных ценностей и смыслов, а также от особенностей смыслового взаимодействия с клиентом.

С помощью методики В. Ю. Котлякова (2003) нами изучалась *система жизненных смыслов психологов*, имеющих практический опыт помощи человеку в решении экзистенциальных проблем (среди них есть также поиск жизненных смыслов). Мы предположили, что у психологов и психотерапевтов, работающих в экзистенциальной парадигме, в системе личностных смыслов доминируют именно экзистенциальные смыслы. На рисунке 1 видно, что по усредненным данным никакие смыслы не есть доминирующими в системе смыслов респондентов.

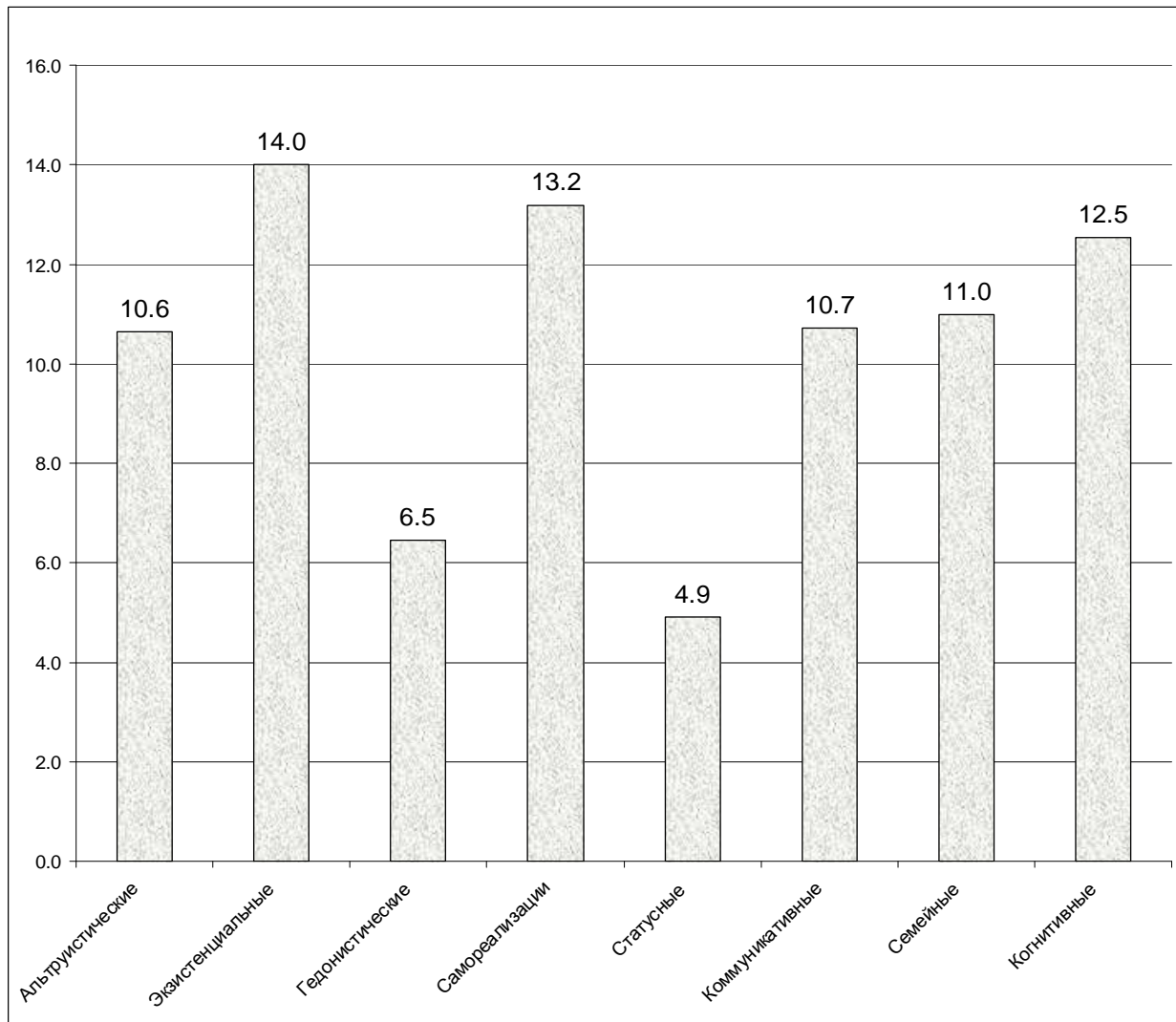


Рис. 1. Усредненный профиль представленности жизненных смыслов у психологов-практиков (по методике В.Котлякова)

Но среди «достаточно представленных» (от 10 до 17 баллов) первое место занимают экзистенциальные, далее — самореализации, когнитивные и т.д. Меньше или слабо выражены (от 3 до 9 баллов) — гедонистические и статусные, что дает основание предположить: опрошенные психологи, которые осуществляют помощь человеку в решении экзистенциальных проблем, являются теми личностями, которые находятся в процессе поиска смыслов, ценностей бытия и могут вполне успешно помогать (и помогают) клиентам в поисках и реализации смысла жизни. Для этого, как видно из анализа ответов на стандартизированное интервью, разработанное

автором, необходимы специальная профессиональная подготовка, определенный методический инструментарий, стратегия и опыт такой помощи.

Психологическая помощь возможна при наличии непосредственного контакта психолога и человека, который нуждается в поддержке, их взаимодействия, в частности на уровне «слова», вербального общения. Без диалогического взаимодействия проблематичны передача, осмысление и обсуждение точек зрения, поиск удовлетворяющих обе стороны стратегий и путей преодоления того или иного жизненного кризиса. В результате диалогического взаимо-

действия у человека возникает «новая», конструктивная ориентация, сравнимая с «плодотворной ориентацией» (деятельная, любящая, разумная) Э.Фромма [22]. Критерием плодотворности здесь выступают не социальные достижения, а степень раскрытия собственных возможностей, по сути, внутренний личностный рост. Плодотворность — это человеческое свойство использовать свои силы и реализовывать заложенные возможности. Человек должен быть свободным и независимым от того, кто контролирует его силы, руководствоваться разумом и воспринимать себя как «творца». У А.Адлера есть понятие, близкое к термину «неплодотворной ориентации» Э.Фромма, а именно — ложный, ошибочный жизненный стиль, который ведет к неудачам в общении, социальной деятельности, в любви, а устранение ложных и формирование новых жизненных целей помогают человеку реализовать свой жизненный потенциал [1].

Психологическая помощь должна способствовать пониманию человеком себя и мира согласно смыслам и ценностям. Терапия должна обращаться к самым высоким человеческим ценностям, помогать полному и более свободному проживанию человеком своей жизни, открытию для себя высших смыслов, что обеспечивает личностное развитие и наиболее совершенную реализацию своей человеческой сущности. Поиск и реализация именно высоких, духовных смыслов дает человеку возможность состояться, «быть», ощущать себя по-настоящему счастливым, развивать и совершенствовать собственную личность. Психолог может помочь человеку понять себя, свой внутренний мир, строить жизнь, повышая ее качество. В стремлении работать над собой, вырабатывать те или иные свойства, руководствуясь определенным идеалом, подчинять своей воле игру сил собственной природы, выражаются высшие формы самодвижения личности, отмечал украинский ученый Г.С.Костюк. При наличии такой целенаправленности личность сама начинает руководить своим собственным психическим развитием [9].

Научить искать, открывать, видеть смыслы в жизненной ситуации — это гарантия эффективного житнетворческого процесса, который должен быть самостоятельным и ответственным, руководимый не какой-нибудь авторитетной особой, а самим человеком. Творческое самоосуществление, ориентация на собственную совесть, глубокое чувство внутренней ответственности в поиске высших смыслов содействуют конструктивному пересмотру собственных жизненных планов и намерений, способствует развитию личности и ее жизненного пути по вертикали, обеспечивает полноценное становление субъекта.

Представление о развитии личности должно строиться, считает М.В. Папуча, на учете разных его линий — природной, социальной и духовной. Эти линии вовсе не изолированы, а являются линиями становления единой и уникальной целостности, которые обязательно между собой взаимодействуют, переплетаются, образуя более или менее постоянные межфункциональные системы, свои механизмы. Для естественной линии характерно созревание, для социокультурной — присвоение (интериоризация), а для духовной — созерцание и открытие в себе исходного всеобщего духовного основания — переживание собственной самости. Ученый обращает внимание на то, что если знания и умения могут быть присвоены, то высшие духовные ценности и смыслы присвоены быть не могут, тут нужен другой механизм, посредством которого выступает диалог (в понимании М.М.Бахтина и М.Бубера). «В таком диалоге — открытом и доверчивом, субъект-субъектном взаимодействии — другой помогает выстроить внутренний диалог, благодаря которому человек и способен прислушаться и открыть в себе ключевые духовные смыслы» [15,с.29].

Молодежь особенно чувствительна ко всему новому, привлекательному, яркому, наполненному определенным содержанием. Однако когда дети и подростки прибегают к грубому и недостойному, высокие чувства заменяются низкими, что свидетельствует о соответствующих смыслах, которые несет в себе социокультурная среда. Британский философ А.Уайтхед заметил: «Существует твердая закономерность в

том, что цивилизация, в которой нет какой-либо высокой цели, впадает в роскошь или погружается в монотонное однообразие, в котором гаснет всякое живое чувство» [20].

Коммуникация рассматривается как *смысловое взаимодействие* между людьми (вспомним книгу Дж.Келли «Теория личности») и занимает значимое место среди механизмов, обеспечивающих интериоризацию ценностей. В процессе взаимодействия надлежит помочь юной личности «подняться» над ситуацией и «выйти» на уровень самопознания, духовного совершенствования, творчества, поддерживать мотивацию поиска и реализации сущностных, самых главных и высоких, смыслов. Психолог в процессе коммуникации с клиентом имеет возможность транслировать такие смыслы, непременным условием для этого является *открытость самого психолога новому опыту, поиску новых, более высоких смыслов*.

Важно дать человеку возможность *прислушиваться к себе, голосу собственной совести, поддерживать стремление и готовность искать, беречь, защищать (от различных внешних и внутренних факторов) и реализовывать сущностные смыслы, нести за свой выбор личную ответственность*. В процессе психологической помощи важно «научить знанию о своем незнании», знанию о том, чего он не знает, не умеет сегодня, но чему научится завтра, если поставит перед собой такую цель (Э.И.Чудновский, 2010), отнестись к жизни как к «единому смысловому пространству» (Т.А.Попова, 2009). Понимание жизни связано с рефлексией, которая «как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий поворотный момент», — пишет С.Л.Рубинштен [18, с.351-352].

Если психолог работает с семьей или ребенком и кем-то из родителей и другими, важно научить взрослого и подростка общаться между собой, быть терпимыми к чужой точке зрения, увидеть в ней позитив и конструктив для самого себя. Заглянуть в мир личностных смыслов, выявить иерархию смысловых конструктов по-

зволяет метод репертуарных решеток (РР) Дж.Келли. Метод позволяет выявить основные конструкты, которые связаны со смыслом жизни, отдельные «кирпичики» индивидуального, уникального мироздания, внутреннюю траекторию самотворения. Метод доказал возможность получения общих суперординатных конструктов, на которых может основываться гармоничное взаимодействие общающихся. Кроме того, метод РР позволяет обнаружить те смысловые образования, которые вызвали непонимание между взрослым и ребенком, конфликт в их взаимоотношениях. Ознакомление человека с результатами тестирования приводит к большему самопознанию и пониманию другого человека. Познавая себя, мотивы общения, свои жизненные смыслы, люди начинают лучше относиться друг к другу, проникаться жизненными ценностями партнера по общению, влиять на творческое развитие себя самого и другой личности.

Опыт психологического консультирования показал, что в результате установления диалогического взаимодействия между учителями и учениками, родителями и детьми возможно объединение, нахождение общих смыслов, на основе которых происходят взаимное смысловое обогащение и успешная интериоризация высоких жизненных ценностей, повышение качества жизни субъектов коммуникации.

Выводы и перспективы

Анализ теоретического исследования подтвердил значение для человека, его развития и самоусовершенствования высокого жизненного смысла. Мы определяем высокие смыслы как ценность, духовное достояние. Такими смыслами могут быть Добро, Вера, Духовность, Любовь, Творчество, Развитие, Красота, Бог. Высокий смысл жизни может состоять из нескольких высоких смыслов человеческого бытия, образующих духовное «смысловое ядро» личности. С категориями смысла жизни органично связаны категории ответственности, совести, свободы, творчества, которые сами по себе могут иметь высокий жизненный сенс.

Гуманистический уровень развития личности предполагает реализацию человеком сущностной аутентичности, восхождение над собой, которое обеспечивается стремлением к свободному поиску высоких смыслов, собственной совестью, чувством ответственности за их осуществление. Высокий жизненный смысл способствует повышению качества жизни, которое охватывает биологическую, социальную, духовную стороны человеческого бытия.

Опрос старшеклассников показал ориентированность их на поиск и осуществление жизненных смыслов, которые должны быть подчинены высшему смыслу. Психологи, осуществляющие консультативную и психотерапевтическую практику, признают необходимость глубокого изучения проблемы смысла жизни, жизненных смыслов, которые подчинены главному смыслу (или совокупности смыслов). В системе жизненных смыслов психологов, оказывающих содействие клиенту в решении экзистенциальных проблем (среди них — поиск смысла жизни), преобладают экзистенциальные смыслы, что объясняет успешность оказания ими психологической помощи человеку в самостоятельном поиске и обретении им высокого жизненного смысла.

Очевидна необходимость последующей исследовательской работы в направлении изучения вопроса условий поиска и реализации высоких жизненных смыслов у лиц, в частности подросткового и юношеского возраста, а также особенностей консультативной и психотерапевтической помощи им в данном направлении.

Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995.
2. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. Тверь, 2001. 731 с.
3. Боришевський М.Й. Духовність в особистісних вимірах. // Проблеми загальної та педагогічної психології. К., 2008. 682 с.
4. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. С. 46-56.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984.

6. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. 2002. № 4. С.74-85.
7. Вайзер Г. А. Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. 1998. № 5. С. 3-14.
8. Дружинин В.Н. Варианты жизни. М.: ПЕР СЭ. СПб.: ИМАТОН-М, 2000.
9. Костюк Г.С. О роли наследственности, среды и воспитания в психическом развитии ребенка // Сов. педагогика. 1940. № 6. С. 15-40.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
11. Летуновский В.В. Психология духовного бытия // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В.Ломоносова / под ред. Б.Братуся и Д.А.Леонтьева. М., 2002. С. 66-81.
12. Леонтьев Д. Духовность, саморегуляция и ценности // Гуманитарные проблемы современной психологии. 2005. № 7. С. 16-21.
13. Лысогорская М.В. Внутриличностный ценностный конфликт как индикатор качества личности // Проблемы социальной психологии личности: Межвуз. сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2005. Вып.2. С. 112-118.
14. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. М.: Генезис, 2004. 128 с.
15. Папуча М.В. Проблемы психологии обособленного развития. М., 2008. 384 с.
16. Психологические проблемы смысла жизни и акме: Электронный сборник материалов XV симпозиума / под ред. Г.А.Вайзер, Н.В.Кисельниковой. М.: УРАО «Психологический институт», 2010. 255 с.
17. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості. Киев, 2009. 326 с.
18. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 255-386.
19. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. Киев: Изд. центр ПРОСВІТА, 1996. 404 с.
20. Уайтхед А. Избранные работы по философии. М., 1990. 482 с.
21. Франк С.Л. Духовные основы общества. М.: Республика, 1992. 125 с.
22. Фромм Э. Человек для себя / Пер. с английского Л. А. Чернышевой. Минск: Коллегиум, 1992.
23. Чудновский В.Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. 1995. Т. 16. С.15-26.

SEARCH FOR THE HIGH MEANING AS A CONDITION OF INCREASE OF LIFE'S QUALITY: THE VECTORS OF PSYCHOLOGICAL AID

Tatyana S. Gurleva

Kostuk Institute of Psychology NAPN Ukraine, 2, Pankovskaya str., Kiev, 01033, Ukraine

The article deals with the concept of “meaning of life”, “higher meaning”, “quality of life”. The high meaning (or meanings), penetrating all spheres of life, spiritualizes life, changing it qualitatively, may consist of several high values of human existence, spiritual forming a spiritual “sense core” of personality. The results of the study of peculiarities and conditions of formation of high meanings of life of modern senior high school students are presented. We focus on the role of sense interaction of psychologist and counselee as well as the system of meanings of life of psychologist that influences the process of psychological aid to people in understanding their meanings of life. The general guidelines of psychological aid to people in mastering high meanings of life are offered, which influences the change of quality of life.

Key words: meaning; high meaning of life; sense core; spirituality; quality of life; teen and juvenile age; psychological aid.

УДК 159.92

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ПРОФИЛЯМИ ЛАТЕРАЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

С.А. Корнеева

Рассматривается взаимосвязь показателей межполушарной асимметрии с особенностями саморегуляции студентов вуза. Доказано, что существуют значимые различия процессов саморегуляции у испытуемых с разными вариантами латеральных профилей и общие особенности данных процессов у лиц, имеющих одинаковые варианты латеральных профилей.

Ключевые слова: саморегуляция; произвольная активность человека; межполушарная асимметрия; индивидуальные латеральные профили; личностные особенности.

Исследования, посвященные разным аспектам индивидуальных различий в процессах саморегуляции, всегда были актуальны для отечественной психологической науки. Интерес к данному аспекту развития личности связан с возрастающим вниманием к вопросам оптимизации учебной деятельности, профориентации, реализации принципов дифференцированного обучения и совершенствованию, в целом системы саморегуляции.

В психологических исследованиях отечественных ученых саморегуляцию рассматривают либо как регуляцию психических состояний [3], либо как процесс, участвующий в организации деятельности и контролируемый сознанием [4; 6; 10; 11]. Именно О.А. Конопкину принадлежит конструктивная идея (корни ее можно проследить в работах С.Л. Рубинштейна) об осознанности саморегуляции, ее системности и принадлежности субъекту деятельности [4].

Осознанная саморегуляция, по О.А. Конопкину, понимается как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. Место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если учесть, что практически вся его жизнь есть бесконечное множест-

во форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности. Приставка «само-» к термину «регуляция» отражает не только факт осознания субъектом осуществляемых им актов своей произвольной активности и целенаправленное управление ими, но и определение самим субъектом как объективных предметных, рационально-логических, так и личностно-ценностных оснований отдельных деятельностных актов и их соотнесение и согласование с контекстом целостной системы своих стержневых личностных потребностей и ценностей, смысловых установок и убеждений с содержанием самосознания [4].

Позднее А.К. Осницкий уточнил различие саморегуляции деятельностной и саморегуляции личностной: «Саморегуляция деятельности обнаруживает себя в феноменологии предметных преобразований и в преобразованиях прилагаемых усилий. Саморегуляция личностная связана преимущественно с определением и коррекцией своих позиций (в рамках культурно-исторической традиции, закрепленной в нормах социума)». Если саморегуляция деятельности исходно нацелена на успешность тех или иных действий, то саморегуляция личности — на изменение или удержание отношения к способам действия, используемым средствам и сотрудникам [10].

Системообразующая роль в построении саморегулируемой активности отводится цели, точнее — процессу целеполагания. Она представляет собой специфический результат взаимодействия мотивационно-смысловой и рациональной сфер мыслительной деятельности человека и определяется индивидуальными способностями личности к самоуправлению и психофизиологическими возможностями субъекта. По О.К. Тихомирову в основе образования цели лежит отражение развития предметного содержания деятельности. Для деятельности организации более простого уровня, ориентированной на реализацию возможностей в наличной ситуации, характерна постановка конкретных целей. Для деятельности организации более высокого уровня, ориентированной на предварительное преобразование исходной ситуации, свойственны общие цели. Что касается самого высокого уровня деятельности, ориентированного на единый процесс, включающий и предварительное преобразование исходной ситуации, и его последующую реализацию, то здесь имеет место образование целевых структур, включающих и общие, и конкретные цели. Возникновение этих целей тесно связано с функционированием таких механизмов, как оценка возможностей и перспектив преобразования данной ситуации [13].

Существенное значение в системе саморегуляции имеет временная перспектива, которая очерчивает ту область отражения человеком мира, которая связана с восприятием, осознанием времени как пространства развития и самореализации. Временная перспектива — это, прежде всего, будущая возможность реализации или «нереализации» человеком своих замыслов. При этом будущее соотносится с возможностями, представляющими собой потенциал дальнейшего развития. К. Левин считал, что жизненное пространство человека не ограничивается актуальной ситуацией, оно включает в себя не только настоящее, но и прошлое, и будущее. Уровень развития будущей временной перспективы, ее продолжительность и оптимистичность связаны с уровнем психического и социального развития личности. По мне-

нию К. Левина, позитивная временная перспектива, создаваемая достойными целями, — это один из основных элементов высокой морали. В то же время это и реципрокный процесс: высокая мораль сама создает длительную временную перспективу и устанавливает достойные цели [5].

Более дробные промежутки активности человека пронизаны процессами антиципации, предвидения изменений в окружающем мире и в самом себе. Антиципация включена в функционирование всех механизмов психической регуляции поведения и деятельности: обеспечивает и формирование цели, и последующее планирование и прогнозирование поведения, она включается не только в процессы принятия решения, связанные с моделированием условий, выбором программы действия, оценкой результата и осуществляемых коррекций, но и в текущий контроль за действием и коммуникациями. Антиципация возникает как системно интегральный процесс, формирующийся в реальной деятельности человека, и является одним из важнейших компонентов механизма регуляции этой деятельности (в том числе и поведения в целом). Уровень развития антиципации свидетельствует об уровне развития психики в целом [7].

Таким образом, систему саморегуляции необходимо понимать как совокупность взаимодействующих компонентов, подчиненных осознаемому человеком процессу целеполагания и целеосуществления: определения цели деятельности, анализа и выявления значимых условий, выбора лучшего способа и последовательности действий, оценки и их коррекции в случае необходимости [10; 11]. При этом необходимо учитывать существование личностно-стилевых особенностей саморегуляции, определяемых устойчивым отношением человека к различным аспектам произвольной активности, накладывающем свой отпечаток на содержание и динамику процессов саморегуляции в активности человека, проявляющейся в том, что люди по-разному планируют цели своей активности, моделируют значимые условия ее дости-

жения, программируют и оценивают свои действия и их результаты [6].

В рамках этих исследований были изучены общие закономерности процессов осознанной регуляции деятельности, выявлены возрастные и индивидуальные особенности саморегулирования и их связь с успешностью действий человека, но практически не изучены связи индивидуальных особенностей саморегуляции с функциональной организацией мозговых структур, их асимметрией.

По мнению А.Р. Лурия, нейропсихологическое исследование личности нужно проводить исходя из условия прижизненного формирования высших психических функций и их динамической мозговой организации. При этом необходимо учитывать данные, полученные при исследовании больных с «лобным синдромом», и использовать понятие о «трех блоках» мозга [8]. При нарастании признаков правополушарного парциального доминирования как у мужчин, так и у женщин (хотя у последних и в меньшем числе случаев) было выявлено достоверное нарастание негативных эмоциональных самооценок личности. Л.Ф. Бурлачук считает перспективным использование психодиагностических методик при исследовании функциональных асимметрий человека [2].

Анализ литературных данных показывает, что в последнее десятилетие в психологии сформировалось и успешно развивается новое научное направление, которое может быть обозначено как нейропсихологический подход к изучению психических функций здорового человека (в том числе и в связи с исследованием проблемы индивидуальных различий) [9; 14]. Оценивая этот подход, проф. Г.А. Аминев охарактеризовал его как «новое направление в изучении нейроструктурных основ индивидуальных различий», которое позволяет расширить поле дифференциальной психофизиологии [1].

В самом общем виде межполушарные различия укладываются определяются следующим рядом дихотомий: абстрактный (вербально — логический) и конкретный (наглядно-образный) способы переработки информации,

произвольная и непроизвольная регуляция высшей психической деятельности, осознанность-неосознанность психических функций и состояний.

Поскольку психическая саморегуляция рассматривается как контролируемый сознанием процесс, постольку в основу данного исследования положено небезосновательное допущение о том, что особенности саморегулирования могут быть связаны с межполушарной организацией мозговой активности, о которой можно судить по показателям моторных проб и индивидуальных профилей латеральности. Перспективными при развитии данного направления оказалась концепция А.Р. Лурия (о структурно-функциональных блоках мозга) и развиваемый на ее основе подход Е.Д. Хомской и И.В. Ефимовой, позволяющий при изучении межполушарных взаимоотношений в норме сопоставить латеральные признаки и варианты их сочетаний (профилей латеральной организации — ПЛО) с особенностями реализации ряда психических процессов, в том числе и с возможностями произвольного управления деятельностью [14].

Актуальность для общей и дифференциальной психологии проблемы изучения индивидуально-психологических особенностей процессов саморегуляции с учетом индивидуальных профилей латеральности связана с решением ряда практических задач, в том числе задач профориентации и профотбора, оптимизации разнообразных видов деятельности, учебного процесса, оказания дифференцированной помощи учащимся и студентам. В частности, ранее было доказано, что недостаточная сформированность саморегуляции является основной причиной трудностей на пути профессионального самоопределения и овладения необходимыми умениями и знаниями при освоении конкретной профессиональной деятельностью [11].

Проблема: изучение составляющих процесса саморегуляции студентов и условий, способствующих и препятствующих ее развитию.

Задачи исследования

1. Провести содержательный анализ имеющихся в психологии подходов к изучению процессов саморегуляции и функциональной асимметрии в активности мозга.
2. Подобрать комплекс методик для эмпирического исследования показателей функциональной асимметрии в активности мозга и разноуровневых показателей саморегуляции.
3. Выявить связи вариантов профилей латеральной организации, свидетельствующих о функциональной асимметрии, с различиями в процессах саморегуляции.
4. Определить, существуют ли половые различия с индивидуальными различиями в процессах саморегуляции (с учетом вариантов ПЛО).
5. Обработать и обобщить результаты исследования, составить на их основе психологические портреты испытуемых с накоплением право- и леволатеральных признаков.

Гипотеза исследования

Наряду с установленной зависимостью успешности учебной деятельности студентов от сформированности осознанной саморегуляции мы предполагаем и наличие связи индивидуальных особенностей саморегуляции учебной деятельности с показателями функциональной асимметрии в организации активности.

При этом общие приспособительные механизмы, обнаруживаемые в вариантах функциональной асимметрии (профилях латеральности), могут влиять и на организацию осознанно контролируемой деятельности человека.

Проявления саморегуляции могут обнаруживаться как в личностных особенностях студентов (их установках), так и в структурных свойствах осознанной саморегуляции, ориентировки во времени, предвидении (антиципировании) и проектировании как отдельных действий, так и планов своей жизнедеятельности.

Для исследования индивидуальных различий в процессах саморегуляции было обследовано 315 испытуемых. В выборку вошли студенты Белгородского государственного уни-

верситета (из них 195 юношей и 120 девушек) в возрасте от 17 до 20 лет.

Интерес к студентам первых курсов объясняется их переходом на качественно новые условия обучения, а следовательно, и новые требования, предъявляемые к уровню развития навыков осознанной саморегуляции деятельности.

В исследовании А.К. Осницкого., Н.В. Бяковой и С.В. Истоминой было доказано, что с возрастом, как правило, становятся более отчетливыми профессиональные интересы и склонности, снижается количество ошибок рефлексии, увеличивается стабильность в работе и способность к переносу действий в новые условия, повышается адекватность оценки себя как предпочитаемого участника сотрудничества, повышается общий уровень сформированности регуляторного опыта, регуляторный опыт приобретает большую целостность и системность, в нем отчетливее обнаруживается взаимозависимость всех составляющих [12]. Это и определило логику выбора испытуемых.

В работе использовались 2 блока методик.

1. Методики, ориентированные на диагностику показателей функциональной асимметрии: методики А.Р. Лурия; моторные пробы, включенные в «Карту латеральных признаков» (А.П. Чуприков), применяемые для выявления латеральных особенностей человека; методики определения индивидуальных профилей латеральности (Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова).

Подчеркнем, что в нашем исследовании в контексте ПЛО речь идет не о соотносности полушарий (с лево- и право- полушарностью в работе мозга), а, в первую очередь, о соотносности сенсорных и моторных систем (рука-уха-глаз) с правой или левой стороной тела.

2. Методики для диагностики индивидуальных личностных характеристик, связанных с показателями саморегуляции: Опросник Р. Кеттелла (16 PF) для оценки личностных качеств, связанных с саморегуляцией активности человека; методика диагностики умений и свойств саморегуляции деятельности (А.К. Осницкий); методика измерения уровня самоактуализации личности (САТ)

(Л.Я. Гозман, М.В. Кроз); тест смысловых ориентаций (СЖО) (Д.А. Леонтьев); тест «Временные ориентации» (Е.И. Головаха, А.А. Кроник).

В целом, индивидуальные особенности испытуемых выявлялись с помощью 43 психодиагностических шкал. Проводилось исследование различий в уровне сформированности целеобразующих функций, индивидуально-психологических особенностей восприятия времени, показателей потребности в поддержке индивидов. Все эти параметры отражают социальную зрелость личности, которая обозначает-

ся категорией «самоактуализация», под которой понимается стремление человека к более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Обработка результатов проводилась программой статистической обработки данных «STATISTICA 6.0». Использовались непараметрический критерий ϕ^* — углового преобразования Фишера (Е.В. Сидоренко); для выявления связей показателей саморегуляции с разными латеральными профилями при анализе результатов исследования был проведен факторный анализ.

Таблица 1. Распределение испытуемых по выявленным у них профилям латеральной организации, %

Выборки испытуемых	Латеральные профили (%)				
	ППП	ПЛП	ППЛ	ПЛЛ	Левши и амбидекстры
А. Юноши (n=195)	60.0	23.3	10.0	3.3	3.4
В. Девушки (n = 120)	50.0	14.0	24.4	7.0	5.0
Достоверность отличий: (ϕ^* критерий Фишера)	p <0,05	p <0,05	p <0,05	p <0,05	p <0,05

Распространенность латеральных признаков изучалась в соответствии с методикой «Карта латеральных признаков», вариации латеральных профилей рассматривались в системе «рука — ухо — глаз» (рука — это моторный двигательный компонент поведенческого акта, а ухо и глаз — воспринимающие и ориентирующие компоненты). Тип полушарной латерализации является нейрофизиологической основой психофизиологической, в том числе психомоторной индивидуальности, а в моторной организации человека отражается целостная характеристика его и как индивида, и как личности, и как субъекта при всей неповторимой индивидуальности.

В табл. 1 представлены результаты распределения индивидуальных профилей латеральности по измерениям «рука — ухо — глаз» в выборке юношей (n = 195) и девушек (n = 120), свидетельствующие о том, что среди студентов (юношей и девушек) выявлены подгруппы с различными латеральными профилями. Причем численный состав подгрупп среди юношей и девушек существенно различается.

Анализ распространенности профилей латеральной организации и вариантов их сочетаний в выборках девушек и юношей — студентов (с учетом фактора пола) позволил в ряде случаев определить достоверные отличия. Это совпадает с результатами других исследований, в которых были выявлены особенности распределения латеральных признаков в разных профессиональных выборках (В.А. Москвин). В выборке девушек преобладают подгруппы с накоплением леволатеральных признаков в сенсорных системах церебрального доминирования, причем у юношей больше представлена леволатеральность слуха, а у девушек — леволатеральность зрения.

Полученные результаты позволяют предположить, что особенности функциональной асимметрии, о которых свидетельствуют различия в ПЛО, могут быть связаны с индивидуальными различиями в интеллектуальной и эмоциональной активности и в особенностях регуляторных процессов.

Для выявления у студентов (девушек и юношей) индивидуальных особенностей при самооценивании наличия или отсутствия регу-

ляторных умений или каких-либо характеристик саморегуляции, связанных с решением задач, выполнением учебных и учебно-производственных заданий и организацией повседневного поведения, в качестве базовой методики использовался опросник «Саморегуляция» А.К. Осницкого (1996). У испытуемых с разными показателями моторной пробы выявлен ряд значимых различий в самооценивании умений саморегуляции. Данные представлены в табл. 2.

По показателю сформированности структурно-компонентных умений саморегуляции (СКУ) выявлены значимые различия (при $p < 0.05$) между испытуемыми с разными показа-

телями моторной пробы по А.Р. Лурия. Так, испытуемые с правым показателем моторной пробы значительно реже отмечали отсутствие у себя этих умений — 14 и 25 (левый показатель). Потому, можно предположить, что у правшей в большей степени развиты процессы целеполагания и удержания цели, анализа и моделирования условий, выбора средств и способов действий, а так же оценка результатов и их коррекция (в случае необходимости). Подтверждаются и данные Л.Ф. Бурлачука о преобладании негативных самооценок, связанных с доминированием правополушарности (у левшей) [2].

Таблица 2. Показатели самооценивания студентами умений и особенностей саморегуляции, %

Умения саморегуляции	Самооценка умений саморегуляции (%)					
	Наличие умений саморегуляции		Отсутствие умений саморегуляции		Ошибки самооценивания	
	правши	левши	правши	левши	правши	левши
СКУ (структурно-компонентные умения)	62	57	14*	25	24	18
ФО (функц. особенности)	68	60	9*	29	23	11
ДО (динамич. особенности)	51*	42	10*	43	39*	15
ЛСО (личн.-ст. особенности)	51*	62	11*	25	38*	13

Примечание. * отмечены показатели, значимо отличающиеся по ϕ^* критерию Фишера, при $p < 0,05$

Выявлены значимые различия в результатах самооценивания функциональных особенностей саморегуляции (ФО). По данной шкале прослеживается та же динамика, т.е. испытуемые с правым показателем моторной пробы демонстрируют более высокие показатели наличия функциональных особенностей саморегуляции (68 и 60) и значительно более низкие показатели при оценке отсутствия данных особенностей (9 и 29) соответственно. Студенты (правши) демонстрируют более высокие показатели обеспеченности регуляции в целом, упорядоченности, детализации, практической реализуемости намерений и оптимальность регуляции действий.

Но наряду с этими данными студенты с правым показателем пробы «перекрест рук» демонстрируют и более высокие показатели по шкале «Ошибки самооценивания», т.е. неус-

тойчивости при оценивании функциональных особенностей саморегуляции.

В показателях характеристик саморегуляции, определяющих динамику предпринимаемых действий (шкала ДО), так же обнаружены статистически значимые различия. Правши чаще (51%) отмечают у себя наличие осторожности, уверенности, пластичности, практичности и устойчивости в регуляции деятельности, чем респонденты с левым показателем моторной пробы (42%). Отсутствие этих умений соответственно отмечают 10% правшей и 43% левшей.

Личностно-стилевые особенности саморегуляции (ЛСО) испытуемыми с разными показателями моторной пробы оцениваются по-разному. Левши чаще (62%) оценивали наличие личностно-стилевых особенностей, чем правши (51%), отмечая при этом чаще и отсутствие стиливых особенностей, таких как инициатив-

ность, осознанность, ответственность, автономность, податливость воспитанию. Следует отметить и наименьшее число противоречивых оценок (ошибок рефлексии) у «левой» при оценке динамических и стилевых особенностей саморегуляции.

Для сопоставления показателей моторной пробы, свидетельствующей об асимметрии в

организации мозговых структур, с личностными особенностями, связанными с особенностями саморегуляции поведения испытуемых, использовалась методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла. На основании проведенного исследования были получены результаты, представленные в Табл. 3.

Таблица 3. Показатели выраженности связанных с саморегуляцией личностных особенностей студентов по Кеттеллу в зависимости от латерализации их функций в мозговых структурах, %

Шкалы	ПЛО (Е.Д.Хомская и др., В.А. Москвин)				Показатели пробы «перекрест рук» (А.Р. Лурия)			
	Юноши		Девушки		Юноши		Девушки	
	правши	левши	правши	левши	правши	левши	правши	левши
<i>Коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия</i>								
А	ПЛЛ				49.7	53.5	55.6	51.2
	12.5	16.0	17.0	11.5				
	ПЛП							
	15.0	12.7	-	-	-	—	-	—
Е	—		—		-	—	57.3	54.2
Н	ПЛЛ				61.8	57.8	63.9	55.6
	15.5	13.0	20.0	14.5				
<i>Эмоционально-волевая сфера</i>								
С	-		—		68.7	56.8	-	—
Q ₃	-		—		54.7	60.6	-	—
Q ₄	ПЛП				50.5	55.5	48.5	53.6
	50.5	55.5	48.5	53.6				
<i>Интеллектуальная сфера</i>								
М	ППЛ				39.6	46.3	-	—
	8.75	12.3	-	-				

Примечание. * в таблице приведены только показатели, значимо отличающиеся по ϕ^* критерию Фишера, при $p < 0,05$

У испытуемых с разными показателями моторной пробы и ПЛО выявлен ряд значимых различий в выраженности коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия. Данные по фактору А (доброта, сердечность, озабоченность, замкнутость) свидетельствуют о том, что юноши-левши по А.Р. Лурии более импульсивны, озабочены, замкнуты, а правши более динамичны, адекватны и эффективны в ситуациях общения. По фактору Е (доминантность, настойчивость / конформность, зависимость) существуют значимые различия (при $p < 0,05$) в выборке девушек с разными показателями моторной пробы по А.Р. Лурия. Высокие результаты по

шкале «конформность — доминантность» характеризуют испытуемых-правшей как склонных к принятию самостоятельных интеллектуальных решений. Люди с высокими показателями по данному фактору придерживаются собственных взглядов и, как правило, ожидают самостоятельности от других людей.

По фактору Н (смелость, уверенность \ робость, сдержанность) установлено, что респонденты с левосторонней асимметрией в организации мозга (т.е. испытуемые с левым показателем пробы «перекрест рук») отличаются низкими показателями активности, они более сдержанные, робкие, неуверенные в себе, сомневающиеся в ситуации принятия решения.

Испытуемые с разными показателями моторной пробы и ПЛО так же имеют ряд различий в эмоционально-волевой сфере. Высокие баллы по фактору С (эмоциональная устойчивость, сила «Я») более характерны для юношей-правшей с накоплением праволатеральных признаков. Они более склонны демонстрировать выдержанность и эмоциональную зрелость. У испытуемых (респонденты с правым показателем моторной пробы и накоплением праволатеральных признаков в ПЛО) с высокими показателями по шкале С более гибкое поведение, в стрессовых ситуациях они способны выбирать оптимальный вариант решения проблемы. Кроме того имеются различия по факторам Q3 и Q4, что дополнительно свидетельствует о большей организованности и более высоком самоконтроле у испытуемых правшей с накоплением праволатеральных признаков. У этих респондентов достаточно развит волевой контроль над своими эмоциями и поведенческими реакциями, благодаря чему они хорошо работают в группе.

Данные, выявленные по фактору М, показали особенности в уровне интеллектуального развития испытуемых. Юноши с накоплением леволатеральных показателей (моторные и сенсорные пробы) демонстрируют более высокие показатели интеллекта, большую нестандартность, творческую.

Таким образом, анализ полученных результатов по методике многофакторного исследования личности Р. Кеттелла 16PF показал наличие определенного уровня взаимосвязи ряда личностных черт испытуемых с показателями функциональной асимметрии.

Анализ результатов, полученных с помощью методики САТ (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз), выявил связи с показателями функциональной асимметрии по следующим шкалам: компетентности во времени, ценностных ориентаций, гибкости поведения, сензитивности к себе, спонтанности, самоуважения, самопринятия, принятия агрессии, контактности, познавательных потребностей, креативности. Причем только показатели по шкале компетентности во времени и шкале ценностных ориентаций были

тесно связаны с показателями асимметрии по А.Р.Лурия, свидетельствующими преимущественно о природно- обусловленных особенностях функциональной асимметрии в двигательной сфере и не были связаны с показателями ПЛО.

Примечательно, что ПЛО были связаны со шкалами гибкости поведения, сензитивности к себе, спонтанности, самоуважения, самопринятия, принятия агрессии, контактности, познавательных потребностей, креативности, т.е. с характеристиками поведения, в большей степени определяемыми условиями развития и сознательным управлением своей активностью.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у испытуемых с левым показателем моторной пробы (студенты-левши) отмечены более высокие баллы по шкале креативности, характеризующей творческую направленность личности, шкале самоуважения, самопринятия. Наряду с этим они уступали студентам-правшам в сензитивности, активности (спонтанности), а у девушек — в гибкости поведения.

Таким образом, следует отметить, что такие показатели САТ, как ориентация на время и ценностные ориентации, более связаны с индивидуальными характеристиками, что обнаруживается в связи с показателями асимметрии по А.Р. Лурии. Что же касается показателей по шкалам социально обусловленным, то они более связаны с ПЛО, поскольку в них зафиксирован уже не столько индивидуальный уровень сколько социально — специализируемые характеристики, складывающиеся прижизненно.

Для диагностики смысловых ориентаций была использована методика Д.А. Леонтьева с идентичным названием.

Полученные в исследовании результаты свидетельствуют лишь об общем снижении показателей методики СЖО у испытуемых с преобладанием леволатеральных признаков. Сравнение усредненных данных, имеющих значимые различия (при $p < 0,05$), показало, что у студентов-правшей (по А.Р.Лурия) отмечены более высокие показатели по шкале «ориентировки на результат».

По остальным шкалам методики СЖО различия получены только по ряду показателей в группах, относящихся к разным ПЛЮ, и они позволяют более дифференцированно проанализировать связь индивидуальных различий в функциональной асимметрии с показателями смысловых ориентаций человека. Так, существуют значимые различия по шкале «Локус — контроль — жизнь» у девушек с накоплением леволатеральных признаков. При высоких баллах испытуемым свойственно убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Временные ориентации испытуемых оценивались с помощью трех биполярных шкал, разработанных Е.И. Головахой и А.А. Кроником по методике «Временная направленность».

Показатели направленности во времени по данной методике не обнаружили статистически значимых различий за исключением данных по шкале «Будущее» в выборке юношей с разными показателями моторной пробы по А.Р. Лурия и шкале «Прошлое» в группе правшей — девушек. В большей степени направлены в будущее юноши с правым показателем моторной пробы. Показатели направленности в прошлое были преимущественно у девушек с левым показателем пробы «перекрест рук».

Таким образом, анализ диагностируемых нами личностных качеств, связанных с особенностями регуляции активности, выявил ряд существенных связей с показателями функциональной асимметрии.

На следующем этапе статистической обработки был проведен факторный анализ, который позволил из множества переменных выделить наиболее значимые и объединить их в факторы. По результатам проведенного анализа в каждой выборке было выделено 3 фактора, объединяющих показатели с максимальной факторной нагрузкой. Содержательный анализ ведущих факторов показал, что в выборке юношей — правшей по первому фактору объединились показатели таких шкал, как «поддержка», «синергия», «представление о приро-

де человека» (удельный вес равен 5,66). Этот фактор был обозначен нами как «Гармония с окружающими и с самим собой». По второму фактору — объединились показатели шкал «настоящее» и «будущее» (удельный вес равен 3,399) — фактор «Учет временной перспективы», по третьему фактору показатель шкалы «доминантность» (удельный вес равен 3,86), фактор — «Доминирование».

В выборке юношей — левшей (при парциальном доминировании правых лобных отделов) по первому фактору объединились показатели таких шкал, как «осмысленность жизни», «результат», «локус-контроль — жизнь» (удельный вес равен 6,0249). Первый фактор был обозначен как «Осмысленность жизни». По второму фактору — показатели шкал «чувство вины», «поддержка», «гибкость поведения» (удельный вес равен 6,346), фактор — «Необходимость в поддержке» и по третьему фактору показатели шкал «интеллект», «беспечность», «чувствительность» (удельный вес равен 4,68), фактор — «Инфантильность».

В выборке девушек — правшей по первому фактору объединились показатели таких шкал, как «процесс», «результат», «локус-контроль — жизнь» (удельный вес равен 5,86). Этот фактор был обозначен как «Установка на реализацию жизненных целей». По второму фактору были объединены показатели шкал «поддержка», «принятие агрессии», «самопринятие» (удельный вес равен 5,68), фактор — «Толерантность» и по третьему фактору — показатели шкал «беспечность» и «настоящее» (удельный вес равен 4,03), фактор — «Беспечность».

В выборке девушек — левшей по первому фактору объединились показатели таких шкал, как «поддержка», «самопринятие», «самоуважение» (удельный вес равен 7,06), фактор — «Направленность на себя». По второму фактору — показатели шкал «цели», «локус-контроль — Я», «локус-контроль — жизнь» (удельный вес равен 5,37), фактор — «Целеустремленность» и по третьему фактору показатель шкалы «напряженность» (удельный вес равен 3,30), фактор — «Тревожность». Существенно, что в выборке девушек первый фактор с максимальным

удельным весом демонстрирует в группе испытуемых с правым пробы «перекрест рук» направленность на реализацию жизненных целей, а во второй выборке (с левым пробы «перекрест рук») — направленность на себя.

Данные результаты показывают, что у испытуемых с разными показателями моторной пробы «перекрест рук» (по А.Р. Лурия) и ПЛО (по Е.Д. Хомской и И.В. Ефимовой) имеется ряд значимых различий.

Анализ корреляций между отдельными показателями, полученными в ходе исследования данных, позволил сделать вывод о том, что существует определенная взаимосвязь между личностными особенностями студентов и спецификой самооценивания собственных регуляторных умений. Была обнаружена обратная зависимость (при — 0.50341 и — 0.57077 соответственно) в выборках и девушек, и юношей-студентов с правым показателем пробы «перекрест рук» по А.Р. Лурия между фактором С (эмоциональная устойчивость и сила «Я») по методике Р. Кеттелла и динамическими характеристиками саморегуляции (шкала «ошибки оценивания») (опросник А.К. Осницкого). Иными словами, чем выше показатель эмоциональной устойчивости, тем будет уверен и устойчив в регуляции деятельности испытуемый, меньше затруднений у него будет возникать при рефлексии данного умения саморегуляции и, как следствие, реже будут встречаться ошибки в оценке своих умений и будет более успешным в регуляции своей активности.

Кроме того, прямая корреляция была обнаружена между показателями методик САТ, СЖО и методики «Временной направленности личности» в выборках девушек и с правым (0.65222), и с левым (0.605849) показателем пробы «перекрест рук» по А.Р. Лурия, а именно между показателями «Шкала ценностных ориентаций», «Осмысленность жизни» и «Настоящее». Следовательно, чем выше показатель по шкале ценностных ориентаций, тем более осмысленной является жизнь респондента и тем больше он живет настоящим, «здесь и сейчас».

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют говорить о существо-

вании ряда различий между личностными особенностями испытуемых, их смысложизненными ориентациями, особенностями самоактуализации и временной направленности, самооценивания регуляторных умений и показателей моторной пробы «перекрест рук и ПЛО.

В заключение отметим, что проведенное эмпирическое исследование дало возможность решить поставленные задачи, подтвердить выдвинутую гипотезу и обозначить очередные проблемы в изучении соотношения ПЛО и показателей саморегуляции.

Выводы

1. Доказано существование связи индивидуальных различий в процессах саморегуляции с особенностями профилей латеральной организации, характеризующих функциональную асимметрию регуляции активности человека. Сочетание общепсихологического и дифференциально-психологического подхода позволило установить сложные многоуровневые связи поведенческих и личностных характеристик в общем процессе саморегуляции, реализуемых в системе действий по организации временного и жизненного пространства человека.

2. Результаты исследования доказали предположение о латерализации нейрофизиологических основ индивидуальных различий, которые проявляются в интеллектуальной и эмоциональной активности, а также, что наиболее ценно для данной работы, в особенностях регуляторных процессов. У испытуемых с разными показателями моторных проб выявлен ряд значимых различий в самооценивании умений саморегуляции. Анализ отмечаемого студентами у себя наличия или отсутствия структурно-компонентных умений, и функциональных, динамических и личностно-стилевых особенностей саморегуляции выявил связь этих показателей с латерализацией профилей. У студентов с правым показателем пробы «перекрест рук» в большей степени развиты процессы целеполагания и удержания цели, анализа и моделирования условий, выбора средств и способов действий, а так же оценка результатов и их коррекция. Они чаще отмечают у себя наличие

уверенности, пластичности, практичности и устойчивости в регуляции деятельности, инициативности, осознанности, ответственности, чем респонденты с левым показателем моторной пробы.

3. Установлено, что испытуемые-левши более импульсивны, озабочены, замкнуты, а испытуемые с правым показателем пробы «перекрест рук» более динамичны, адекватны и эффективны в ситуациях общения. Респонденты с левосторонней асимметрией в организации мозга характеризуются как более сдержанные, робкие, не уверенные в себе, сомневающиеся в ситуации принятия решения. Эмоциональная устойчивость, сила «Я» более характерны для испытуемых с левым показателем пробы А.Р. Лурия «перекрест рук» и накоплением праволатеральных признаков в ПЛЮ, т.е. они более склонны демонстрировать выдержанность и эмоциональную зрелость.

При сопоставлении показателей «моторной пробы» и ПЛЮ, свидетельствующих об асимметрии в организации мозговых структур, с личностными особенностями (связанными с саморегуляцией) испытуемых был выявлен ряд значимых различий в выраженности коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия, различия эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы респондентов.

4. Определены различия по факторам организованности и напряженности, что дополнительно свидетельствует о большей организованности и более высоком самоконтроле у испытуемых с правым показателем пробы «перекрест рук» и накоплении праволатеральных признаков в ПЛЮ. У этих респондентов достаточно развит волевой контроль над своими эмоциями и поведенческими реакциями, благодаря чему они хорошо работают в группе.

5. У испытуемых с левосторонней асимметрией в организации мозга выявлены более высокие баллы по шкале спонтанности (способности спонтанно действовать и выражать свои чувства), что свидетельствует о возможности респондента действовать импульсивно, используя не просчитанные заранее способы. При

этом у испытуемых — левшей чаще регистрируют высокие баллы по шкале креативности, характеризующей творческую направленность личности.

6. Определены различия в выборах юношей и девушек, связанные с особенностями функциональной асимметрии сенсорных систем, которые отразились и в особенностях саморегуляции. Девушки — левши, в большей степени, чем юноши-левши характеризуются менее критичным отношением к себе и более высокой самооценкой (им в большей степени необходимо самоутверждение). Установки девушек — правшей в отличие от юношей-правшей на реализацию жизненных целей осуществляются в большей степени с опорой на прошлый опыт.

Список литературы

1. *Аминов Г.А.* Новое направление в изучении нейроструктурных основ индивидуальных различий // Вопросы психол. 1999. № 2 С.114.
2. *Бурлачук Л.Ф.* Психодиагностика: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 351 с.
3. *Дикая Л.Г.* О роли психофизиологической саморегуляции в повышении психической устойчивости человека-оператора // Психологическая устойчивость профессиональной деятельности. М., 1984. С. 48-49.
4. *Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980. 256 с.
5. *Левин К.* Теория поля в социальных науках. СПб., 2000. 368 с.
6. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / В.И. Моросанова, И.В. Плахотникова, Е.А. Аронова и др. М.: Психологический ин-т РАО, 2006. 320 с.
7. *Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н.* Антиципация в структуре деятельности. М., 1980. 279 с.
8. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. М., Изд-во: Моск. ун-та, 1973.
9. *Москвин В.А.* Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 2002. 288 с.
10. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. 1996. №1. С. 5-19.
11. *Осницкий А.К.* Регуляция деятельности и направленность личности: монография. □ М.: НОУ МЭЛИ, 2007. 203 с.
12. *Осницкий А.К., Бякова Н.В, Истомина С.В.* Развитие саморегуляции на разных этапах профес-

- сионального становления // Вопросы психологии, 2009. №1. С.3-12.
13. *Тихомиров О.К.* Понятие «цель» и «целеобразование» в психологии // Непроизвольные компоненты целеобразования. М.: Наука, 1979. С. 5 —
- 10.
14. *Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В.* Нейропсихология индивидуальных различий. М., Российское педагогическое агентство, 1997. 282 с.
-

INDIVIDUAL DIFFERENCES OF SELF-REGULATION PROCESSES OF UNDERGRADUATES WITH DIFFERENT LATERAL PROFILES

Svetlana A. Korneeva

Belgorod State University, 85, Victory str., Belgorod, 308000, Russia

This article attempts to study the interconnection of indices (indicators) of interhemispheric asymmetry with the peculiarities of self-regulation among the higher educational establishment students. The significant differences of self-regulation processes of the tested subjects with the different lateral profiles and common peculiarities of these processes of people having similar lateral profiles were revealed.

Keywords: self-regulation; free (unconditioned) activity; interhemispheric asymmetry; individual lateral profiles; personality characteristics (peculiarities).

УДК 74.204.2

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГА НА ЖИЗНЕННОМ ПУТИ

Н.В. Панова

В статье показывается необходимость нового подхода к изучению психологического благополучия как основы ценностно-смысловой характеристики на жизненном пути педагога. Раскрываются потенциальные возможности деятельности педагога с учетом уровня его профессионального развития, удовлетворенности, смыслового самоопределения личности.

Ключевые слова: благополучие; самопринятие; жизненный путь; смысловое самоопределение личности.

Современное образование, которое занимает значительное место в жизни человека во многом имеет различия и противоречия в оценках. Результатом образования (с учетом воздействия других факторов), с одной стороны, являются все последующее поведение, деятельность, образ жизни человека. С другой стороны, каждый, кто выбирает профессию педагога, берет на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать. Педагогу следует объективно оценивать собственные возможности, знать свои слабые и сильные стороны, значимые для данной профессии, качества, особенности саморегуляции, самооценки, эмоциональные проявления, коммуникативные и т.д., что является обязательной предпосылкой и основой успешной деятельности педагога, его психологического благополучия.

Психологическое благополучие, будучи интегральным социально-психологическим образованием, определяется через систему представлений личности о себе, своей жизни, отношений и т.п. Особенно важным в формировании благополучия является профессиональное самоопределение, понимаемое в широком смысле как поиск субъектом своего способа жизнедеятельности.

Субъективное благополучие личности, на наш взгляд — качественная сторона системы смысловых образований личности педагога, где

особую роль играет субъективная реальность, которая формируется на основе социальных норм, установок и собственного опыта. Благополучие имеет эмоционально-оценочные отношения личности к жизни, которые возникают в результате социального познания, с целью постижения ее смысла [3].

Основные позиции учёных таковы: ценностно-смысловые характеристики личности могут выступать как показатель осмысленности (Д.А. Леонтьев [10]); другая позиция — являются факторами благополучия (М. Аргайл [4]; В. Франкл [14] и др.). Поиски смысла, формирование определенной упорядоченности ценностей и смысловых единиц в сознании человека сопровождаются в ряде случаев как наиболее продуктивные, благополучные характеристики понятия счастья. Эту особенность бы назвать эффектом отсроченного благополучия, так как восприятие педагога оказывается полным, счастливым, если оно включает в себя большее количество значимых событий, даже сопряженных с трудностями. С другой стороны, наличие для педагога осмысленной жизнедеятельности, планов, реализация которых связана со смысловыми единицами, и убежденность в том, что намечаемое непременно сбудется, является фактором благополучия. Профессиональная деятельность педагога в определенной

степени является осмысленной и содержит личный потребностный компонент.

Благополучие педагога определяется уровнем его удовлетворенности в зависимости от того, какую потребность в данный момент он обслуживает в профессиональной деятельности — физиологическую, социальную, либо мета-потребность.

Личность педагога стремится к благополучию, если его достижение связано с деятельностью, отношениями, общением. Центральными потребностями при этом, по мнению Т.О. Гордеевой, являются:

- идея о базовых потребностях, обеспечивающая психологическое благополучие личности;
- идея о качественном своеобразии внешней мотивации, регулирующей поведение педагога;
- внимание к социальному контексту в эффективном функционировании педагога [5].

При изучении психологического благополучия необходимо принимать во внимание внутреннюю, индивидуальную систему координат, с которой педагог соотносит собственное психологическое благополучие, степень его направленности на реализацию основных компонентов позитивного функционирования — личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, целей в жизни, позитивных отношений с окружающими, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью.

Исходя из этого «актуальное психологическое благополучие» — степень реализованности основных компонентов позитивного функционирования и «идеальное психологическое благополучие» — степень направленности на реализацию функционирования, требующее существования особенностей отношения личности к осмысленности жизни, смысло-жизненным и ценностным ориентациям личности. Структура актуального и идеального психологического благополучия различна. Чем выше показатель актуального психологического бла-

гополучия, тем выше уровень осмысленности жизни и тем больше актуальное психологическое благополучие приближается к идеальному психологическому благополучию.

Определенная соотношенность жизненных и профессиональных (трудовых) ценностно-смысловых ориентаций выступает существенным фактором благополучия. Однако в значительной степени, на наш взгляд, приобретают значимость ценностно-смысловые характеристики личности в процессе социализации. Речь идет о том, в какой степени уровни профессиональной социализации и развития обусловлены изменениями в ценностно-смысловой сфере — происходит ли их сближение или, напротив, расхождение, которое вызвано целостным жизнеопределением человека.

В зависимости от того, в какой степени личность педагога реализует субъектную позицию, ее представления о своем благополучии меняются и обогащаются в своем когнитивном, эмоциональном и регуляторном содержании.

Реализуя себя, педагог находит источник наибольшего удовлетворения и радости через систему ценностных ориентаций, которая влияет на реализацию внешних и внутренних ценностей, что, в свою очередь, повышает уровень его самопринятия и автономности. Эта связь вполне определена, чем выше уровень осуществленности внутренних ценностей педагога, тем более благополучным он себя ощущает и тем выше его уровень психологического благополучия в целом

Самопринятие является ведущим фактором в структуре психологического благополучия в зависимости от различных ценностно-смысловых образований, которые могут являться либо основаниями, либо детерминантами, либо сами возникать в его процессе и под его влиянием. Поэтому возникает необходимость изучения ценностно-смысловых образований личности педагога в различных условиях и этапах ее профессионализации, чтобы ответить на вопрос о способе ее самоосуществления, самореализации в профессиональной и жизненной сфере. По мнению В.Э. Чудновского, можно выделить различные типы смысло-

жизненных ориентаций на протяжении жизни человека:

- эволюционные, постепенные изменения, частично затрагивающие структуру смысло-жизненной иерархии, когда видоизменяется, но не исчезает «главная линия» жизни;
- эволюционные изменения, которые постепенно приводят к качественному преобразованию структурной иерархии смысла жизни;
- революционные изменения, крутые повороты в жизни человека, которые имеют два следствия:
 - а) появление новой «главной линии» жизни;
 - б) исчезновение иерархической структуры смысла жизни [16].

В современной психологии существует несколько концептуальных понятий «жизненный путь», «смысл жизни», «психологическое благополучие», тесно соотносящиеся между собой и по своему содержанию, и по структуре. Рассмотрим понятие жизненного пути и его связь с психологическим благополучием.

Понятие жизненного пути отвечает задаче целостного описания человека в единстве его качеств индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. С.Л. Рубинштейн в своих работах обосновывает событийный подход к анализу жизненного пути и использует понятие человека как субъекта жизни, которое в дальнейшем развивается в исследованиях его учеников и последователей. Структура жизни, по версии Д.А. Леонтьева, включает мир действительности, где выделяются факторы осмысленности: наличие цели в жизни; верности избранному пути; интерес и эмоциональная насыщенность жизни; удовлетворенность самореализацией; ощущение успешности осуществления своих планов; ощущение себя хозяином собственной жизни; уверенность в осуществлении жизненного выбора [10]. Проводившиеся исследования жизненного пути как разных этапов развития человека, в основном, отражали возрастные и индивидуально-психологические особенности человека. Классическим подходом

к целостному описанию жизненного пути считаются идеи Ш. Бюлер, предполагавшей, что подобное описание должно включать:

- 1) объективные условия жизни и события жизненного пути человека;
- 2) внутреннюю эволюцию, становление системы ценностей человека, изменение его установок;
- 3) деятельность человека и продукты его творчества [6].

Благодаря способности к самонаблюдению зрелость, как этап профессиональной деятельности педагога, воспринимается как период стабилизации жизни педагога, период, когда уже накоплен значительный жизненный опыт и вместе с тем сохраняется достаточно далекая жизненная перспектива. Характер такой стабилизации обусловлен своеобразием формирования смысло-жизненных ориентаций.

Учитывая важность категорий «смыслы» и «жизнь» для профессионального развития педагога, как длительного, целостного процесса развития личности, важно развитие личностных характеристик, необходимых для выполнения педагогической деятельности (нравственно-этических, духовных, деловых качеств).

Изучение смыслов по P. Ebersole в различных возрастных группах выглядит следующим образом:

- 1) *межличностные отношения*;
- 2) *служение*, ориентация на отдачу, оказание помощи, адресованной людям;
- 3) *вера*, жизнь в соответствии с собственными верованиями и убеждениями;
- 4) *получение*, достижение «психологических» благ, таких как уважение, успех престиж;
- 5) *рост*, смысл, в собственном развитии, стремлении к достижению целей, обретение чувства собственной ценности;
- 6) *здоровье*;
- 7) *работа*, смысл, вытекающий из занятий, деятельности;
- 8) *удовольствие*, течение повседневной жизни, которое является наиболее осмысленным [19].

Интересно, что в рамках использования понятия «путь» в обыденной речи среди таких его

основных значений, как «дорога», «способ или средство, образ достижения чего-то, направление», существует и еще одно значение — «польза, прок, толк, успех, выгода» [7]. В качестве его иллюстрации Даль приводит выражение «Из этого человека выйдет путь». «Расшифровка» данного значения понятия «путь» на языке экзистенциального психолога, в сущности, означает реализованность, «исполненность» жизни. Сам термин «востребованность» наиболее характерен для изучения в области востребованности кадрового потенциала. Это нестандартное понятие используется как показатель значимости профессии без должной детальной феноменологической и концептуальной операционализации термина [6].

Особенно актуальными являются вопросы соотношения разных тенденций и разных аспектов восприятия и описания жизненного пути. Так, И.А. Джидарьян считал, что если человек целеустремлен, воспринимает процесс своей жизни как удовлетворяющий его, тем вероятнее реализация его способностей к самоизменениям. Подобное наблюдается и в профессиональной сфере личности: (педагога): непротиворечивость ценностно-смысловых ориентаций в профессии способна в определенной степени подвинуть личность к достижениям, самоизменениям для более высокой эффективности деятельности, удовлетворенности трудом [8].

Е.В.Харитоновна обращает внимание на это понятие в несколько ином ключе: она расшифровывает его с помощью филологического анализа слов «надобность», «необходимость», «полезность», «значимость» и делает вывод, что быть востребованным — значит быть необходимым, полезным, производительным и пр. Она отмечает, что востребованность является многоуровневой и динамической системой субъективного отношения личности к себе, как к «Значимому для Других», проявляющейся во внутреннем и внешнем планах. Поскольку востребованность личности педагога является частью его глобального жизненного опыта как субъекта, то она включена как в личностное, так и в социальное и профессиональное пространство. Так как труд в жизни педагога явля-

ется средством познания и преобразования мира, потребностью, а иногда и целью и смыслом жизни одновременно, то нас интересует аспект профессиональной востребованности личности [15].

Это связано с тем, что текучесть и изменчивость жизненных этапов профессионализации проходит каждый педагог, используя временной ресурс различных ценностей и норм. Э.Ф.Зеер говорит о «жизненном пути» профессионала, поскольку он включает основные этапы профессиональной деятельности (от ее начала и до вершины) и пять стадий жизненного пути педагога:

1. Оптация — выбор профессии с учетом индивидуально-личностных и ситуативных особенностей.
2. Профессиональная подготовка — приобретение профессиональных знаний, навыков и умений.
3. Профессиональная адаптация — вхождение в профессию, освоение социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование качеств и опыта.
4. Профессионализация — формирование позиций, интеграция личностных и профессиональных качеств, выполнение обязанностей.
5. Профессиональное мастерство — реализация личности в профессиональной деятельности [9].

О.П. Щотка также связывает личностное развитие педагога с профессиональным, рассматривая профессиональное становление как динамичный многоуровневый процесс, который занимает значительный период жизненного пути и не сводится к профессиональному обучению как во время обучения профессии, так и в процессе повышения квалификации. Переход к каждой последующей стадии закладывается на предыдущей и сопровождается возникновением у субъекта ряда противоречий и нормативных кризисов [18].

В любом случае изменение ценностей и норм приводит к пересмотру целей и смысла жизненного пути человека, направленности и результата его самореализации и саморазвития.

К.А. Абульханова-Славская определяет процесс саморазвития как самостоятельное определение личностью стратегии жизни, выделяя три признака стратегии жизни:

- выбор основного для человека направления, способа жизни, определение ее главных целей, этапов их достижения и соподчинения, который может изменяться в течение жизни;
- решение противоречий, препятствующих достижению целей и планов, в том числе и через создание тех условий, которых нет в наличии;
- творчество, созидание ценностей своей жизни, соединение потребностей со своей жизнью в виде особых ценностей [1].

Однако, на наш взгляд, процесс *саморазвития* — это не только построение личностью стратегии жизни.

Профессиональное развитие — сложный, неоднозначный процесс, неотделимый от общего развития личности. Освоение личностью профессии неизбежно приводит к изменениям в профессиональной культуре. По сути, личностные особенности специалиста, функциональная структура деятельности и объект профессиональной деятельности являются ведущими в процессе генезиса профессионализации субъекта деятельности.

Следовательно, *профессиональное развитие неотделимо от личностного* — в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности — творческой самореализации. Речь идет об изменении объективных обстоятельств в непрерывном образовании педагогов, которые имеют оттенки *направленности, связанности, поступательности* и сознательно увеличивают роль собственного саморазвития [12].

Адекватность представлений о себе позволяет А. Маслоу определить саморазвитие личности через самоактуализацию. Данный процесс понимается автором как «непрерывная реализация потенциальных возможностей, спо-

собностей и талантов, как свершение своей миссии или призвания, судьбы, как более полное познание и принятие своей собственной изначальной природы, как неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности» [11, с.74].

Как известно, принцип развития психологии связан с теорией эволюции, а потому его важнейшим психологическим аспектом является соотнесение эволюционного и революционного путей генезиса психики, качественных и количественных параметров этого процесса. Очевидно, наличие прямой связи между саморазвитием, осмысленностью жизни и аспектами позитивного функционирования личности педагога, автономии, управления окружающей образовательной средой, позитивными отношениями с участниками образовательного процесса, наличием целей в жизни и позитивным самопринятием, которые рассматривается как компоненты структуры психологического благополучия, субъективно выражающегося в ощущении удовлетворённости собой и собственной жизнью, благополучием в целом.

Долговременные жизненные цели людей обычно выражаются в следующем: как стать знаменитым и иметь привлекательную внешность (имидж), внешние показатели жизненных целей; внутренние — цели личностного роста, психологического благополучия, построения близких межличностных отношений и помощи другим людям. В эту категорию зачастую включается цель поддержания здоровья и хорошей физической формы [2].

В работе П.П. Фесенко даётся представление о том, что осмысленная жизнь есть залог душевного благополучия в широком смысле слова, смысла жизни и смысложизненных ориентаций. В силу этого недостаточно освещена связь осмысленности жизни с различными позитивными аспектами человеческого благополучия (личностным ростом, самопринятием, способностью устанавливать и поддерживать позитивные отношения с окружающими, стремлением к самоактуализации и т.д.) [13].

Дискуссионным является вопрос о необходимости условия обретения смысла жизни.

Учение В. Франкла об особой группе трансцендентных ценностей (ценности творчества, переживания, отношения), реализация которых способствует обретению устойчивого смысла жизни и, таким образом, душевной гармонии, духовному благополучию, порождает проблему: является ли определённый характер ведущих ценностных ориентаций личности педагога необходимым условием его переживания жизни как осмысленной, а, следовательно, и залогом душевного благополучия?» Существующие в психологии личности исследования не дают однозначного ответа на этот вопрос [14].

Недостаток исследований связи смысла жизни и позитивных аспектов функционирования личности педагога, его профессиональным благополучием обусловлен многообразием подходов, выделяющих различные параметры такого функционирования.

С другой стороны, труд как психологическое явление можно рассматривать только относительно на уровень смыслов деятельности конкретного педагога. Понятно, что анализ этих смыслов и их места в целостном самоопределении человека составляет одну из важнейших задач современной психологии. Что же касается проблемы профессиональной деятельности педагога, то ее смысл не может быть «оторван» как от других видов деятельности, так и жизни в целом, с которыми имеется обоюдная связь, но отношения которых в определенной степени заданы социализацией и могут быть весьма разнообразными и противоречивыми.

Важным вопросом является и с анализом границ и возможностей смысловой определенности в профессиональной сфере, которая служит значимым фактором субъективного благополучия личности педагога.

В исследовании Р.М. Шамионова *смысловое самоопределение личности*, лежащее в основе ее переживаний, поведения, отношений, не может быть охарактеризовано в понятиях статистики. Применительно к профессиональному самоопределению данная подструктура специализируется на том типе деятельности, который в большей степени принимается субъек-

том. В то же время крайние варианты этого соотношения, наносящие ущерб той или иной сфере, не могут быть оценены позитивно с точки зрения психологического благополучия личности. Это значит, что резкое противопоставление субъективного благополучия в профессиональной или житейской сфере (что бывает крайне редко) может стать существенным фактором кризисных состояний личности [17].

В заключение отметим, что, основываясь на новом, более четком понимании взаимосвязи между осмысленностью человеческой жизни педагога и его психологическим благополучием, можно определить новые подходы в рамках экзистенциального направления:

- 1) между такими ключевыми аспектами позитивного функционирования личности, как осмысленность жизни и смысложизненные ориентации;
- 2) структура смысложизненных и ценностных ориентаций связана с уровнем психологического благополучия личности педагога;
- 3) уровень психологического благополучия педагога обусловлен субъективным ощущением возможности реализовывать значимые ценности в профессиональной деятельности средствами саморазвития, самоприятия, смысложизненных ориентаций.

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. С. 91.
2. *Акидинова И.А.* Особенности самоактуализации личности в профессиях различного уровня социального престижа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2000.
3. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М., 2000.
4. *Аргайл М.* Психология счастья. М., 1990.
5. *Гордеева Т.О.* Теория самодетерминации Э. Диси и Р. Райана // Психология мотивации достижения: учеб. пособие. М.: Смысл: Академия, 2006. С. 201–245.
6. *Гришина Н.В.* Психология жизненного пути // Психологический журнал, 2007. Т. 28. № 5. С. 81–88.
7. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 3. М.: Гос. изд-во иностр. и национ. словарей, 1955. С. 543.
8. *Джидарьян И.А., Антонова Е.В.* Проблема обшей удовлетворенности жизнью: теоретическое

- и эмпирическое исследование // Сознание личности в кризисном обществе. М., 1995. С. 76–94.
9. *Зеер Э.Ф.* Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога: дис. ... д-ра психол. наук. Свердловск, 1988. 356 с.
 10. *Леонтьев Д.А.* Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 1. С. 15–25.
 11. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М., 1999.
 12. *Панова Н.В.* Профессиональная жизнь педагога (монография) СПб: ИПКСПО, 2007. 244 с.
 13. *Фесенко П.П.* Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
 14. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
 15. *Харитонова Е.В.* Психология профессиональной востребованности личности на поздних этапах онтогенеза // Вестник Адыгейского государственного университета. 2008. Вып. 7. С. 191–196.
 16. *Чудновский В.Э.* К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии, 1999. № 2 (18). С.61.
 17. *Шамионов Р.М.* Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере // Известия Саратовского университета. 2006. Т. 6. Сер. Философия. Психология. Педагогика. Вып. 1/2. С. 104–109.
 18. *Щотка О.П.* Концептуальні засади дослідження професійного становлення фахівця з управління // Теоретико-методологічні проблеми совершенствования психологической подготовки менеджеров: Сб. научных трудов. Прил. № 3 к научному журналу «Персонал» №1 (55), Киев, 2000. С. 63–65.
 19. *Ebersole P., DeVogler K.L.* Meaning in life: Category self-ratings // Journal of Psychology, 1981, 107. P.
-

ROLE OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF A TEACHER ON THE COURSE OF LIFE

Nina V. Panova

St. Petersburg Academy of post-graduate pedagogical education, 11-13, Lomonosov str.,
St.Petersburg, 191002, Russia

In the article the necessity of a new approach to study the psychological well-being as a basis of the tseennostno-semantic characteristic on a course of life of the teacher is shown. Potential possibilities of activity of a teacher take into account the level of professional development, satisfaction, semantic self-determination of the person reveal.

Keywords: well-being; self-acceptance; a course of life; semantic self-determination of the person.

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.354

ИЗМЕРЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ЛОЯЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЛА
(ОПЫТ АПРОБАЦИИ МЕТОДИКИ МЕЙЕР—АЛЛЕН)*И.А. Германов, Е.Б. Плотникова*

Представлены результаты исследования организационной лояльности персонала промышленных предприятий, выполненного по методике Дж. Мейер и Н. Аллен. Полученные данные свидетельствуют о недостаточной надежности использованной шкалы измерения и ставят под сомнение правомерность рассмотрения организационной лояльности в качестве трехкомпонентной структуры.

Ключевые слова: организационная лояльность; измерение; шкала.

В современной теории и практике управления лояльность работников¹ рассматривается как один из важнейших ресурсов компаний, условие успешности ее бизнес деятельности. Согласно результатам международных исследований приверженность персонала своим организациям оказывает позитивное влияние на экономическую эффективность предприятий, повышает их конкурентоспособность. По данным FleetBoston Financial Corp. увеличение на 1 % лояльности работников может дать \$11 миллионов годового дохода и экономит от \$15 до \$19 миллионов при найме и обучении только в

пределах одного направления деятельности¹. Подобную точку зрения разделяют и менеджеры ведущих российских компаний [см. напр., 12].

За рубежом лояльность персонала, ее следствия и определяющие факторы становятся одной из актуальных тем исследований организационного поведения с 1970-х гг. В настоящее время разработано несколько концептуальных моделей и инструментарий для диагностики данной характеристики работников. В то же время единое понимание ее сущности не сложилось. Ряд авторов рассматривают лояльность как социально-психологическую установку: эмоциональное отношение работника к организации, определяющее связь с ней и желание оставаться ее членом, готовность служить целям данной организации и упорно трудиться в ее интересах [4]. Другие исследователи концентрируют своё внимание на поведенческой компоненте, отражающей лояльность деятельности человека, связанной с наймом или увольнением из организации [5]. В некоторых случаях ло-

Публикация подготовлена при финансовой поддержке РГНФ. Грант №11-13-59002а/У

¹ Под организационной лояльностью в статье понимается характеристика, определяющая субъективную взаимосвязь между работником и организацией. В иностранной литературе для обозначения данного феномена используется термин *organizational commitment*. В интерпретациях отечественных авторов ему соответствуют различные понятия (лояльность, приверженность, преданность), которые мы будем использовать как синонимы.

ьяльность рассматривается как комплексная характеристика, включающая оба компонента, которые взаимно дополняют друг друга [1].

В отечественной литературе тема организационной лояльности персонала разрабатывается относительно недавно [см. напр., 9; 10; 11; 13]. Основная часть исследований представляет собой попытки адаптации зарубежных моделей и инструментария. В то же время имеющиеся публикации дают достаточно скудные сведения относительно методических результатов применения наработок иностранных исследователей, что ограничивает их распространение и использование другими авторами. Исключение составляют работы В.И. Доминьяка [7, 8], представившего достаточно развернутое описание собственного опыта применения шкалы организационной лояльности Дж. Мейера и Н. Аллен [2]. Однако и в указанном случае методические результаты даются в целом по выборке безотносительно специфики, связанной с социальным статусом обследуемых. На наш взгляд, указанная специфика требует углубленного изучения, поскольку известно, что в однородных выборках отклонения результатов, связанные с восприятием методики измерения можно отнести к случайным ошибкам измерения. Однако в том случае, когда восприятие методики, например трудности в понимании смысла задания (вопроса), связано с одним из параметров, закладываемых при формировании выборки, эти ошибки приобретают систематический характер.

В данной статье мы проанализируем результаты применения шкалы организационной лояльности с учетом специфики различных групп персонала, различающихся по занимаемому положению в организации и образовательному статусу. Эмпирическую базу нашего исследования составили результаты опроса 1135 работников пяти крупных промышленных предприятий г. Перми. Исследование проведено методом формализованного интервью на ра-

бочем месте. Для построения выборочной совокупности использовался квотный метод. Квоты формировались с учетом занимаемой должности респондентов. В выборке представлены следующие категории персонала: руководители — 181 чел. (16%), специалисты — 274 чел. (24%), рабочие основного и вспомогательного производства — 680 чел. (60%). По уровню образования респонденты были объединены в три группы. К первой группе были отнесены работники, имеющие общее и начальное профессиональное образование, — 505 чел. (45%). Во вторую группу — работники, имеющие среднее профессиональное образование, — 278 чел. (24%). В третью группу вошли респонденты с высшим и неполным высшим образованием — 352 чел. (31%). Состав выделенных групп частично пересекается (например, должность руководителя и специалиста предполагает высшее образование, а среди рабочих, напротив, преобладают люди с общим и начальным профессиональным образованием). Тем не менее эти группы рассматривались отдельно, поскольку существующие на предприятиях программы поддержания лояльности ориентированы по категориям персонала (должностным позициям), а восприятие инструментария связано с образовательным уровнем.

Описание модели и методики измерения

В нашем исследовании мы использовали одну из наиболее известных и авторитетных методик измерения — шкалу организационной лояльности Дж. Мейер и Н. Аллен. Авторы предлагают трехкомпонентную модель, выделяя аффективную (АЛ), нормативную (НЛ) и продолженную (ПЛ) лояльность. Первая компонента отражает эмоциональную привязанность работника к организации. Нормативная компонента измеряет степень ощущения обязательств перед организацией. Продолженная лояльность рассматривается как связь организации и работника, основанная на осознании последним потерь, обусловленных увольнением. Исследователи указывают на многомерность анализируемого конструкта, подразумевая относительную независимость каждого из измерений [2; 3]. При конструировании инструмен-

¹ Costanzo C. Increasing Employee Loyalty Requires Daily Diligence // American Banker. 2003. Vol. 168. P. 3-4. цит. по [7. С.4]

тария мы воспользовались переводом методики Мейер–Аллен, выполненным В.И. Доминяком [8]. Коррективы были внесены лишь в один из пунктов шкалы¹. Таким образом, респондентам были предложены 18 суждений с предложением выразить степень своего согласия или несогласия с ними по 7-балльной шкале. Итоговые значения анализируемых характеристик рассчитывались как среднее арифметическое из значений, полученных респондентами по соответствующим субшкалам. Учитывая результаты, полученные В.И. Доминяком², аналогично нами было рассчитано значение для шкалы общей лояльности (ОЛ), включающей все 18 исходных суждений.

Надежность и валидность

Для оценки надежности-согласованности использовался коэффициент альфа Кронбаха. Соответствующие значения приведены в табл. 1. Анализ, проведенный по выборке в целом, выявил довольно низкую пригодность шкал аффективной лояльности ($\alpha=0,697$); значения указанного коэффициента для продолженной и нормативной лояльности находятся на минимально допустимом уровне (соответственно 0,705 и 0,733). Согласованность шкалы в целом оказалась достаточно высокой ($\alpha=0,862$) и превысила данный показатель для всех компонентов шкалы, взятых по отдельности.

Полученные значения коэффициентов надежности — согласованности являются значительно более низкими в сравнении с результатами авторов методики [3], однако сопоставимы с результатами, полученными В.И. Доминяком. Он указывает, что значения коэффициента альфа для нормативной лояльности составляет

¹ Суждение «Если я сейчас уйду из организации, многое в моей жизни разрушится» (п. 8) было заменено на более мягкое: «Если я сейчас уйду из организации, многое в моей жизни изменится к худшему».

² Автор, используя аналогичную методику, обнаружил, что коэффициент Кронбаха для шкалы, включающей все 18 пунктов, превышает значения всех отдельных субшкал. Это дало ему основание выдвинуть предположение, что опросник Мейер–Аллен измеряет не три отдельных компонента, а один конструкт [8].

0,8, для аффективной — 0,7 и для продолженной лояльности — 0,54 [8].

Анализ надежности отдельных пунктов рассматриваемых шкал позволил выделить суждения, плохо согласующиеся с другими. В шкале аффективной лояльности им оказалось «Я не чувствую себя членом коллектива в моей организации» (при его удалении α незначительно увеличивается до 0,701). В шкале нормативной лояльности «проблемным» является суждение «Я не чувствую никаких обязательств по отношению к этой организации» (при его исключении α существенно увеличивается — 0,758). В шкале продолженной лояльности все пункты достаточно хорошо согласуются друг с другом.

Анализ надежности методики в выделенных группах персонала подтвердил различия в ее восприятии, которые связаны с должностным и образовательным статусом респондентов.

По шкале аффективной лояльности прослеживается тенденция увеличения значений коэффициентов надежности — согласованности по мере повышения должностного положения респондентов и их образовательного уровня. Так, у руководителей коэффициент альфа составляет 0,786, в то время как у рабочих — только 0,641. У лиц с высшим образованием — 0,769, тогда как у работников с общим и начальным профессиональным образованием — всего 0,644 (см. табл. 1). Низкие значения согласованности пунктов шкалы у категории обследуемых с низким статусом обусловлены особенностями восприятия суждения «Я не чувствую себя членом коллектива». Однако при его исключении существенных улучшений внутренней согласованности не происходит (у рабочих альфа принимает значение 0,657, у работников с низким уровнем образования — 0,652).

По шкале нормативной лояльности наблюдается обратная тенденция: чем выше статус респондента, тем хуже согласованность пунктов шкалы. У руководителей $\alpha=0,706$, у рабочих — 0,778. У групп персонала с высоким образовательным статусом $\alpha=0,699$, тогда как у

тех, кто обладает низким уровнем образования, — 0,769 (см. табл. 1). Упомянутые выше проблемы восприятия суждения «Я не чувствую никаких обязательств по отношению к этой организации», которые приводят к снижению согласованности пунктов шкалы, наблюдаются во всех категориях опрошенных.

В своем исследовании В.И. Доминьяк, основываясь на полученных им низких значениях коэффициента надежности — согласованности, рекомендует не использовать шкалу продолженной лояльности в российских организациях [8]. Однако наши эмпирические данные свидетельствуют об обратном. В большинстве изучаемых групп значения альфа находятся на минимально приемлемом уровне, достигая максимальных значений у категории специалистов ($\alpha=0,745$) и лиц со средним профессиональным образованием ($\alpha=0,728$). Лишь у рабочих и групп персонала с низким образовательным статусом данные показатели находятся ниже допустимого (соответственно 0,693 и 0,692) — см. табл. 1. Специфика социального положения респондента проявилась также в особенностях восприятия суждения «Мне кажется, что у меня слишком мало вариантов трудоустройства,

чтобы рассматривать возможность ухода из этой организации». Оказалось, что у категории руководителей и работников с высшим образованием данный пункт недостаточно тесно связан с лояльностью. При его исключении внутренняя согласованность шкалы повышается (соответственно до 0,727 и 0,753).

Согласованность пунктов шкалы общей лояльности находится на высоком уровне во всех категориях персонала. При этом, чем выше статус обследуемого, тем больше значения коэффициентов альфа Кронбаха (см. табл. 1). У руководителей и работников с высшим образованием значения альфа приближаются к тем, которые были получены Дж. Мейером и его коллегами. Улучшение качества измерения наблюдается при исключении пунктов «Я не чувствую себя членом коллектива в моей организации» (для всех категорий персонала за исключением руководителей и работников с высшим образованием) и «Мне кажется, что у меня слишком мало вариантов трудоустройства, чтобы рассматривать возможность ухода из этой организации» (для работников, обладающих высоким должностным и образовательным статусом).

Таблица 1. Результаты теста надежности — согласованности (коэф. Альфа Кронбаха)

Группа персонала		Шкала лояльности			
		АЛ	ПЛ	НЛ	ОЛ
Выборка в целом (n=1135)		0,697	0,705	0,733	0,862
По должностной позиции	Руководители (n=181)	0,786	0,710	0,706	0,890
	Специалисты (n=274)	0,718	0,745	0,727	0,874
	Рабочие (n=680)	0,641	0,693	0,778	0,844
По образовательному статусу	Низкий (n=505)	0,644	0,692	0,769	0,849
	Средний (n=278)	0,693	0,728	0,751	0,865
	Высокий (n=352)	0,769	0,713	0,699	0,882

Таблица 2. Корреляция субшкал организационной лояльности (коэф. парной корреляции Спирмена)

Группа персонала		Шкала лояльности		
		АЛ — ПЛ	АЛ — НЛ	ПЛ — НЛ
Выборка в целом (n=1135)		0,524**	0,619**	0,616**
По должностной позиции	Руководители (n=181)	0,539**	0,752**	0,672**
	Специалисты (n=274)	0,538**	0,533**	0,658**
	Рабочие (n=680)	0,517**	0,584**	0,587**
По образовательному статусу	Низкий (n=505)	0,552**	0,614**	0,593**
	Средний (n=278)	0,530**	0,586**	0,642**
	Высокий (n=352)	0,512**	0,645**	0,641**

** Корреляция значима при $\alpha \leq 0,01$

Авторы методики приводят данные о взаимосвязях между отдельными компонентами организационной лояльности, свидетельствующие о многомерности данного конструкта. Так, были обнаружены довольно тесные связи между аффективной и нормативной лояльностью (коэффициент корреляции Спирмена $r_s=0,63$), в то время как нормативная и продолженная лояльность связаны слабо ($r_s=0,18$), также как и аффективная и продолженная ($r_s=0,05$) [2]. В.И. Доминьяк обнаружил, что все три компонента имеют тесную корреляцию друг с другом: аффективная — нормативная лояльность $r_s=0,65$; аффективная — продолженная $r_s=0,42$; продолженная — нормативная $r_s=0,53$, что стало одним из аргументов в пользу одномерной модели организационной лояльности [8]. Наши данные также подтверждают справедливость точки зрения российского автора. Более того, проведенный анализ выявил еще более тесные связи продолженной лояльности с аффективной ($r_s=0,524$) и нормативной ($r_s=0,616$) компонентами (см. табл. 2).

Тесные связи между компонентами организационной лояльности наблюдаются во всех обследованных группах персонала особенно это характерно для руководителей. У этой категории респондентов коэффициенты парной корреляции достигают максимального значения (см. табл. 2).

Валидность методики оценивалась с помощью определения силы корреляции между компонентами организационной лояльности и переменными, которые традиционно считаются связанными с данной установкой: удовлетворенностью трудом и намерением уволиться из организации. В ходе анализа были выявлены умеренные связи. Если рассматривать выборку в целом, обе контрольные переменные особенно тесно всего связаны с аффективной лояльностью (коэффициент корреляции Спирмена с удовлетворенностью трудом составляет

0,427¹, с готовностью уволиться — 0,465). Связь с другими компонентами лояльности выражена слабее, но не значительно. Минимальные значения коэффициентов зафиксированы при оценке корреляции со шкалой продолженной лояльности (соответственно 0,347 и 0,458). Общая лояльность умеренно связана с удовлетворенностью трудом ($r_s=0,459$) и намерением уволиться ($r_s=0,539$).

При рассмотрении специфики связей организационной лояльности с контрольными переменными в выделенных группах персонала была выявлена следующая тенденция: чем выше статус респондента, тем теснее корреляция между показателями. Исключение составляет лишь связь между аффективной лояльностью и намерением уволиться в группе руководителей. Значение коэффициента корреляции в данном случае оказалось ниже, чем по выборке в целом. У респондентов с низким должностным и образовательным статусом наблюдаются самые слабые, но тем не менее статистически значимые связи между значениями шкал лояльности и контрольными переменными.

Таким образом, собранные данные позволяют сделать ряд выводов относительно применимости методики Дж. Мейера и Н. Аллен для изучения лояльности работников в российских организациях, а также специфики ее использования при работе с различными группами персонала. Во-первых, мы нашли дополнительные подтверждения того, что указанная методика достаточно надежна лишь при рассмотрении организационной лояльности как одномерного конструкта, а не трехкомпонентной структуры, как это предлагают авторы. Об этом свидетельствуют относительно низкие значения коэффициентов согласованности по отдельным субшкалам, а также их тесная корреляция друг с другом. Во-вторых, методика достаточно надежна и валидна для измерения организационной лояльности различных групп

¹ Все коэффициенты связи, приводимые в данной части статьи, значимы при $\alpha \leq 0,01$.

персонала, однако эффективность ее применения зависит от состава обследуемых групп. Показатели качества измерения в низкостатусных группах оказываются хуже, чем в высокостатусных.

Список литературы

1. Meyer J., Allen N. A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment // *Human Resource Management Review*. 1991. Vol. 1. №1. P. 61–89.
2. Meyer, J. P., Allen, N. J., Smith C. A. Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization // *Journal of Applied Psychology*. 1993. Vol. 78. P. 538–551.
3. Meyer J. P., Stanley D. J., Herscovitch L., Topolnitsky L. Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences // *Journal of Vocational Behavior*. 2002. Vol. 61. P. 20–52.
4. Mowday R.T., Porter L.W., Steers R.M. *Employee-organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. N. Y.: Academic Press, 1982.
5. O'Reilly C.A., Caldwell D.F. The Commitment and Job Tenure of New Employees: Some Evidence of Postdecisional Justification // *Administrative Science Quarterly*. 1981. Vol. 26. P. 597–616.
6. Доминьяк В. Феномен лояльности в разработках зарубежных исследователей // *Персонал-Микс*, 2003, №1. С.107-111.
7. Доминьяк В.И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации: дис. на соиск. учен. степ. канд. псих. н. СПб., 2006.
8. Доминьяк В.И. Шкала организационной лояльности Дж. Мейера и Н. Аллен URL: <http://dominiak.spb.ru/lrc/locs.html> (дата обращения: 30.06.2011).
9. Измерение приверженности персонала компании с помощью опросной методики // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Психология бизнеса: управление персоналом в государственных организациях и коммерческих структурах». Ч. 2. СПб.: ГП «ИМАТОН», 2001. URL: <http://dominiak.spb.ru/lrc/li2.html> (дата обращения: 30.06.2011).
10. Ковров А. В. Лояльность персонала. М.: Бератор, 2004. 168 с.
11. Магура М.И. Патриотизм персонала по отношению к своей организации — решающее конкурентное преимущество // *Управление персоналом*. 1998. №11.
12. Петрова В. Сегодня HR — это кровеносная система жизнедеятельности любой организации. Беседа с директором по персоналу Компании РУСАЛ Викторией Петровой // *Управление персоналом*. 2006. №3. С. 52–53.
13. Харский К. Благонадежность и лояльность персонала. СПб.: Питер, 2003. 496 с.

THE MEASUREMENT OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT: EXPERIENCE IN APPROBATION OF THE MEYER AND ALLEN (1991) MEASURE

Igor A. Germanov, Elena B. Plotnikova

Perm State National Research University, 15, Bukirev str., Perm, 614990, Russia

The article presents results of studies of organizational commitment, carried out by the measure developed by J. Meyer and N. Allen (1991). The data indicate a lack of reliability of the test scale used; the results also question the legitimacy of the organizational review of loyalty as a three-component structure.

Key words: organizational commitment; measurement; scale.

УДК 316.354

ОСОБЕННОСТИ КОРПОРАТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ НА РОССИЙСКИХ ПРЕДПРИЯТИЯХ В ПЕРИОД ФИНАНСОВО- ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА

К.А. Петухов

В статье анализируются корпоративная социальная ответственность и изменения в социальной политике в период финансово-экономического кризиса 2008-2009 гг.

Ключевые слова: социальная политика; социальное партнерство; корпоративная социальная ответственность; профсоюзы; финансово-экономический кризис.

Концепция корпоративной социальной ответственности (КСО) получила широкое распространение в промышленно развитых странах в конце XX в. Активное развитие гражданского общества стимулировало руководство компаний к построению всеобъемлющей системы взаимоотношений с заинтересованными сторонами. В их число включаются работники предприятия, профсоюзные организации, представители гражданского общества, экологические активисты, местные сообщества, государственные и муниципальные органы власти, потребители и поставщики. Усилия компаний, направленные на обеспечение социальных нужд работников в рамках данной концепции, называются внутренней корпоративной социальной ответственностью, а деятельность в интересах общества в целом: внешней корпоративной социальной ответственностью. Главным отличием КСО от предшествующих концепций социальной политики является то, что компании осуществляют эту деятельность исходя из осознания своей моральной ответственности перед обществом и собственного добровольного желания быть полезными не только собст-

венникам, но и широкому кругу вовлеченных в деятельность компаний людей.

На рубеже XX-XXI вв. в России предприятия все чаще проявляют интерес к данной концепции в силу ряда стимулирующих факторов:

- выход российских компаний на международные рынки сбыта привел к необходимости следовать устоявшимся в мировой практике принципам взаимодействия;
- стремление государства разделить расходы на поддержку социальной сферы с частными компаниями;
- развитие гражданского общества в России, и как следствие, ожидание от компаний больших усилий, направленных на развитие социальных инициатив.

Значение данных факторов не одинаково. Значительное влияние на политику частных предприятий в России оказывает государство. Сохранение советской системы социального обеспечения населения оказалось невозможным в условиях рыночной экономики, однако опасность социального взрыва не позволяет полностью ее демонтировать. В этих условиях государственные органы, чиновники привлекают частный сектор к решению социальных проблем. Идея развития корпоративной социальной ответственности активно поддерживается на государственном уровне. На федеральном

Публикация подготовлена при финансовой поддержке Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие потенциала высшей школы (2009-2011 гг.)», № 2.1.3/11913

и региональном уровнях проводятся конкурсы социально ответственного; поведения; компании, реализующие политики КСО, получают возможность налаживания эффективных рабочих отношений с государственными и муниципальными органами власти. Важным внешним условием, стимулирующим позитивное отношение государства к концепции КСО, является ориентация международных организаций (ООН, ВТО, Всемирного банка) на реализацию политики устойчивого развития, заботы о социальном и экологическом благополучии как ныне живущих людей, так и будущих поколений.

Кэрролл предложил классифицировать действия компаний, ориентируясь на «пирамиду КСО». В ней выделяются четыре уровня, каждый из которых соответствует определенной стадии развития социальной ответственности. На первом, базовом уровне, руководители компаний осознают лишь свою экономическую ответственность, т.е. необходимость обеспечивать прибыль для акционеров посредством производства товаров или услуг. Правовая ответственность находится на втором уровне пирамиды и связана со стремлением руководителей компаний следовать законам и иным правовым документам, действующим, там, где компании осуществляют свою деятельность. На третьем уровне пирамиды КСО находится этическая ответственность. При её реализации компании внедряют социальные инициативы с целью обеспечить себе право на деятельность. Компании легитимизируют свою деятельность в глазах общества через социальные и природоохранные инициативы, а общество в обмен на помощь позволяет компаниям существовать и обеспечивать прибыль для акционеров. Верхний уровень пирамиды занимает дискреционная ответственность. На данном уровне речь идет уже не об обмене (социальная помощь, в обмен — разрешение на деятельность), а о добровольных инициативах компаний, реализуемых в интересах общества. Примером этого вида ответственности Кэрролл называет благотворительность [2].

Важным аспектом деятельности компаний в сфере КСО является регулярная публикация

нефинансовых отчетов. В отличие от отчетности, которую компании должны публиковать по закону об акционерных обществах или налоговому кодексу, публикация нефинансовых отчетов носит добровольный характер. Их названия могут отличаться: это могут быть отчеты об устойчивом развитии, отчеты о КСО, социальные или экологические отчеты. Тем не менее их главной целью является информирование работников и других заинтересованных сторон о реализуемых на предприятиях социальных и природоохранных инициативах, благотворительных проектах, достигнутых результатах и целях на будущее. В настоящее время лишь каждая десятая компания в России занимается публикацией подобных отчетов. Отсутствие институциональных механизмов взаимодействия заинтересованных сторон с представителями руководства предприятий, низкая распространенность практик публикации нефинансовых отчетов свидетельствуют о том, что внешняя корпоративная социальная ответственность в России находится на начальном этапе своего развития.

Таким образом, можно выделить следующие особенности развития концепции корпоративной социальной ответственности:

- внешние факторы, стимулирующие реализацию практик социальной ответственности на российских предприятиях. Это позиция государства и выход компаний на международные рынки;
- социальная политика предприятий становится частью корпоративной социальной ответственности, к традиционным получателям социальной помощи (работникам предприятия) добавился широкий круг заинтересованных сторон (представители гражданского общества, местные сообщества, муниципалитеты, потребители, поставщики);
- развитие внутренней и внешней корпоративной социальной ответственности происходит не одинаково. Процедуры согласования интересов при реализации практик внутренней КСО установлены законом. В то же время внешние практики КСО оставлены на усмотрение руководителей компаний;

- корпоративная социальная ответственность осуществляется главным образом на крупных промышленных предприятиях. Как и в советский период малые и средние компании практически не вовлечены в этот процесс;
- осуществлением КСО на предприятиях все чаще занимаются специализированные подразделения, а не службы по связям с общественностью и не службы человеческих ресурсов. Другие организационные формы реализации практик КСО (создание рабочих групп из представителей различных структурных подразделений, выделение специалистов по КСО в каждой организационной единице предприятия) в меньшей степени распространены на российских предприятиях.

Мировой финансово-экономический кризис 2008-2009 гг. оказал значительное влияние на объемы финансирования практик как внутренней, так и внешней корпоративной социальной ответственности. Наличие сформированных механизмов взаимодействия работников и работодателей позволило избежать резких сокращений социальных программ на предприятиях. Предприятия начали переходить на работу по сокращенному графику, уволенные сотрудники получали возможность устроиться на другую, менее квалифицированную работу, чтобы избежать полного увольнения с предприятия.

Что касается практик внешней КСО, то в отсутствие налаженного диалога именно программы по поддержке местных сообществ, экологии и общества в целом стали жертвой экономического кризиса и в первую очередь попали под сокращение.

Эти выводы подтверждаются данными социологического мониторинга, проводимого РСПП в период кризиса. В таблице 1 отражена доля руководителей компаний, указавших на возможности сокращения социальных программ в отношении работников (внутренняя КСО) и жителей территорий присутствия (внешняя КСО).

Как видно из таблицы, на начальном этапе финансово-экономического кризиса руководители компаний были намерены в первую оче-

редь сократить социальные программы в отношении работников. Однако в наиболее острый период (конец 2008 — начало 2009 гг.) произошло изменение приоритетов, менеджмент компаний в первую очередь позаботился о сохранении не только кадровых ресурсов, но и социальных программ на предприятиях. Для оценки изменений в социальной политике предприятий в отношении работников в период кризиса рассмотрим результаты исследования проведенного компанией AXES Management в декабре 2008 г. (см. рисунок 1).

Таблица 1. Данные социологического мониторинга РСПП среди руководителей компаний, в процентах от числа опрошенных [1]

Период	Возможность сокращения социальных программ для работников	Возможность сокращения социальных программ на территориях присутствия
Сентябрь 2008 г.	19	—
Октябрь 2008 г.	30	15
Ноябрь 2008 г.	46	17
Декабрь 2008 г.	27	50
Февраль 2009 г.	19	35

Приведенные данные свидетельствуют о том, что в период кризиса компании в первую очередь стремились сохранить те программы, которые напрямую влияют на социальную защищенность сотрудников и имеют долгосрочный характер. Стоимость той или иной программы не была определяющим фактором сокращения социальной поддержки работников. Это подтверждают и данные опросов работников промышленных предприятий. Согласно этим данным сокращение в первую очередь коснулось программ переподготовки и обучения кадров, в то время как размеры премий, дотации на питание и оплата полисов ДМС снижались работодателями лишь в незначительной степени.



Рис. 1. Доля компаний, желающих сохранить в 2009 г. различные направления социальной поддержки работников [1]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что финансово-экономический кризис не привел компании к полному отказу от социальных программ. Сохранившиеся социальные инициативы оказались были направлены, во-первых, на сохранение опытных кадров для обеспечения высокой конкурентоспособности предприятий в будущем, а во-вторых, на обеспечение максимальной социальной защищенности оставшихся после увольнений сотрудников. Развитие социальной политики направленно на гуманизацию и обеспечение большей социаль-

ной защищенности работников, рост социальных расходов компаний и ожидание социальной помощи со стороны общества.

Список литературы

1. Корпоративные практики социальной направленности: Отчет. Ч. 3. Корпоративные социальные программы в условиях кризиса. М.: РСПП, 2009.
2. *Blowfield M., Murry A.* Corporate responsibility: a critical introduction. Oxford University Press. 2009.

FEATURES OF CORPORATE SOCIAL POLICY AT THE RUSSIAN ENTERPRISES DURING THE FINANCIAL ECONOMIC CRISIS

Konstantin A. Petukhov

Perm center of social partnership and sociological researches of Perm State National Research University, 15, Bukirev str., Perm, 614990, Russia

In this paper attention is paid to the process of establishing corporate social responsibility and changes in social policy in period of financial and economic crisis.

Keywords: social policy; social partnership; corporate social responsibility; trade unions; financial economic crisis.

УДК 008+37

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ

А.Г. Антипов, Ю.С. Маркова

Раскрываются тенденции и противоречия в развитии образования в глобализирующемся мире, показана специфичность их проявления в российском обществе.

Ключевые слова: глобализация; образование; общество инноваций и знаний; гуманизация.

В современном мире происходят социальные, экономические, политические и культурные изменения, характеризующиеся двумя взаимосвязанными процессами — глобализацией и фрагментацией. Формируются единый рынок, экономическая система, функционирующая преимущественно на основании либеральных принципов и ценностей. В масштабах планеты распространяются не подвластные времени и пространству информационные технологии, которые, вместе с наукой и образованием, играют все возрастающую роль в развитии глобальной экономики и политики. Транснациональные культурные, финансовые, информационные потоки изменяют роль национального государства, ослабляя его функции. Увеличиваются возможности для коммуникаций между различными культурами. Распространяемые на весь мир ценности, образцы поведения, потребления носят преимущественно западный, американский характер, что приводит к обеднению других национальных культур. О такой опасности предостерегают многие ученые и политики. Так, известный американский историк П. Вайрих пишет: «Ныне в Америке единственной могущественной силой в культуре является индустрия развлечений и она почти полностью во власти зла: если русские окажутся достаточно мудрыми, они не позволят, чтобы то же случилось у них самих» [3, с. 13]. Современный финансово-экономический кризис убедительно

показал, что американская модель развития общества — это не тот эталон, на который должны равняться другие страны. Тем более нельзя не обращать внимания и на новые явления в глобализации. Так, в начале XXI в. в докладе национального совета по разведке США, прогнозирующей ситуацию до 2015 года, был сделан вывод о том, что глобализация будет иметь азиатское лицо [8, с. 6].

Подобный вывод подтверждается успехами, которые демонстрирует Китай в течение не менее десятка лет, в том числе в условиях мирового финансово-экономического кризиса. Положительную динамику показывают и другие страны этого региона, основой успеха, которых является активная политика в сфере образования и науки. Высоким престижем в Китае пользуется труд преподавателей и ученых.

Происходящие общемировые процессы носят неравномерный и несправедливый характер, поскольку цивилизационные экономические, социальные и культурные блага распределяются неравномерно между различными регионами и государствами в мировой системе, а также в рамках отдельной страны. Для одних глобализация — это богатство и процветание, для других — бедность, повышенные экологические риски, ограничения в получении образования и других духовных ценностей. В современном мире нет практически ни одной страны, которая была бы удовлетворена своей

Антипов Анатолий Григорьевич — доктор социологических наук, зав. кафедрой социологии и политологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет; 614990, Пермь, ул. Букирева, 15; agantip@psu.ru

Маркова Юлия Сергеевна — студентка V курса специальности «социология», Пермский государственный национальный исследовательский университет; 614990, Пермь, ул. Букирева, 15; julyamarkova@gmail.com

системой образования. Это в полной мере относится и к российскому образованию. Не случайно федеральная власть объявила развитие сферы образования приоритетным в государственной политике, считая, что безопасность страны, ее вхождение в постиндустриальное информационное общество, духовное и социально-экономическое развитие России, достижение экономики нового типа — экономики знаний и высоких технологий — требуют нового качества знаний, инновационного развития образования. Первого декабря 2010 г. российскому обществу для обсуждения был предложен проект нового федерального закона «Об образовании», в результате чего развернулись такие жаркие дискуссии, что предлагаемая дата их официального принятия отодвинулась на неопределенное время. Образование рассматривается сегодня в России и в мире как один из важнейших факторов развития экономики и общества, решения социальных, культурных, духовных, экономических, экологических и других проблем. Вместе с тем и сам институт образования испытывает на себе влияние общемировых процессов и изменений, оставаясь при этом неразрывно связанным с национальными особенностями.

Согласно основному сценарию глобализации, в рамках которого сегодня ведутся дискуссии, транснациональные корпорации и международные банковско-финансовые структуры оказывают все большее влияние на мировую и национальную экономическую систему. Государства вынуждены гибко реагировать на происходящие изменения, чтобы обеспечить свое конкурентоспособное социально-политическое и экономическое положение в мировом сообществе. В этих условиях образование расценивается как важнейший ресурс в развитии человеческого капитала, творческого потенциала и инноваций и следовательно, как один из главных факторов экономической и социальной эффективности и конкурентоспособности.

Нынешний финансово-экономический кризис убедительно показал, что либеральные принципы и ценности не отвечают требованиям времени. Начало неолиберального способство-

вало развитию конкуренции между университетами, причем не только на национальном, но и на глобальном рынке образования. И наряду с этим, идут процессы переосмысления взаимодействия государства, образования, науки и бизнеса, что обуславливает увеличение роли знания, информационно-компьютерных технологий, творческого подхода и инноваций в развитии «общества знаний» и «экономики знаний».

Полноценное качественное образование невозможно без научно-исследовательской деятельности как основы формирования у студентов гибкого и самостоятельного творческого мышления, навыков самообучения, мотивации к постоянному профессиональному совершенствованию, развитию способностей воспринимать и самостоятельно создавать новые идеи и продукты. Наука и образование являются теми сферами духовной культуры, которые формируют мировоззрение, нравственные ценности. Известно, что научная деятельность, к сожалению, занимает в России уже много лет недостойное положение, что отрицательно влияет на качество образования. Сегодня у нас на НИОКР и фундаментальную науку тратится всего 1,1% ВВП, что намного меньше, чем в США, Европейском союзе, Японии, Китае. Исследователи отмечают, что в ближайшие годы нашей стране будут нужны не менее ста тысяч молодых специалистов высшей научной квалификации [4. с. 37]. Серьезной проблемой по-прежнему остается феномен «утечки мозгов». Так, за последние восемнадцать лет в рамках только научной эмиграции Россию покинуло более 3 млн чел. По данным опроса, среди молодых ученых 63% хотят заниматься наукой за рубежом и всего 26% — в России. Среди основных причин профессиональной эмиграции они назвали отсутствие техбазы (доля нового оборудования в российских НИИ не превышает 20%), и низкий уровень зарплаты [6]. В мире идет острейшая борьба за знание и интеллект, но в нашей стране этой проблеме не уделяют должного внимания. Более того, по нашему мнению, в среде молодежи вольно или невольно формируется мнение, что в России у них нет будущего. Час-

тично это подтверждает исследование Левада-Центра, согласно данным которого почти каждый третий молодой человек планирует переехать жить и работать в развитую страну [11].

Как далеко могло бы продвинуться наше общество и государство по пути модернизации, если бы так бездарно не «вытолкнуло» за рубеж в большинстве своем талантливых молодых людей. Есть среди них и обладатели Нобелевской премии. Трагедию «философского парохода» 1922 г. мы до сих пор хорошо помним и скорбим, а глубину трагедии нынешних людей, покинувших Родину, еще, видимо, не осознали. А по своей глубине и масштабам она не менее трагична.

Часть перспективной молодежи, которая не уехала за рубеж, не видя перспектив устроить свою жизнь, работая в сфере науки, уходит в коммерцию, в торговлю, в сферу обслуживания. В этом проявляется своеобразное противоречие. Его суть состоит в том, что зачастую отсутствуют условия, которые необходимы для развития науки, организации эффективной трудовой деятельности научного сообщества, качественного обучения и высокотехнологичных рабочих мест для российской молодежи.

Современное общество предъявляет к системе высшего образования повышенные требования в развитии аналитических и информационных способностей людей. Специалист должен не просто усваивать определенные знания, но и владеть методологией поиска нового и внедрять его в производство. Отсюда возникает определенное требование к вузам: в них должно активно развиваться научное направление, прививающее студентам вкус к исследовательской работе. Во многих вузах страны ей стало уделяться все большее внимание. Студенты участвуют в исследовательских проектах, пишут статьи, выступают на различного рода конференциях и семинарах. Например, в Пермском государственном университете в течение многих лет проходит соревнование кафедр и других структурных подразделений по научной работе. В этом соревновании участвуют не только преподаватели, но и студенты. К концу последнего курса часть студентов имеют не де-

сятку статей и тезисов. Такая исследовательская активность поощряется в различных формах, в том числе через многочисленные виды стипендий. Некоторые студенты, получают одновременно три — четыре стипендии. Участие студентов в научной работе стимулирует активность и самих преподавателей.

Интеграция образования, науки и бизнеса рассматривается в наши дни преимущественно с точки зрения ее эффективности в обеспечении экономики высокопрофессиональной и творческой рабочей силой, а также как условие проведения совместных прикладных исследований, позволяющих активно внедрять инновации. Однако социальное партнерство институтов образования, науки и бизнеса в России, в отличие от многих развитых зарубежных стран, находится в начале своего развития и сопряжено с различными проблемами экономического, этического, социально-культурного, политического, нормативно-правового характера. Особо следует подчеркнуть проблематичность и противоречивость взаимодействия рыночных отношений с этикой и моралью, являющегося актуальной проблемой не только для нашей страны, но и для всей мировой системы. Не случайно крупные ученые и политические деятели усматривают причины нынешнего финансово-экономического кризиса не столько в экономике, сколько в потере духовно-нравственных ориентиров, чрезмерной ориентации на потребление.

Западные и российские ученые и политики обеспокоены тем, что «экономика знаний» вступает в противоречие с гуманностью и нравственностью, следствием чего становится нещадная эксплуатация природы, дегуманизированный мир и консьюмеризм как смысл жизни, отчуждение человека в обществе и чувство одиночества в толпе, уменьшение взаимного доверия и потеря способности испытывать уважение к окружающим. Этика и мораль в большинстве своем не воспринимаются сегодня как одни из важнейших необходимых внутренних регулятивов рыночной системы.

Как отмечают исследователи, сегодня уже очевидно, что капитализм не приводит к смяг-

чению неравенства между регионами, странами и людьми, он не способствует такому распределению благ, при котором человек постепенно освобождался бы от природного рабства тяжелого физического труда и невежества. Напротив, в современной форме он закрепляет достигнутое неравенство между целыми континентами, а неграмотность все еще остается для многих стран трудноразрешимой проблемой. Все это говорит о том, что для современного этапа развития человечества этические вопросы приобретают первостепенное значение, при этом этическое необходимо понимать шире экономического вообще и трудового, в частности.

Неолиберальные реформы в сфере образования, по мнению ряда ученых, обозначили еще одну тенденцию, которая связана с приобретением университетом общих черт деловой корпорации, действующей по принципам нового менеджериализма [1; 9; 10].

Канадский исследователь Б. Ридингс, изучая современное состояние университета на Западе, пришел к выводу, что процесс экономической глобализации ведет к относительному упадку национального государства в качестве первичной инстанции воспроизводства капитала, а университет, все больше теряя связь с государством, становится транснациональной потребительски ориентированной бюрократической корпорацией. Поэтому, по мнению исследователя, идея национальной культуры больше не придает происходящему в университете всеохватывающий идеологический смысл, вследствие чего вопрос о том, что преподается или воспроизводится в качестве знания, становится все менее значимым. Текущий кризис университета на Западе, как считает Ридингс, является следствием фундаментального изменения его социальной роли и внутренних систем, предполагающего утрату традиционными гуманитарными дисциплинами центрального места в университете. Ведущей фигурой здесь становится не профессор, исполняющий одновременно роль исследователя и преподавателя, а администратор, ректор. Студенты нередко воспринимают себя и (или) своих родителей потребите-

лями образовательных услуг. Как пишет Ридингс, «вопрос, который стоит перед Университетом, заключается не в том, как превратить имеющийся институт в приют Мышления, а в том, как мыслить в институте, развитие которого делает Мышление все более затруднительным, все менее необходимым» [10, с. 276].

Во многом данная идея Ридингса схожа с взглядами российских исследователей (Д. Куракина и А. Филиппова), считающих, что современный университет в России можно назвать корпорацией, поскольку он все в большей степени отвечает понятию эффективно работающего делового предприятия, а не сообщества, наделенного суверенностью академического духа [9].

Таким образом, несмотря на стремление сохранить гуманистическую ценность образования в развитии современного института образования, в том числе российского, прослеживаются тенденции, связанные с его все большим вовлечением в сугубо рыночные отношения, коммерциализацией образования и науки, менеджериализацией структуры университета. Данные тенденции во многом обусловлены необходимостью повышения государственной конкурентоспособности и функцией образования как активного агента рынка образовательных услуг. Вместе с тем роль института образования ни в коем случае не ограничивается решением экономических проблем, точно также как гармоничное существование общества зависит не только от экономической сферы. Ориентация преимущественно на прибыль, престиж и конкуренцию ставит под угрозу автономность, неутилитарность знания, духовные ценности и нравственное воспитание, делает затруднительным, а быть может, невозможным, участие института образования в преодолении культурного мировоззренческого, духовно-нравственного кризиса. В этом проявляется существенное противоречие между рыночным фундаментализмом, экономоцентризмом в теории и практике образовательных реформ и социально-культурной ролью образования как института социализации разносторонне развитой интеллектуальной и духовно-нравственной

личности. Профессионал в какой-либо области еще не есть общекультурно развитый человек, обладающий высокими этическими принципами. Поэтому сегодня человеческий фактор — причина огромного количества бед и несчастий, (экологических катастроф), и бюрократизма, и коррупции и многого др.

Развитие образования требует консолидации образовательного и научного сообщества с целью придания институту образования большей социально-культурной направленности, нацеленности на решение как национальных, так и глобальных проблем, стоящих перед человечеством. Свою роль здесь должен сыграть и бизнес.

Глобализация высшего образования, начавшаяся в начале 90-х гг. XX в., активно продолжается в наши дни. Это отражается в развитии таких тенденций, как «рост» и «диверсификация», т.е. увеличение численности иностранных студентов, обучающихся по международным программам подготовки (или за рубежом) и появление новых форм трансграничной мобильности (мобильность образовательных программ и институциональная мобильность наряду с мобильностью студентов и преподавателей). Мобильность в сфере образования направлена на получение новых знаний, навыков, она ведет к познанию культурных особенностей, традиций и ценностей той или иной страны, позволяет обмениваться опытом в теории и методологии науки, практиками проведения прикладных исследований и др.

Как отмечают ученые, интернационализация высшего образования — результат сочетания хотя и различных, но не взаимоисключающих факторов: стремления стран к развитию академических и культурных обменов; растущей мобильности квалифицированных специалистов и профессионалов в условиях глобализации экономики; стремления современных институтов высшего образования к получению дополнительных доходов или повышению своего статуса и укреплению репутации на международной арене; или даже потребности извлечь выгоду из экономически активного населения с более высоким уровнем образования в странах

с развивающейся экономикой или пораженных процессами старения населения.

Исследователи и практики отмечают, что вхождение России в мировое образовательное пространство протекает сложно, сталкиваясь как с определенными нормативно-правовыми, бюрократическими и финансовыми трудностями, так и с трудностями теоретического, морального, человеческого характера. Известно, что роль Болонского процесса оценивается неоднозначно и российскими, и европейскими учеными. Основными опасениями выступают возможное снижение качества образования и противоречивость реформ в отношении национальных ценностей, образовательных традиций и сложившихся практик.

Сегодня в России и в большинстве стран мира сложилась парадоксальная ситуация, в которой рост доступности высшего образования приводит к росту неравенства внутри системы образования и снижению качества подготовки будущих специалистов. Наряду с ведущими высшими учебными учреждениями, предоставляющими высококачественное образование, существуют вузы, не способные обеспечить высокое качество профессиональной подготовки, но готовые принимать студентов, которые не могут поступить в элитные образовательные учреждения. При этом все больше проявляются отличия в финансировании, качестве преподавания и обучения, а также в условиях обучения, в том числе в обеспечении необходимым оборудованием. Как пишет директор Центра международного высшего образования в Бостоне Ф. Альтбах, массовость увеличила цену высшего образования для общества, отдельных лиц и их семей. В большинстве стран мира растущие издержки «упали на плечи» тех, кто меньше всего способен их покрыть. Правительства не могут должным образом фонтировать этот процесс и поэтому вынуждены повышать стоимость обучения или перенаправлять растущий спрос в сторону частного сектора [2]. Социологи выделяют феномен, который заключается в том, что массовизация образования, движение молодежи в вузы, принимающее характер бума, сочетается с широкомасштабным снижением

качества обучения. Директор института социологии РАН М.К. Горшков пишет: «Подобная ситуация предопределяется ростом числа учебных заведений с низким уровнем преподавания, ровно как и тем фактом, что значительная доля приходящих в них молодых людей учится плохо или вообще не учится, что позволяет давать им на выходе жесткую и крайне нелицеприятную, но в целом объективную оценку: “Выпускник слегка обучен, чуть-чуть воспитан, творчески не развит”» [5, с. 8].

Проблема социального неравенства в нашей стране, носящая запредельный характер, стоит очень остро и обусловлена сочетанием разнообразных барьеров. Исследователи выделяют несколько групп таких барьеров, влияющих на возможность обеспечения доступности качественного образования, среди которых наибольшее значение имеют социокультурный, территориальный и экономический.

Существует жесткая зависимость между уровнем качества школьного образования и такими показателями, как образование родителей, сфера их занятости и должность. «Кумулятивное действие этих факторов делает социокультурный барьер одним из самых высоких в существующей ситуации неравенства жизненных шансов, а наличие значимого социального и культурного семейного капитала — существенным условием получения такого образования, которое перспективно для воспроизводства статуса родителей или восходящей социальной мобильности» [7, с. 290]. Другими словами, как правило, возможность получения качественного образования тем больше, чем выше уровень образования родителей, занимаемой ими (особенно матерью) должности, семейного статуса. Еще одним барьером являются препятствия территориального характера, к которым, в том числе относятся тип населенного пункта и уровень урбанизации, выступающие, при определенных условиях, препятствием или ресурсом для получения образования определенного уровня качества.

Все это свидетельствует о том, что образование сегодня далеко не всегда способно выполнять роль социального лифта. Получаемые

в стенах университета образование и воспитание зачастую не обеспечивают личность ресурсами, необходимыми для повышения ее социального и культурного статуса. Отсюда профессиональное образование становится одним из существенных факторов социального расслоения общества.

Заключение

Рассмотренные проблемы и выделенные тенденции во многом противоречат целям института образования, процессу развития личности и общества. Решение этих проблем сталкивается с серьезными трудностями и остается одной из важнейших задач, стоящих перед Россией в глобализирующемся мире в начале XXI в. Тенденции мирового общественного развития, оказывающие воздействие на трансформацию института образования, служат импульсом к осознанию как вызовов, которые они в себе содержат, так и возможностей, которые они могут дать. Происходящие в образовании изменения ни в коем случае не должны привести к потере главного — его гуманистической и социокультурной ценности. В настоящее время возрастает значимость непрерывного образования. Знания устаревают с большой скоростью, поэтому в быстро меняющемся мире человек должен не только непрерывно получать и обновлять свои знания, но и развивать коммуникации. В условиях формирующегося информационного общества последнее требование к специалисту приобретает особое значение. Еще Гераклит Эфесский более 2,5 тыс. лет тому назад изрек: «Много знаний не научает быть умным». Близкую к этой идее на одной из секций III Всероссийского социологического конгресса (2008 г.) в виде реплики бросил известный российский социолог В.А. Ядов: «Эрудит — это пустой человек». Остро стоит проблема формирования моделей специалистов разного профиля и направления, определения их компетенций, соответствующих требованиям времени.

Список литературы

1. *Абрамов Р.Н.* Трансформация академической автономии // Вестник международных органи-

- заций. 2010. № 3. С. 75 — 91.
2. *Альтбах Ф.* Доступность образования подразумевает неравенство // Международное высшее образование. 2010. №61. URL: http://ihe.nkaoko.kz/latest_issue/ihe61/1 (дата обращения: 18.07.2011).
 3. *Вайрих П.* Введение // Культурный консерватизм в США. Пермь, 1995. С. 13.
 4. *Виноградов Б.* Кому поднимать Россию. Какие у нее кадры, так она и будет развиваться // Российская Федерация сегодня. 2008. №13. С. 37.
 5. *Горшков М.К.* Образование и общество в социологическом измерении (вместо предисловия) // Россия реформирующаяся: ежегодник / отв. ред. М.К. Горшков. Вып. 8. М.: Институт социологии РАН, 2009. 464 с.
 6. *Кальшева Е.* Наука на чемоданах // Российская газета. 2010. 23 ноября. URL: <http://www.rg.ru/2010/11/23/nauka.html> (дата обращения: 18.07.2011).
 7. *Константиновский Д.Л.* Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы — начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008. 552 с.
 8. *Косырев Д.* Заяц и Конфуций // Известия. 2011. 2 февр. С.б.
 9. *Куракин Д.* Филиппов А. Возможность корпорации: к социологическому описанию университета // Неприкосновенный запас. 2006. № 4 — 6. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2006/48/ku22.html> (дата обращения: 18.07.2011).
 10. *Ридингс Б.* Университет в руинах / пер. с. англ. А.М. Корбута. М.: Высшая школа экономики, 2010. 304 с. URL: http://www.gazeta.ru/politics/2009/05/18_a_2987620.shtml (дата обращения: 18.07.2011).

BASIC TENDENCIES OF EDUCATION DEVELOPMENT IN GLOBALIZING WORLD

Anatoly G. Antipiev, Yulia S. Markova

Perm State National Research University, 15, Bukirev str., Perm, 614990, Russia

In the article the authors consider tendencies and contradictions of education development in globalizing world and specificity of their manifestation in Russian society.

Keywords: globalization; education; innovation and knowledge society; humanization.

УДК 316.48+343.341

О СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОМ СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ТЕРРОРИЗМ» И «ТЕРРОРИСТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

С.Г. Барышников

В статье разграничиваются понятия «терроризм» и «террористическая деятельность», приводятся различные подходы к их изучению. Отмечается, что с логико-гносеологической точки зрения указанные понятия в пределах социально-политических отношений эквивалентны друг другу. Подчеркивается, что террористическая деятельность является предметно-практической стороной терроризма.

Ключевые слова: терроризм; террористическая деятельность; методологический порок; социально-политическое явление.

Для социально-философского понимания сущности террористической деятельности, прежде всего, необходимо определить соотношения «терроризм» и «террористическая деятельность».

Терроризм представляет собой одно из самых опасных и сложных явлений общественной жизни, современного исторического процесса. Следовательно, научно-теоретическое исследование терроризма опирается на методологию социального познания, которая связана с методологией мышления. Иначе говоря, методология научного социального познания (исследования) терроризма по своему содержанию имеет неразрывное единство мировоззренческих принципов научного понимания современного исторического процесса (общественной жизни) и принципов научной теории познания и логики.

В научной и публицистической литературе предпринимаются многочисленные попытки дать определение терроризму, осуществить классификацию, рассмотреть его виды и формы. Кроме того, даются философское, социологическое, семантическое, психологическое, правовое и т.д. определения основного понятия «терроризм» и всех других производных от него понятий.

В конечном счете обнаруживается отсутствие в литературе научно-теоретически разработанных указанных понятий, что обуславливает

сложность исследования проблемы. Очевидно, что необходимо знать, что такое «терроризм» как явление современной общественной жизни, какова его природа (происхождение и сущность) [1; 2].

В связи с этим необходимо обосновать методологические, научные позиции, ведущие к наиболее полному их определению [3].

Проблемно-аналитический обзор литературы по терроризму показывает, что его исследование осуществляется в основном на эмпирическом специально-научном (конкретно-научном) уровне методологии исследования, а потому на частных (отдельных) лишенных целостности и системности эмпирических основаниях: политологических, социологических, психологических, криминологических, уголовно-правовых и т.д.

На данных основаниях предпринимаются попытки выделить формы терроризма (по политическим мотивам, уголовный, националистический, «воздушный», международный), виды терроризма (идеологический, этнический, религиозный, криминальный, индивидуальный, политический, государственный, сектантский, корыстный, военный, партизанский и т.д.).

Пятый Конгресс ООН по предупреждению преступности и обращению с правонарушителями отмечал, что пытки и терроризм представляют собой две стороны одного и того же зла, которое заключается в применении наси-

лия с целью заставить людей под страхом страдания или смерти подчиняться воли отдельных лиц или групп лиц [4].

Как считает Г.В. Овчинникова и другие авторы, терроризм — это, прежде всего, преступление, а террор — способ действия любого субъекта (государства, организации, физического лица) с использованием силы, угрозы, возбуждения страха [5]. Директор Лондонского института по изучению конфликтов Б. Крозье отмечает, что: «Терроризм есть мотивированное насилие с политическими целями» [6]. Немецкий ученый Х. Кернер относит терроризм к наивысшей степени проявления экстремизма [7]. З. Бжезинский вполне справедливо замечает, что «терроризм — это политическая борьба. Сознательно и без разбора убивая невинных людей, террорист имеет целью подрыв воли противника, наведение страха на окружающих» [8]. Таджикский ученый доктор философии Д. Назиров пишет: «Терроризм — это в первую очередь устрашение, наведение страха, создание атмосферы ужаса для достижения каких-либо целей, в частности, принятия определенных решений третьей стороной» [9]. По мнению Г.М. Миньковского и В.П. Ревина, определение понятия терроризма «...охватывает и деяния с такой мотивацией, как корысть, месть, экономическая конкуренция, иррациональная мотивация психических больных и пр.» [10], т.е. так называемый экономический, иррациональный терроризм.

Так, утверждается, что о терроризме можно говорить лишь тогда, когда смыслом поступка является устрашение, наведение ужаса. Это — основная черта терроризма. «Акт насилия может называться террористическим только тогда, когда он совершается ради устрашения кого-нибудь» [11]. Налицо в указанных определениях — частнонаучное, психологическое основание исследования терроризма.

Имеют место попытки развести понятия «терроризм» и «террор». Так, Ю.М. Антонян утверждает: «Под терроризмом я буду понимать как все явление в целом, так и отдельные террористические акты, под террором — реализацию терроризма в течение более или менее

длительного времени, как правило, на значительной территории и в отношении многих людей» [12].

Однако в последнее время (после осуществления известных актов терроризма в XXI в.) начали появляться интересные научные работы, в которых на философском уровне осознается острая необходимость философского осмысления терроризма. Так, профессор МГУ Н.Б. Шулевский считает, что «терроризм — это, прежде всего, философская проблема и именно философия является единственной силой, стоящей на пути терроризма» [13].

На законодательном уровне определение терроризма дано в Законе РФ «О противодействии терроризму» (март 2006 г.). По мнению законодателей, «терроризм — идеология насилия и практика воздействия на принятие решения органами государственной власти, органами местного самоуправления или международными организациями, связанная с устрашением населения и (или) иными формами противоправных насильственных действий» [14], однако прямые указания на его политическое происхождение отсутствуют.

В материалах Политического консультативного совета при Президенте РФ терроризм определяется как «... систематическое социально или политически мотивированное, идеологически обоснованное использование насилия либо угроз применения такового, посредством которого через устрашение физических лиц осуществляется управление их поведением в выгодном для террористов направлении и достигаются преследуемые террористами цели» [15].

Наряду с определением сути терроризма подчеркивается, что терроризм по своей сущности представляет собой противоправное применение насилия или угрозу его применения в отношении людей, а также уничтожение или повреждение имущества и других материальных объектов, осуществляемые в политических целях, путем принуждения государственных органов к принятию решения, выгодного террористам.

Выделение терроризма в качестве наиболее опасной для общества разновидности полити-

ческого экстремизма осуществляется по следующим эмпирически определяемым основаниям:

- причинение тем или иным способом ущерба жизни и здоровью людей;
- их устрашение в качестве необходимого условия достижения преследуемых террористами политических целей.

По данным основаниям определяются в общем виде признаки терроризма:

- политическая направленность насильственных действий;
- действия, выражающиеся в насилии или угрозе его применения;
- устрашающее воздействие субъектов террористических акций как на конкретных лиц, в отношении которых применено насилие или высказана угроза, так и на определенные социальные слои, группы в масштабах населенного пункта, региона и даже государства в целом;
- конспиративность действий субъектов терроризма.

Исходя из понимания сути и абстрактной сущности терроризма раскрывается содержание терроризма, определяются его виды и формы [16]. Рассмотрение содержания терроризма также осуществляется по эмпирически выделяемым основаниям:

- разноплановость целей и задач;
- разнообразие и множественность субъектов и объектов воздействия терроризма;
- разнообразие и множественность методов и средств осуществления самой террористической деятельности, направленной на достижение политических результатов.

Цели и задачи терроризма подразделяются на внешнеполитические и внутривнутриполитические, которые в зависимости от масштаба и содержания, в свою очередь, подразделяются на стратегические и тактические.

Субъекты терроризма рассматриваются в нескольких аспектах: политическом, правовом, социальном, психологическом и др.. В уголовно-правовом аспекте субъектами терроризма могут выступать только физические лица, а в

социально-политическом — как отдельные индивиды, группы, религиозные организации, так и государство в целом. Со стороны внешней угрозы безопасности России в качестве субъектов терроризма выступают спецслужбы некоторых иностранных государств, международные террористические и иные экстремистские организации, имеющие те или иные интересы в Российской Федерации. Субъектами терроризма в плане внутренней угрозы безопасности личности, общества и государства могут выступать:

- представители общественных и политизированных группировок экстремистской направленности;
- члены незаконных вооруженных формирований;
- отдельные экстремистски настроенные лица [17].

По эмпирически определяемым основаниям (признакам) терроризма оказание физического или психологического воздействия (устрашения) и причинение ущерба жизни и здоровью людей выделяются две группы объектов террористического воздействия:

- группа объектов подрыва и ослабления, в которую входят государственный и конституционный строй, правопорядок, суверенитет, территориальная целостность, отношения с зарубежными странами (внешняя безопасность);
- группа объектов непосредственного воздействия, в отношении которых осуществляется акция насилия. Это, прежде всего, — жизнь, здоровье, свобода личности и материальные объекты (здания, сооружения, личное имущество граждан и т.п.).

Эмпирически определяемое содержание терроризма, прежде всего один из его элементов — субъект терроризма, является основанием выделения трех видов терроризма: государственного, международного, внутривнутригосударственного [18]. Утверждается, что важнейшей характеристикой государственного терроризма является то, что он выступает в виде постоянно действующей политики, включающей в себя два аспекта: внутренний и внешний.

Внутренний аспект государственного терроризма может выступать в форме карательной репрессивной деятельности, что обычно проявляется в жесткой судебной деятельности политических режимов в отношении идейных противников, оппозиции, в целом населения. Внешний аспект государственного терроризма — в форме агрессивной внешней политики и подрывной деятельности государственных органов против внешнеполитических противников.

По основанию (используемые средства осуществления террористической деятельности) выделяются другие виды терроризма: обычный терроризм, биологический терроризм, технологический терроризм и т.п. Но ведь в этом случае можно дойти до абсурда — «сексуальный терроризм?» (сексуальный маньяк).

Определяемые эмпирически содержание и виды терроризма служат основанием для выделения следующих основных форм террористической деятельности: террористический акт; захват заложников; посягательство на жизнь общественного или государственного деятеля; захват заложников и угон транспортных средств с заложниками; похищение людей; терроризирование населения; призывы к совершению террористических актов и т.д.

Таким образом, понятие и характеристика терроризма, а следовательно, и организация противодействия террористической и иной экстремистской деятельности осуществляются на эмпирически определяемых основаниях, т.е. на результатах эмпирического анализа имеющихся материалов.

Благодаря такому подходу к раскрытию сущности терроризма, определению составных частей, которые он в себя включает, классификации родовых отношений, которым он подчиняется, состояние разработки этой проблемы таково, каково оно есть в настоящее время. Исследования проводятся слишком в узких рамках, на недостаточно высоком научном уровне. В течение нескольких лет отечественные научные работы, связанные с изучением терроризма и антитерроризма, выполненные на уровне док-

торской диссертации по философским наукам, отсутствуют.

В Федеральном законе РФ «О противодействии терроризму» (март 2006 г.) отграничиваются (разделяются) понятия «терроризм» и «террористическая деятельность». «Терроризм» представляется как социально-политическое явление, а «террористическая деятельность» — как предметно-практическая сторона терроризма [19].

Отсюда можно сделать двузначный вывод: терроризм как политически мотивированное насилие по своей сущности может быть противоправным, но может быть и правовым, основанным на юридическом законе. Подобный дуализм в понимании сущности терроризма обнаруживает логическое противоречие (абсурд) между явлением и сущностью: между пониманием терроризма как социально-политического явления и пониманием его сущности как противоправного насилия ибо известно, что явление и сущность неразрывны: явление существенно, а сущность несущественна, она является (проявляется).

Однако для подобного разграничения данных понятий отсутствуют достаточные основания ибо выделяемые существенные признаки обоих понятий фактически совпадают, являются едиными, а потому совпадают объемы их содержания. Очевиден тот факт, что в определении понятия «терроризм» осуществляется «политический подход», а в определении понятия «террористическая деятельность» — «правовой подход», так как терроризм как социально-политическое явление представляется как система взаимосвязанных политически мотивированных действий, т.е. как политическое насилие (деятельность), а террористическая деятельность — как общественно-опасное деяние (действие или бездействие), т.е. дается ее правовая юридическая оценка. Данная «расстыковка» политики и права обнаруживается в сведении сущности терроризма к противоправному применению насилия или угрозе его применения.

С точки зрения логико-гносеологической, «терроризм» и «террористическая деятель-

ность» — соотносительные понятия, т.е. такие понятия, которые в пределах социально-политических отношений эквивалентны друг другу. С точки зрения права, терроризм — это система (совокупность общественно опасных деяний (действий или бездействия). Однако заметим, что для раскрытия социально-политической сущности террористической деятельности мы должны выявить ее существенные (политические) признаки в результате научно-теоретического исследования террористической деятельности как социально-политического явления.

В сведении «сути» терроризма к устрашению политических противников путем применения насилия, а сущности терроризма — к противоправному применению насилия обнаруживаются недостаточность, ограниченность методологии в исследованиях, результаты которых используются в материалах государственных органов Российской Федерации (Совет безопасности, Государственная Дума, Национальный антитеррористический комитет и т.д.).

Порок указанной методологии заключается в отрыве, обособленности рассмотрения практической деятельности от общественных отношений вообще, а в данном случае — в отрыве, обособленном рассмотрении террористической деятельности, терроризма как социально-политического явления от политических отношений в обществе.

Методологический порок обнаруживается также в рассмотрении террористической деятельности обособленно от антитеррористической деятельности государства. Тем самым как терроризм, так и антитерроризм рассматриваются в абстрактной форме, т.е. исследования этого явления проводятся вне общественной жизни, в котором они находятся в неразрывном диалектическом единстве [20]. В конечном счете, эмпирически выделяемые основания и указанный методологический порок обуславливают необходимость научно-теоретического исследования терроризма, прежде всего определения с методологической точки зрения его теоретико-методологических оснований.

Сама по себе любая практическая деятельность — это проявление социальной активности субъекта, его упорядоченные, организованные и в этом смысле осознанные поступки. Вместе с тем известно, что общественные отношения, в частности политические отношения, — это совокупность связей, взаимодействий людей, их исторических общностей в процессе их жизнедеятельности. Эти связи (непосредственные и опосредствованные) возникают и существуют в обмене социально-значимой деятельностью — в обмене деятельностью индивидами, социальными слоями, группами, государствами.

Следовательно, практическая деятельность и общественные отношения вообще, а потому и «терроризм» и «террористическая деятельность», в частности, находятся в неразрывном единстве. Иначе говоря, с позиций социальной философии современный терроризм возник, существует и развивается в неразрывном единстве с существующей современной системой политических, экономических и духовно-идеологических отношений, в которой террористическая деятельность выступает как его предметно-практическая сторона.

Список литературы

1. *Бранский В.П.* Материальный объект как единство явления и сущности // *Материалистическая диалектика*. М.: Мысль, 1981. Т. 1. С. 115.
2. *Бранский В.П.* Указ. соч. С. 136.
3. *Горский Д.П.* Научные термины: новые аспекты анализа // *Логика научного познания*. М.: Наука, 1987. С. 179.
4. Доклад пятого Конгресса ООН по предупреждению преступности и обращению с правонарушителями. Нью-Йорк, 1976. С.125–126.
5. *Овчинникова В.Г.* Терроризм // *Современные стандарты в уголовном праве и уголовном процессе*. СПб., 1998. С. 6.
6. *Шрагин В.О.* Глобальный терроризм США. М., 1991. С.86.
7. *Криминология: словарь-справочник* / пер. с нем.; отв. ред. перевода А.И. Долгова. М., 1998. С.322.
8. *Бжезинский З.* План политической борьбы США. Время ПО, 2001. 28 сент.
9. *Назирова Д.* Политический ислам в современном мире: автореф. дис. учен. степ. докт. филос. наук : 09.00.13. Институт. Душанбэ, 2009.

10. *Миньковский Г.М., Ревин, В.П.* Характеристика терроризма и некоторые направления повышения борьбы с ним // Государство и право. 1907. № 8. С.85.
11. *Антонян Ю.М.* Терроризм. Криминологическое и уголовно-правовое исследование. М.: Щит, 1998. С. 8, 10.
12. *Антонян Ю.М.* Указ. соч. С. 11.
13. *Шулевский Н.Б.* Метафизика России и терроризм. М.: ТЕИС, 2004. С.11.
14. Федеральный закон РФ «О противодействии терроризму». Новосибирск, 2007. С.6.
15. *Петрищев В.Е.* Терроризм в Российской Федерации // Заметки о терроризме. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 223.
16. *Кваша Ю.Ф., Зайналабидов, А.С., и др.* Криминологический аспект терроризма // Криминология. — Ростов/н/Д: Феникс, 2002 // Московский журнал международного права. 1993. № 1. С. 57.
17. *Бульчев И.М.* Террор — орудие политики неоколониализма // Заговор против народов центральной Америки. М.: Международные отношения, 1984. С. 21.
18. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 20. С. 455–456.
19. Федеральный закон РФ «О противодействии терроризму». Новосибирск, 2007. С.6.
20. *Popper K.* Conjectures and refutations. N. Y., 1963. P. 317.

ON THE SOCIO-PHILOSOPHICAL CORRELATION OF “TERRORISM” AND
“TERRORIST ACTIVITIES” NOTIONS
Sergei G. Baryshnikov

Institute of mineralogy of the Ural branch of the RAS, 68, Commune str., Chelyabinsk, 454000, Russia

In the article the notions of «terrorism» and «terrorist activities» are differentiated. Various approaches towards the above mentioned notions in scientific literature are dwelled upon. It is noted that from the logical-gnoseological point of view, ‘terrorism’ and ‘terrorist activities’ are the notions that are equivalent to each other within the boundaries of socio-political relations. It is underlined, that terrorist activities is the subject-practical side of terrorism.

Key-words: terrorism; terrorist activities; methodological fault; socio-political phenomenon.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакционная коллегия «Вестника Пермского университета» (Серия «Философия. Психология. Социология») принимает к публикации научные статьи, содержащие оригинальные авторские идеи и результаты исследований.

При подготовке статей используется редактор Microsoft Word (версия 2003 и ниже).

Статья представляется в электронном виде (в формате RTF). Объем статьи до 1 п.л. (40000 знаков с пробелами). Формат страниц А4, поля по 2 см с каждой стороны.

Основной текст статьи оформляется стилем «Обычный/Normal»: шрифт — Times New Roman, 11 pt, интервал — 1, абзацный отступ — 1 см. Допускаются выделения курсивом и полужирным шрифтом, а также вставка в текст специальных символов (с использованием шрифтов Symbol). В тексте следует четко различать О (букву) и 0 (ноль); 1 (арабскую цифру), I (римскую цифру) и l (латинскую букву); а также дефис (-) и тире (—). Обозначение веков следует писать римскими цифрами (XIX в.). Рекомендуются кавычки «...», при выделениях внутри цитат следует использовать другой тип кавычек, например: «...“...”...».

Заголовки к основным разделам статьи необходимо оформлять в едином стиле.

Использование автоматических списков не допускается. Нумерованные списки набираются вручную.

Таблицы должны сопровождаться заголовком вида «Таблица 1. Название таблицы». Слова в таблицах должны быть написаны полностью. В конце заголовков и ячеек таблицы точка не ставится.

Рисунки должны быть размещены в тексте статьи в виде внедренных объектов. Не допускается создание рисунка с помощью функции «Рисование». Под рисунками должны располагаться подписи типа «Рис. 1. Название рисунка».

В конце всех заголовков и подписей к рисункам точка не ставится.

Формулы выполняются в редакторе формул Microsoft Word Equation, версия 3.0 и ниже.

При цитировании библиографические ссылки оформляются в круглых скобках с обязательным указанием страниц источника цитирования: (автор, год, страница). Постраничные сноски для ссылок на литературу не допускаются. Источники в списке литературы располагаются в алфавитном порядке. Обязательно указывается: *для книг* — фамилия и инициалы автора, название, город, издательство, год издания, том, количество страниц; *для журнальных статей, сборников трудов* — фамилия и инициалы автора, название статьи, полное название журнала, серия, год, том, номер, выпуск, страницы; *для материалов конференций* — фамилия и инициалы автора, название статьи, название издания, время и место проведения конференции, город, издательство, год, страницы.

В конце статьи допускается указание на программу, в рамках которой выполнена работа, или наименование фонда поддержки.

Статья должна сопровождаться индексом УДК, а также краткой аннотацией (не более 10 строк) и ключевыми словами (не более 10 слов) на русском и английском языках.

К статье прилагается информация об авторе (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество, место работы и должность, ученая степень, ученое звание, почтовый адрес, телефон, адрес электронной почты.

К статье прилагается рецензия научного руководителя (для аспирантов и соискателей).

Рукопись, полученная редакцией, не возвращается.

Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Вестник Пермского университета

ФИЛОСОФИЯ. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ

2011

Выпуск 3 (7)

Редактор *Н.И. Стрекаловская*

Корректор *Л.В. Цветкова*

Компьютерная верстка *Д.Г. Трунова*

Макет обложки *Н.С. Щеколовой*

Подписано в печать .2011. Формат 60X84/8. Усл. печ. л. . Уч.-изд.л. .
Тираж 500 экз. Заказ

Редакционно-издательский отдел Пермского государственного
национального исследовательского университета
614990, Пермь, ул. Букирева, 15

Типография Пермского государственного
национального исследовательского университета
614990, Пермь, ул. Букирева, 15