



## ФИЛОСОФИЯ

УДК 167:168

### ПАМЯТЬ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Д.А. Аникин

Саратовский государственный университет,  
кафедра теоретической и социальной философии  
E-mail: dandee@list.ru

Социальная память – это совокупность знаний, которые служат предметом фиксированной передачи от одного поколения к другому. Она закреплена в базовых текстах культуры, изучение которых – обязательное условие социализации индивида в определенное культурное сообщество. Носителями социальной памяти являются социальные общности, поскольку процессы коммуникации между представителями этих общностей являются постоянным индикатором актуальности циркулирующей в обществе информации.

#### The Memory as a Social Phenomenon

D.A. Anikin

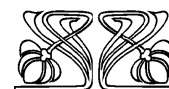
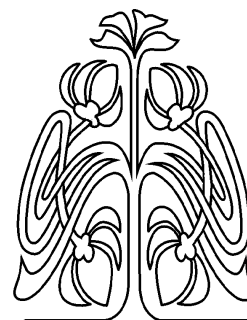
Social memory is a set of knowledge serving as an object of conscious transfer from one generation to another. It's also fixed in the fundamental cultural texts. Study of these texts is a major term of the socialization of an individual in a certain cultural group. Social groups are the mediums of cultural memory, since the processes of communication among the members of the groups act as the constant indicators of the relevance of the information circulating in the society.

Со словом «память» ассоциируется, в первую очередь, чисто внутреннее явление, локализованное в мозге индивида, – феномен, подлежащий ведению физиологии мозга, неврологии, психологии, а не социальной философии. Однако содержательное наполнение памяти, организация ее содержания, сроки, которые в ней могут сохранять те или иные факты, – все это определяется в очень большой степени не внутренней вместимостью и контролем, а внешними, т.е. социальными и культурными рамками. Размытость терминологии – память может быть то «социальной», то «культурной», то «исторической» – является следствием существования различных подходов, обращающихся к отдельным аспектам исследуемого явления и выделяющих, в зависимости от методологических предпосылок своего анализа, разноплановые характеристики памяти как социального феномена<sup>1</sup>.

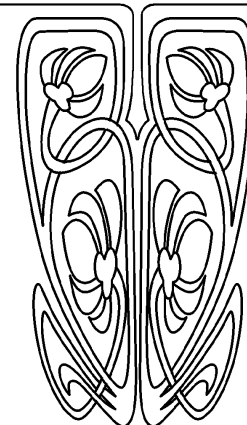
Многочисленные упоминания о влиянии социальных факторов на процесс запоминания и содержание памяти, встречающиеся в классических философских трудах, можно считать латентным периодом исследования социальной памяти. Отталкиваясь от подобной точки зрения, можно вести речь о предпосылках возникновения этой проблематики еще в работах античных философов.

Для Платона метафорой памяти является восковая дощечка, где различные формы восприятия оставляют отпечатки, по которым человек может восстановить пережитое. При этом трудности воспоминания увязываются Платоном в диалоге «Теэтет» с двумя факторами:

а) забывание (стирание отпечатка на восковой дощечке сознания под влиянием времени или посторонних усилий);



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





б) *ложное воспоминание* (несоответствие отпечатка оставляющему его предмету)<sup>2</sup>.

Память неадекватна первичному восприятию, поэтому существуют причины, воздействующие на исходное стремление человека к восстановлению истины (точного соответствия отпечатка предмету), как внутреннего, так и внешнего характера. К внутренним причинам искажения воспоминаний Платон относит естественное изменение самого человека, связанное с его взрослением или изменением интеллектуальной активности – человек может вспомнить больше или меньше пережитого, а иногда и не совсем то, что пережито, просто потому, что изменились его критерии оценки своего собственного восприятия. Но помимо внутренних, существуют и внешние причины нарушения нормального функционирования памяти, к которым, в первую очередь, Платон причисляет письменный способ фиксации информации, перенимающий на себя часть функций памяти, что ведет, по мнению философа, к ослаблению и изменению этой способности человека<sup>3</sup>.

*Аристотель* посвящает проблеме памяти один из своих трактатов, а именно – «О памяти и припоминании»<sup>4</sup>. Дихотомия, которая приводится в самом заголовке работы, предельно точно отражает и ее внутреннее содержание – в ней проводится различие между памятью как спонтанным чувством, способным фиксировать те или иные восприятия действительности и сохранять их на протяжении длительного времени, и припоминанием как целенаправленной деятельностью, направленной на восстановление утраченных фрагментов восприятий. Разворачивание процесса припоминания отталкивается от какого-либо внешнего воздействия, и именно специфика этого воздействия предопределяет тот путь рассуждения, который позволит по имеющимся в душе образам восстановить картину прошлого. Таким образом, если у Платона внешнее воздействие препятствует естественной работе памяти, то у Аристотеля деятельность по восстановлению прошлого в настоящем (что и является основной функцией памяти в его классификации человеческих способностей) немислима без внешних факторов<sup>5</sup>. Кроме того, многообразие типов воздействия, которое

могут оказывать на человека другие люди или предметы, служит источником плюрализма в воспоминаниях, проявляющегося в том, что прошлое мы можем представлять многими способами, различающимися не по принципу истинности/неистинности, а по принципу соответствия/несоответствия вызванного воспоминания вызвавшему его воздействию.

Роль *Августина Блаженного* в исследовании предпосылок формирования социальной памяти заключается в установлении им связей между памятью и временем, между способностью человеческого разума возвращать прошлое и онтологической предпосылкой, делающей прошлое вообще возможным. Эти связи могут быть двойными и проявляются в характеристиках прерывности и направленности<sup>6</sup>. Время, по Августину, линейно и однонаправлено, оно протекает из прошлого в будущее, не прерываясь и не давая возможности зафиксировать его течение, память же, сохраняющая образ того, что происходило в прошлом, а в настоящем уже исчезло, позволяет четко отличить прошедшее от будущего<sup>7</sup>. Кроме того, направленность времени из прошлого в будущее прямо противоположна направленности памяти, которая способна обращать время вспять, исходя из нынешнего состояния субъекта и возвращаясь из настоящего в прошлое.

Дальнейшее развитие философских воззрений о социальных истоках памяти связано с *Джоном Локком*, который впервые попытался установить роль памяти в становлении человеческого сознания, выступая, в некотором роде, предшественником Дюркгейма, проделавшего подобную операцию применительно к коллективному сознанию. Установить общие истоки актуализации проблемы сознания (вне зависимости от его носителя – индивидуального или коллективного) можно через обращение к фигуре Р. Декарта, сильное влияние которого оказалось испытанным как Локком, так и Дюркгеймом<sup>8</sup>.

Сознание, по Локку, возможно только как тождество по отношению к самому себе, а таковое тождество осуществляется, прежде всего, посредством отождествления сознания с самим собой в различные моменты времени, чему и служит память<sup>9</sup>. Память позволяет человеку констатировать, что на протяжении

длительного промежутка времени он остается таким же, какой он есть. В каждом конкретном воспоминании, относящемся к единичному моменту времени, человек способен узнать самого себя, соответственно, совокупность этих моментов-воспоминаний создает связность и непрерывность деятельности человеческого сознания. Ключевое понятие Локка – *идентичность* (от. англ. *identity* – тождество) – оказалось в XX в. востребовано социальными науками, которые расширили область его применения с индивидуального сознания до социальных общностей. Коллективная идентичность строится по принципу отождествления себя с определенной социальной группой, сохраняющей непрерывность своих характеристик на протяжении длительного времени.

Основоположник интуитивизма *Анри Бергсон* посвятил проблеме памяти несколько работ, акцентировав свое внимание на выделении двух типов воспоминания – привычки и собственно воспоминания<sup>10</sup>. Привычка заключается в повторении определенных действий (например, заучивание стихотворения), что делает само обращение к прошлому стандартизированным и лишенным эмоциональной оценки – заученные слова превращаются в набор звуков, лишенных для произносящего их какого-либо смысла. В противоположность подобному механическому запоминанию «живое» воспоминание отсылает к единичному событию, оно способно вызвать неповторимые чувства и мысли, связанные именно с этим воспоминанием, а не с каким-нибудь другим. Наличие двух принципиально различных типов памяти служит, по Бергсону, свидетельством того, что «прошлое... может накапливаться в двух крайних формах: с одной стороны, в виде утилизирующих его двигательных механизмов, с другой стороны, в виде индивидуальных образов-воспоминаний, которые зарисовывают все события, сохраняя их собственные очертания, их собственные краски, их место во времени»<sup>11</sup>. Обращение к прошлому может происходить произвольно, под влиянием внутренних импульсов, либо проектироваться и направляться осознанным стремлением человека представить происходившие события в определенном аспекте, наиболее выгодном для него лично или социальной группы, к которой он принадлежит.

Основой для целостного исследования памяти как не только индивидуального, но и социального явления стал феноменологический подход. Основоположником этого подхода к социальной памяти (и феноменологического метода тоже) стал Э. Гуссерль. Эволюцию его взглядов на проблему памяти можно обозначить как постепенное смещение от исследования индивидуальной способности воспоминания к преодолению излишнего субъективизма через категорию интерсубъективности. В работе «Лекции по феноменологии внутреннего сознания времени» Гуссерль возвращается к проблеме соотношения сознания и памяти, которая была поставлена еще у Локка, решая ее не в пользу полного отождествления этих понятий<sup>12</sup>.

Сущность феноменологического метода заключается в использовании понятий «ноэзис» и «ноэма», определяющих, соответственно, предмет, конституируемый сознанием, и сам способ конституирования. В качестве предмета конституирования выступает *воспоминание* как отдельный фрагмент непрерывного временного потока сознания, но обращение к этому потоку представляет собой работу памяти как особого вида познавательной деятельности. Воспоминание порождает размыкание временного потока, создавая в нем две фиксированных точки – точку, к которой обращается воспоминание, и точку, из которой это воспоминание исходит, относительно которых можно оперировать категориями «до» и «после». Последовательность актов воспоминания размыкает непрерывность временного потока, выхватывая из него отдельные моменты. Оказавшись перед необходимостью объяснения того, какой закономерности подчиняется обращение сознания к самому себе в виде акта воспоминания, Гуссерль решает эту проблему путем приписывания сознанию «априорных истин», присущих ощущению времени и самостоятельно определяющих потребность в воспоминании<sup>13</sup>.

Память представляет собой особое чувство, действующее неосознанно и подчиняющееся действию случайных импульсов, воспоминание же всегда конкретно и направлено на отдельный фрагмент прошлого, необходимость репрезентации которого в настоящем вызывается текущими потребно-



стями сознания. Иначе говоря, Гуссерль, рассуждая о памяти и воспоминании, видит критерий их различения в сознательном или бессознательном обращении сознания к своему прошлому, что приводит его к очевидному противоречию – в зависимости от ситуации воспоминание выступает у него то как процесс конституирования, то как результат этого процесса<sup>14</sup>.

Другую интерпретацию соотношения памяти и воспоминания, более корректную и теоретически стройную, предлагает П. Рикер. С его точки зрения, *память* представляет собой интенциональную направленность сознания на прошлое, в то время как предметом, конституируемым в результате деятельности памяти, выступает воспоминание как репрезентация конкретной вещи или явления<sup>15</sup>. Если термин «память» используется для обозначения целостной и единой способности человека, то воспоминание характеризуется множественностью проявлений и изменчивостью уровней их различения. Рикер выделяет следующие фундаментальные дихотомии, подчеркивающие широкое смысловое поле употребления термина «воспоминание»:

1) *привычка – воспоминание*. Воспоминание представляет собой целенаправленную деятельность человека по сохранению фрагментов прошлого и их воссозданию в настоящем, воспоминание уже одним фактом своего вызывания конституирует ту пропасть (конечно, онтологическую, а не хронологическую), которая имеет место между фактом, совершившимся в прошлом, и фактом обращения к прошлому. Действия же, совершаемые «по привычке», лишены смысла различения, в самой повторяемости кроется «их вечное настоящее», затеняющее временной характер происходящего. Привычка – это, выражаясь терминологией Р. Жирара, «миметическая память», которая построена на автоматическом подражании устоявшимся образцам поведения и отсутствии рефлексии по поводу собственной деятельности<sup>16</sup>. Другим критерием различения этих понятий выступает артикулируемая Бергсоном связь воспоминания с созданием образа, которого не требует привычка: «...чтобы вызвать прошлое в виде образа, надо обладать способностью отвлекаться от действия в на-

стоящем, надо уметь ценить бесполезное, надо хотеть мечтать»<sup>17</sup>;

2) *воскрешение в памяти – вызывание в памяти*. Этой оппозицией Рикер возвращается к проблеме, поставленной Гуссерлем, о соотношении преднамеренного воспоминания и непреднамеренной работы памяти. Как уже говорилось, Рикер определяет сходство рефлексивной и нерефлексивной памяти в конечном продукте их деятельности – воспоминании, но видит различие в протекании самих процессов обращения к прошлому. Воскрешение в памяти может быть вызвано ассоциативным мышлением или чувственным восприятием, в то время как вызывание в памяти предполагает целенаправленную деятельность по розыску в прошлом необходимого факта или предмета. Этот вид воспоминания тесно связан с феноменом забывания, поскольку люди «ищут то, что, как опасаются, забыли, – временно или навсегда, не имея при этом возможности на основе обычного опыта провести границу между двумя гипотезами о принципах забвения: идет ли речь об окончательном стирании следов ранее приобретенных знаний или о временном препятствии, мешающем их активации, которое при случае можно проделать»<sup>18</sup>. Вызывание в памяти, таким образом, представляет собой разворачивание «свернутого» воспоминания из единичного образа под воздействием страха забвения.

Обращаясь к своему воспоминанию, человек не просто заново «прокручивает» в памяти тот или иной факт, он вынужден достраивать утраченные фрагменты воспоминания с помощью образов, что порождает вопрос о том, насколько образы способны изменять и подменять прошлое. Воспоминание всегда имеет образную природу, что и роднит деятельность таких способностей человеческого сознания, как память и воображение, но их сходство в выборе средств обращения к предмету (память и воображение одинаково прибегают к образам) оказывается пресечено на уровне интенциональной направленности. Предмет, который конституируется памятью, наделяется атрибутом реального существования, а предмет, создаваемый воображением, априорно воспринимается как нечто иллюзорное и вымышленное.

Воспоминание – это осознанно вызываемый образ, наделенный такими характеристиками, как эмоциональная окрашенность, а также пространственно-временная определенность. В отличие от понимания пространственно-временных рамок памяти у представителей функционального подхода, Рикер настаивает на том, что воспоминание служит способом возвращения к самому себе, своим впечатлениям и ощущениям, не столько мыслительным, сколько телесным. «Датирование и локализация представляют собой взаимосвязанные феномены, свидетельствующие о существовании неразрывной связи между проблематикой времени и проблематикой пространства»<sup>19</sup>. Таким образом, ощущение пространства и времени оказывается заложено не в мышлении, а в самой человеческой телесности, фиксирующей чувственный опыт и способной вызывать воспоминания об этом опыте в случае попадания в схожую ситуацию. По словам М. Дуглас, «именно тело предлагает модель, которая может быть привлечена для всякой отграниченной системы, его границы могут быть соотнесены со всеми возможными отграничениями, которые ненадежны или подвергаются опасности»<sup>20</sup>. Тело выступает посредником для передачи образов о местоположении в пространстве, именно воспоминания, связанные с телесным восприятием, позволяют человеку локализовать свое пребывание в координатах памятных мест. Последовательное изменение состояний тела, связанное с изменением пребывания самого тела в различных местах, вводит хронологическую координату измерения, поскольку позволяет оперировать понятиями «до» и «после». Повествуя о географических образах, в которых себя проявляет воспоминание, феноменология памяти делает первый шаг к тому, чтобы стать *топологией памяти*, пусть даже пока и на уровне индивидуального сознания.

Можно видеть, что в чистой феноменологии проблема памяти относится исключительно к сфере индивидуального сознания, что служит источником проблем при решении вопроса о том, *как возможны воспоминания, общие для нескольких людей или для социальной группы в целом*. В позднем периоде своего творчества Гуссерль пытается найти выход из ситуации замыкания в край-

нем субъективизме через категорию интерсубъективности<sup>21</sup>. Разумеется, сам Гуссерль не оперирует понятием «социальная память», но используемый им термин «культурные миры», понимаемые как «конкретные жизненные миры, в которых, претерпевая и действуя, живут относительно или абсолютно обособленные друг от друга сообщества», содержит в себе отсылку к уяснению критериев уединенности (отсоединенности) этих сообществ, ключевым из которых и является наличие общих воспоминаний<sup>22</sup>. Исходя из общности механизмов работы сознания, можно сделать вполне логичный вывод, что работа по вычленению из потока сознания отдельных элементов выполняется Другим по той же схеме, по которой ее осуществляет сам субъект. Наличие общих впечатлений и одинаковых механизмов обращения к прошлому, что позволяет различным индивидам при соблюдении этих условий обладать одинаковыми воспоминаниями, еще не означает соответствия данных воспоминаний историческим фактам. Как подчеркивает Я.А. Слинин, «гуссерлевский интерсубъективный мир отличается от объективного мира современной науки и в структурном отношении. Если современная наука учит, что мир не имеет никакой особой точки, никакого центра, то интерсубъективный мир, по Гуссерлю, строго центрирован: он располагается концентрическими кругами вокруг центральной монады, моего *его*»<sup>23</sup>. На этом месте Гуссерль останавливает свое стремление к объяснению механизмов возникновения общих воспоминаний, довольствуясь констатацией того, что память *может* иметь интерсубъективный характер, позволяющий отдельным субъектам констатировать наличие у себя общих воспоминаний.

Заслуга перехода от категории интерсубъективности к категории социальности принадлежит А. Шюцу, который вписывает воспоминание, как и другие формы конституирования реальности, в более общий контекст механизмов формирования социального опыта. Наличие общих воспоминаний является следствием получения различными индивидами схожего опыта (не единичных, а повторяющихся впечатлений), что характерно для представителей одной социальной группы. Отличие же воспоминаний одного



человека от воспоминаний другого означает их включенность в различные социальные группы, набор воспоминаний, характерный для каждой из которых, обуславливает специфический набор воспоминаний, свойственных конкретному человеку<sup>24</sup>. Следует учитывать, что Шюц в качестве субъекта социальной памяти рассматривает малые социальные группы, построенные, как правило, на личных контактах. В контексте своего повседневного существования субъект осознает свою включенность в множество социальных групп – друзья, родственники, соседи, коллеги по работе, с каждой из которых он совпадает определенным набором воспоминаний (Рикер предпочитает использовать для обозначения таких социальных групп термин «Близкие»)<sup>25</sup>. Таким образом, он имеет доступ к социальной памяти различных локальных групп, выступая точкой пересечения различных стратегий воспоминания. Картина функционирования социальной памяти в обществе, с точки зрения социальной феноменологии, предстает как область накладывающихся друг на друга локальных типов воспоминаний, отсылающих к тем общим чертам, которые роднят личный опыт человека с опытом окружающих его людей. Социальная память, с точки зрения Шюца, – это память о встречах человека с теми, кто его окружает, запас знаний, благодаря которому осуществляется совпадение релевантностей, являющееся условием контактирования людей и расширения индивидуального «жизненного мира»<sup>26</sup>.

Представители так называемого конструктивистского направления в социальной феноменологии (П. Бергер, Т. Лукман) акцентируют внимание на тех механизмах, с помощью которых индивид получает доступ к социальной памяти. С этой целью ими вводится понятие первичной и вторичной социализации, которые, по сути, являются процессами приобщения к различным по своему содержанию и значению объемам воспоминаний<sup>27</sup>. Различие между типами социализации заключается в том, что первичная социализация предполагает овладение базовым запасом знаний, необходимым для существования в обществе, в то время как вторичная социализация доставляет человеку дифференцированное знание, делающее его пред-

ставителем определенной социальной группы, с которой он может отождествить себя благодаря сходству реакций на одинаково действующие социальные факторы.

Первичная социализация представляет собой процесс включения человека в социальную реальность, она проходит в детском возрасте и, как правило, не сопровождается затруднениями при самоидентификации ввиду отсутствия альтернатив. Вторичная социализация не ограничивается детским возрастом и активизируется всякий раз, когда индивид в результате перемещения в социальном пространстве оказывается в новых социальных условиях и получает доступ к новым воспоминаниям. Получаемый запас знаний, относящихся к истории социальной группы и принятым в ней навыкам поведения, позволяет человеку в результате цепочки актов самоидентификации по принципу «свой» (действия которого я понимаю и могу мотивированно объяснить) – «чужой» (действия которого мне непонятны) приобрести собственную социальную идентичность. Запас знаний о прошлом той социальной группы, в которой оказывается индивид, является необходимым условием идентификации, поскольку он приобретает не только современников, но и предшественников, авторитет которых легитимирует правильность совершаемых им действий<sup>28</sup>. Другой важной ролью социальной памяти является обеспечение социальной идентификации даже в том случае, если различия между существующими социальными группами не определяются экономическими и социальными характеристиками. По справедливому замечанию Г. Люббе, социальная память позволяет сохранять историческую идентичность даже в тех случаях, когда сегодняшнее расположение социальных групп может отличаться незначительно<sup>29</sup>.

Но роль социальной памяти не ограничивается участием в процессе формирования идентичности, она служит важным фактором, определяющим деформацию идентичности или возникновение идентификационных кризисов. Можно сформулировать следующие сценарии нарушения передачи социальной памяти, провоцирующие трудности в социальной идентификации индивида:

1) невозможность усвоения социальной памяти из-за индивидуальных особенностей патологического характера или вынужденной социальной изоляции ведет к тому, что биологическое существование человека не подвергается угрозе, в то время как его существование в качестве социального субъекта оказывается сведено к нулю из-за невозможности идентифицировать себя с существующими социальными группами;

2) приобщение человека сразу к нескольким типам социальной памяти, существующим в различных социальных плоскостях, затрудняет процесс самоидентификации и, как следствие, ведет к маргинализации социального статуса;

3) разрыв между первичной и вторичной социализацией приводит человека к невозможности объективно оценить свою принадлежность к определенной социальной группе. Идентификация с той группой, в которой индивид существует, может быть затруднена стремлением усвоить иной тип социальной памяти и принадлежать к другой социальной группе. Такая ситуация, переносящая идентификационный кризис из плоскости социальной в плоскость индивидуальную, имеет два пути решения. Либо несоответствие реальных условий ожидаемым выступает мощным стимулом для перемещения в социальном пространстве на более престижное место, либо это же несоответствие может стать причиной замыкания человека в своем субъективном мире и отказа от активной социальной деятельности.

#### Примечания

<sup>1</sup> Подробнее о терминологических различиях см.: Репина Л.П. Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). М., 2003. С.3–10.

<sup>2</sup> Платон. Тезтет // Собр. соч.: В 4 т. М., 1993. Т.2. С.129.

<sup>3</sup> «В души научившихся им они (письмена. – Д.А.) вселят забывчивость, так как будет лишена упражнения память: припоминать станут извне, доверяясь письму, по посторонним знакам, а не изнутри, сами собою» (Платон. Федр. С.318–319).

<sup>4</sup> Аристотель. О памяти и припоминании // Собр. соч.: В 4 т. М., 1976. Т.4. С.53–55.

<sup>5</sup> Аристотель. О душе // Собр. соч.: В 4 т. М., 1993. Т.1. С.343.

<sup>6</sup> Августин. Творения. Т.4. О граде Божиим. СПб.; Киев, 1998. С.278–280.

<sup>7</sup> Позже М. Хальбвакс будет строить соотношение памяти/истории, исходя, наоборот, из непрерывности памяти как процесса осознания социальной группой своего единства. Различие позиций состоит в следующем: Августин исследует онтологическое измерение памяти, а Хальбвакс берет для изучения ее социальное измерение (см.: Хальбвакс М. Коллективная и историческая память // Неприкосновенный запас. 2005. №2–3. С.10–11).

<sup>8</sup> О следовании Дюркгеймом традиции французского рационализма, идущей как раз от Декарта, см.: Гофман А.Б. Семь лекций по истории социологии. М., 2001. С.187–190.

<sup>9</sup> Локк Д. Опыт о человеческом разуме // Избр. филос. произв.: В 2 т. М., 1960. Т.1. С.78.

<sup>10</sup> Бергсон А. Мышление и память // Бергсон А. Собр. соч.: В 4 т. М., 1992. Т.2. С.138–149; Он же. Две формы памяти // Хрестоматия по общей психологии. М., 1979. С.61–75. Позже это деление употреблялось представителями феноменологического подхода (ср.: Рикер П. Память, история, забвение. М., 2004. С.75–77).

<sup>11</sup> Бергсон А. Две формы памяти. С.77.

<sup>12</sup> Гуссерль Э. Собрание сочинений. Т.1. Феноменология внутреннего сознания времени. М., 1994. С.8–9.

<sup>13</sup> Там же. С.73.

<sup>14</sup> Там же. С.51.

<sup>15</sup> Рикер П. Память, история, забвение. С.44.

<sup>16</sup> Жирар Р. Насилие и священное. М., 2000. С.31 (см. различие миметической и материальной памяти: Ассман Я. Культурная память. Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М., 2004. С.19–20).

<sup>17</sup> Бергсон А. Материя и память // Бергсон А. Собр. соч.: В 4 т. М., 1992. С.208 (подробнее см.: Блауберг И.И. А. Бергсон о временной организации сознания // Мир психологии. 2001. №1. С.50–64).

<sup>18</sup> Рикер П. Указ. соч. С.51.

<sup>19</sup> Там же. С.69.

<sup>20</sup> Douglas M. Symbolic orders in the use of domestic space // Ucko P.J., Tringham R., Dimbleby G.W. Man, Settlement and Urbanism. London, 1972. P.12.

<sup>21</sup> Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб., 1998. С.123–125.

<sup>22</sup> Там же. С.154.

<sup>23</sup> Слинин Я.А. Э. Гуссерль и его «Картезианские размышления» // Гуссерль Э. Картезианские размышления. СПб., 1998. С.42.

<sup>24</sup> Шюц А. Формирование понятия и теории в общественных науках // Американская социологическая мысль / Под ред. В.И. Добренкова. М., 1994. С.178.

<sup>25</sup> Рикер П. Указ. соч. С.78.

<sup>26</sup> Шюц А. Структура повседневного мышления // Социс. 1988. №2. С.131.

<sup>27</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. С.111–112.

<sup>28</sup> Шюц А. Структура повседневного мышления. С.134.

<sup>29</sup> Люббе Г. Историческая идентичность // Вопросы философии. 1994. №4. С.110.



УДК 111+929[Платон+Парменид]

## ИЗБЫТОЧНАЯ РЕЧЬ: БЫТИЕ У ПЛАТОНА И ПАРМЕНИДА<sup>1</sup>

М.А. Богатов

Саратовский государственный университет,  
кафедра теоретической и социальной философии  
E-mail: filosofsgu@mail.ru

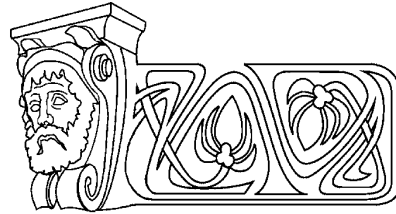
В данной статье исследуется выражение Платона «τὸ ὄν ὄντως». Автор предлагает рассмотреть данное лингвистическое усиление (значения бытия) в онтологическом значении как указание на особое, избыточное понимание бытия. Это понимание нуждается в соответствующем ему способе речи.

**The Surplus of Speech: Plato's and Parmenides' Conception of Being**

М.А. Bogatov

In this article the Plato's expression «τὸ ὄν ὄντως» is explored. Author proposes to appreciate this linguistic intensification (signification of being) in the ontological meaning. The sense of this expression indicates to special surplus comprehension of being. This comprehension requires the corresponding way of speech. In this connection Proclus's idea about apophatic and cataphatic speech modes are analyses.

Можно было бы перевести *бытие бытия* (τὸ ὄν ὄντως<sup>2</sup>) в качестве *существующего существования* (сущее сущего) или же, как это сделал А.Н. Егунов, – подлинного бытия<sup>3</sup>. От этого перевода многое зависит, однако мы хотели бы сохранить принципиальную тавтологичность употребляемого здесь словосочетания, поскольку она выполняет вполне определенную роль усиления. В самом деле, Платон вполне адекватно мог бы сказать просто «поднимались до бытия» – и по формальным признакам ничего бы не изменилось. Однако, если мы переведем «поднимались до бытия» в качестве «поднимались до существующего», тогда у нас сразу же вырисовывается несколько неадекватных смыслов: во-первых, полет души с богами, о котором в этом фрагменте «Федра» идет речь, это нечто не-сущее, но не такое не-сущее, которое находится выше сущего (ближе к благу-солнцу), а то, которое находится ниже сущего, что, по сути, делает из этого путешествия иллюзию в худшем смысле слова<sup>4</sup>. Если это было бы так, то, во-вторых, анамнесис давал бы мало преимуществ для познания, а точнее наоборот, мешал бы познанию как таковому. Апелляция к путе-



шествию тогда бы стала тем, что требовало бы своего сокрытия (λήθη): как сказал бы Хайдеггер, потаенности; как сказали бы греки – *летаргии* (λήθηρος)<sup>5</sup>. Но именно удвоение бытия (сущего) в выражении τὸ ὄν ὄντως вообще-то не принципиально для понимания того, что хотел сказать Платон, мы можем переводить как *бытие бытия*, так и *сущее сущего*. С данным положением не согласился бы Хайдеггер, поскольку для него является необходимым введенное им онтологическое различие бытия и сущего (что равнозначно завершению метафизики, занятой исключительно сущим), но в данном случае мы движемся к цели понять некоторые аспекты платоновского мифа, а не согласование последнего с Хайдеггером. Можно было бы проделать дополнительную работу за Платона и перевести так, как сделал русский переводчик: признав за удвоением роль усиления, передать это усиление не тавтологически в качестве *подлинного*. Помимо прочего, у этого перевода есть существенный недостаток – он вводит в текст оппозицию *подлинное / неподлинное* там, где этого, согласно платоновскому тексту, не требуется. Нам же необходимо удерживать тавтологию языка оригинала для того, чтобы адекватнее подойти к замыслу Парменида.

При признании общего сходства концепции «усредненной понятности бытия»<sup>6</sup> Хайдеггера и анамнесиса, остается понятным и то, что анамнесис в данном (приблизительном) контексте есть нечто, *на первый взгляд* препятствующее остановке вопроса о бытии в его вопросительности. Теперь нам требуется *второй взгляд*.

Мы не хотим сказать, что анамнесис Платона препятствует знанию – как раз наоборот, Платон в этом совершенно прав: анамнесис должен вести и ведет к постижению бытия самого бытия (подлинного бы-





тия). Но нас интересует возможность самой обращенности к познанию, приостановленной интенции. Видение (εἶδεν) бытийственности бытия – это не следствие нарушения по отношению к здесь-присутствующему (как это имеет место быть в случае мирности мира у Хайдеггера), но это видение скорее избыток по отношению к здесь-находящемуся (τῆδε<sup>7</sup>; от слова ὄδε); сам этот избыток Платон и называет анамнесисом, ἀνάμνησις. Неудивительно с этой позиции, что Платон не использует для обозначения этого избытка куда более распространенного слова – μνησικω, означающего напоминание, вспоминание, заботу. Частица ἀνά- указывает на нечто, лежащее или происходящее *поверх того*, к чему она приставляется, и здесь нет никакого негативного смысла, который зачастую имеет приставляемая к словам древнегреческого языка привативная альфа. Мы можем *заботливо* вспоминать, скажем, о том, что нас окружает – и не ради созерцания, а в самых что ни на есть практических интересах (например, ради того, чтобы нечто сберечь от гибели), но Платону такой заботы недостаточно. Можно смело предположить, что такая забота оставляет нас в здесь-присутствии (τῆδε) бытия (ὄν), но никак не приближает к бытийственности этого бытия (τὸ ὄν ὄντως)<sup>8</sup>. В данном случае не противостоят друг другу, скажем, подлинное видение бытия при анамнесисе и неподлинное при отсутствии оногo; здесь также нет речи о противостоянии истины-открытости анамнесиса и потаенности повседневного быта – *ни одну из этих оппозиций текст Платона без предвзятой интерпретации не допускает*. В противном случае Платон мог бы быть подвергнут обвинению, которое было выдвинуто Сократу, только куда более отягченному – здесь бы признавались неподлинными (без сократовских проверок и допытываний) все здесь-присутствующие заботы, которые, по сути, политичны в том самом значении *койнонии* (общении, которым определяет Аристотель человека, говоря о нем как о существе политическом<sup>9</sup>); в данном случае Платон выражал бы всеобщий крайний индивидуализм (своего рода анархию), которого мы из текста «Государства» не можем вы-

читать даже в состоянии особого пристрастия. В этом смысле Платон не настолько мистически религиозен, как его порой хотят представить неоплатоники.

Нас в здесь-присутствии (τῆδε) заботит именно то бытие, которое и есть оно само – безо всяких искажений – по меньшей мере в концепции анамнесиса (а не неподлинное или потаенное бытие), но бытийственность бытия обретается *поверх этих забот, плюс к этим заботам*, что соответствует совсем иного рода вопрошанию о бытии, нежели мы встречали в случае Хайдеггера – там вопрос о бытии, будучи внутримирным вопросом, имеет внутримирную (ссылочную) природу; в данном же случае мы встречаем надвопросное вопрошание, своего рода ἀν-ἐπερωτάω. Причем эта *поверхзаботная* избыточность не увеличивает заботливости (или не делает ее подлинной), но лишает *повседневно памятную заботу статуса заботы*. Сама эта переизбыточность анамнесиса указывает нам на параллель с тем определением тайны, которое мы встречаем у Габриэля Марсея, где тайна отличается от проблемы превосходством собственной проблематичности<sup>10</sup>. Тем не менее, переизбыточность анамнесиса Платона не может быть адекватно переведена в тайну у Марсея постольку, поскольку между заботливой памятью и *поверхзаботливым* анамнесисом нет ни одного повода для оппозиции.

То, что у Платона называется τὸ ὄν ὄντως, вполне адекватно может быть поименовано в качестве προούσιος или ὑπερούσιος<sup>11</sup> (переводимое в качестве слова «сверхсущностный»). Первое слово достаточно редко<sup>12</sup>, зато второе куда более употребительно; ὑπερ- указывает нам на запредельность, потусторонность, сверх- и чрезмерность; про- – на усиление в значении первичности, на предшествование. Бытие бытия – это то, что больше бытия, из-бытийствует, и в то же время это то, что предшествует бытию. Однако с позиции повседневных забот предшествующее<sup>13</sup> бытию будет казаться чем-то стоящим далеко за ним или даже отстоящим от него, чем-то лишним. И потому Аристотель верно замечает об определении начал, что «естественный путь к этому ведет от бо-



лее понятного и явного для нас к более явному и понятному по природе: ведь не одно и то же понятное для нас и [понятное] вообще<sup>14</sup>»; а также: «“Предшествующее” и “более известное” надо понимать двояко, ибо не одно и то же предшествующее по своей природе и предшествующее для нас, как не одно и то же более известное [по природе] и более известное нам. Под предшествующим и более известным для нас я разумею то, что ближе к чувственному восприятию; под предшествующим и более известным безусловно – более отдаленное от него. Всего же дальше [от него] – наиболее общее, всего ближе [к нему] – единичное, и оба они противоположат друг другу<sup>15</sup>».

Для познания, которое восходит от τὸ ὄν ὄντως к τὸ ὄντως, первое и второе *противолежат* (или *противостоят* – ἀντικείμεται) друг другу, в то время как по сути одно *предшествует* другому. Предшествование указывает на то, что *противостояние* предшествующего последующему в отношении бытия – лишь познавательное *противостояние*. И тем не менее предшествующее есть *из-бытие* последующего, его избыток, τὸ ὑπερπλήρες<sup>16</sup>. А потому никакого нарушения для понимания избытия по отношению к бытию у Платона нет и быть не может, в то время как у Марселя проблема и тайна с очевидностью *противостоят* друг другу в силу обусловленности любого понимания внутренними смыслами. Таким образом, можно сказать, что вопрос о бытии у Платона указывает на предварительное понимание и признание избытка бытия, но такой вопрос, который не оставляет без внимания то, избытком чего данный избыток является; познание бытийственности бытия *не отвергает* бытия, оно познает бытийственность *поверх и вкупе с бытием*.

Речь об избыточном бытии – это иная позднейшим метафизикам речь. Говорение об избыточном бытии радикальным образом отличается как от метафизического, так и от постметафизического<sup>17</sup>, но эта особенность речи происходит из того обстоятельства, что *бытие избыточное есть иное бытию недостаточному*. Речение избыточного также из-

быточно, по сути оно есть *из-[бытия]-речение*<sup>18</sup>; подобно тому как избыток для повседневности кажется лишним, также и речь об избыточном кажется недостаточной или излишней. Подобная речь именуется в платоновской традиции апофатической речью, т.е. речью отрицательной, занимающей отрицающее положение. Частица ἀπό указывает на *следование после, исход, пререкание, связанность с чем-либо*. Понимание апофатического сказывания как отрицательного – лишь одно из толкований апофасиса, причем толкования, заданного пониманием бытийственности бытия в качестве излишества, ненужности, нарушения. Если мы положительно (катафатически) попытаемся понять апофатическое сказывание, то увидим, что апофатическая речь – это речь, следующая за тем, что *уже* имеется. Имеется у нас тот самый круг памятливых забот (повседневности), и для погруженного в эти заботы всякое восхождение к бытию бытия покажется следованием после, в то время как само бытие бытия – предшествующее. И потому речение избыточного кажется чем-то идущим вслед за всем (важным), лишним, даже отрицающим все повседневное (отрицающее в той мере, в какой посвящается не этому повседневному, а чему-либо другому). *Можно сказать, что апофатической речью избыточного называется потому, что название это осуществляется для тех, кто на эту речь не способен*. Неудивительно поэтому, что философия Нового времени всячески стремится избегать апофатического сказывания, поскольку такой апофатической речи, как она понимается в этой философии (исключительно отрицательно) никогда не существовало и существовать не могло потому, что такая речь ничего не высказывает вообще и, в том числе, не высказывает никакого *отсутствия*. Именно поэтому так легко и удается преодолеть (в гегелевском смысле критики кантовского разделения вещи-в-себе и явления<sup>19</sup>) недоразумение неверно понятой апофатики. Или, как говорит Габриель Марсель, «все, что можно рассматривать как некоторое содержание, уже является *выразимым*»<sup>20</sup>.



Прокл в «Платоновской теологии» посвящает пятую главу второй книги исследованию способов рассмотрения единого начала всего; к этим способам относятся две, характерные для способа платоновского выражения, различных речи: апофатика и аналогия: «Итак, я утверждаю, что иногда он (Платон. – М.Б.) указывает на единое при помощи аналогии, имея в виду его сходство с последующим, а порой доказывает его обособленность и внеположность всем сущим при помощи апофатических высказываний»<sup>21</sup>. В данном случае нас лишают шанса на случайное понимание употребления той или иной речи, приписывая последним строгий порядок означивания: «И выход всего за свои пределы обозначает для нас путь восхождения к первому, основанный на апофатических суждениях, а возвращение – тот, который опирается на аналогию»<sup>22</sup>.

Речь избытка – это речь, идущая из бытийственности *бытия*, которая для нас может быть только восхождением к нему, это есть речь апофатическая. Речь, возвращающая бытию его избыток, постигнутый в качестве такового – это речь-аналогия. Ἀναλογία – это пропорция или, если избавиться от латинизма в понимании греческого, *соответствие*. Обратим внимание на ту же, указывающую на чрезмерность и устремляющую значение ввысь, частицу ἀνα-, некое *точное повехслобие*.

Речь избыточная для повседневного круга забот есть речь отрицательная. И смысл этой отрицательности исходит отнюдь не из бытийственности бытия, но от бытия, которое по отношению к своей избыточности находится в летаргии. Тем не менее, уже это обстоятельство позволяет нам увидеть, что многие значения [слов] чрезмерны для нас, многое в словах греческих нам кажется лишним. Примером тому может послужить греческая τέχνη, совмещающая в себе и ремесло, и искусство, и хитрость. Мы сегодня не случайно вычеркиваем из техники искусство, поскольку оно в самом деле излишне там, где избыток уже немислим.

Избыточность τὸ ὄν ὄντως, на которую указывает анамнесис Платона, для повседневных памятливых забот есть лишнее. Но,

тем не менее, это излишество находит себе место в этих заботах в качестве *празднества*. Праздник – это избыток бытия, а потому нечто *противостоящее* ему, но – именно поэтому – это то, что *предшествует* бытию. Мы не можем сказать, что праздник есть бытийственность бытия, но вполне адекватно выразимся так, что *праздник* – это *аналогия избыточности*, в то время как *анамнесис* – это ее *апофатика*.

У Прокла по этому поводу есть любопытный фрагмент (кн.4, гл.16), где он говорит следующее: «В самом деле, пир знаменует собой во всем раздельное распределение божественной пищи, а праздник – объединенное возвращение всего к себе, ибо он соответствует мышлению богов как таковых; пища же связует составную силу, плерому умопостигаемых благ и еидновидное совершенство божественной самодостаточности»<sup>23</sup>.

Здесь нам было бы любопытно отметить отличие тех слов, что Л.Ю. Лукомский перевел в качестве пира и праздника<sup>24</sup>. Пир в русском переводе<sup>25</sup> – это греческое δαῖς; *праздник* же у Прокла – θοῖνη. Различие между этими словами весьма интересное и показательное для понимания того, почему вопрошительность вопроса о бытии не может быть удержана при анамнесисе. Δαῖς – это пир, который люди устраивают себе сами вскладчину, поровну; θοῖνη – это пир, на который приглашают гостей, здесь гости лишь угощаются, ничего не тратя на приготовления празднества. Аналогичное разделение у Платона мы встречаем в «Софисте», где выделяются два вида обмена: *дарственный* и *торговый*<sup>26</sup>. Иначе говоря, θοῖνη не нагружена какими-либо памятливыми заботами; по отношению к последним она, эта званая трапеза, – сумасбродство, чистейший избыток, разрушающий *экономические* коннотации и укрепляющий *койнонические* связи. Бытийственность бытия неким образом противопоставляет экономику (в марксовом, т.е. современном понимании слова) и политику (понятую в качестве койнонии); возможность видения излишества бытия в качестве его бытийственности утверждает последнюю и ослабляет первую.



Можно сделать также вывод о том, что *присутствие* бытийственности бытия лишает вопрос о бытии *возможности* удержания в его вопросительности. И если присутствие бытийственности бытия есть его избыток, празднество, то возможность удержания вопроса о бытии непосредственно связана с неким недостатком, приматом повседневности. Иначе говоря, в современном дискурсе экономика победила политику в том смысле, что отныне последняя определяется первой. И если навязчиво заявляет о себе капиталистичность любого внутримирного понимания вопроса о бытии, то избыточность последнего, не позволяющая ставить вопрос о бытии, демонстрирует нам, *почему* эта навязчивость имеет место исходя из бытийственности празднества.

В несохранившейся поэме Парменида о «О природе» также идет речь о путешествии на «многовестном (мноречивом) пути божества» – ὁδὸν πολύφημον δαίμονες<sup>27</sup>. Диалог Платона «Парменид» был одним из основных, изучавшихся в среде неоплатоников (изучался он самым последним, двенадцатым, в силу своей сложности<sup>27</sup>). Героя поэмы, Парменида, в сопровождении дев (κοῦραι) кони (ἵπποι) принесли к богине-истине, устами которой затем излагается (гекзаметром) собственно философия. У Парменида в поэме также возникает полнота в форме прилагательного ἔμπλεος: πᾶν ἔμπλεόν ἐστιν ἕντος. В русском переводе это обычно преподносится как «все наполнено сущим»<sup>28</sup>. Однако точнее было бы перевести это выражение как «*всё преисполнено бытия*», поскольку прилагательное ἔμπλεος имеет значение «полный» в смысле «сплошной», «переполненный», «преисполненный»<sup>29</sup>. Хайдеггер вводит в структуру мирности ссылочность: сущее бытует способом указания на другое сущее, чем делает сущее недостаточным, ущербным. Парменид, напротив, говорит, что «...сущему нельзя быть незаконченным, ибо оно не нуждается ни в чем, а нуждайся, нуждалось бы во всем»<sup>30</sup>.

В переводе на русский здесь потерял один из смыслов греческой ἀτέλεια, которая помимо значения *незаконченности, незавершенности* указывает еще и на *свободу от*

*повинностей*. Сущее заперто самой нуждой в оковы пределов; сущее определено – на него наложены пределы. Мы оказываемся перед видимостью очевидного противоречия: о какой же полноте бытия может идти речь, если Парменид, наоборот, утверждает нужду (необходимость, судьбу – Ἀνάγκη) в качестве «держатель в оковах (связях)» само это сущее? Сущее определено в качестве безначального и непрекратимого; *сущее нуждой определено во всё*, точно так же, как мы говорим: «мы его определили в приют». Именно это *всё*, πᾶν, и есть главный герой дошедших до нас фрагментов поэмы Парменида. И если мы принимаем / понимаем эту установку на прочтение поэмы, тогда перед нами возникает тот *предел дальнейшей немыслимости онтологии*, который не столько утверждает определенное понимание бытия, сколько регламентирует правила мыслимости, руководства для ума в отношении бытия. *Бытие полнится тем, что оно определено в своем пределе как всё*; больше всего нет ничего, во всё есть всё. И если это может послужить убедительным аргументом, то, тем не менее, остается еще одно возражение, состоящее в том, что в пределах этого всего само бытующее (сущее) может варьироваться по степени полноты (1) по времени (1,а) и по месту (1,б); более того, в пределах *всего* само сущее может быть вполне ущербным, поскольку из того, что больше *всего* ничего – нет вовсе еще не следует, что каждое из этого *всего* бытует преисполнено (2).

Парменид в своей поэме достаточно определенно выстраивает контраргументацию в отношении этих положений:

– (1) *всё* бытующее «родственно» («оно все одинаково» – в русском переводе<sup>31</sup>; πᾶν ἐστιν ὁμοῖον), а потому оно одинаково в *каждом* бытующем – постольку, поскольку всё есть не отдельно от каждого, но всё – это всегда всё-каждого-из-всего; в то же время каждое, поскольку оно родственно другому каждому, есть не что иное, как это самое всё;

– (1,а) *каждое* (никакое) бытующее не рождается и не умирает постольку, поскольку *каждое* бытующее есть по «родственным связям» не столько «наследник» всего (как это будет в неоплатонизме), сколько само это



всё; аргументацию в отношении этого положения Парменид проводит постоянно: «оно [сущее] безначально и непрерывно, так как рождение и гибель отброшены прочь: их отразило безошибочное доказательство»<sup>32</sup>;

– (1,б) в отношении места каждого сущего мы сталкиваемся с известным положением Парменида о бытии как о шаре (σφαῖρα): «оно [сущее] закончено со всех сторон, похожее на глыбу совершенно-круглого Шара, в каждой точке равносильное от центра, ибо нет нужды, чтобы вот тут его было больше или меньше, чем вот там»<sup>33</sup>. Основным аргументом в отношении всего положения (1) может послужить следующий значительный фрагмент поэмы:

«... Поэтому [пустым] именем будет все,

Что смертные установили [в языке], убежденные в истинности этого:

“Рождаться и гибнуть”<sup>34</sup>, “быть и не быть”,

“Менять место” и “изменять яркий цвет”<sup>35</sup>».

– (2). В отношении этого положения Парменид должен был бы утверждать где-нибудь, что «всё есть каждое», но такого положения у него в сохранившихся частях поэмы нет. Тем не менее, уже утверждая шармач бытия, Парменид делает фактически каждое сущее его центром (или равно удаляет от центра, *что есть* – как бы это ни казалось странным – *в данном случае одно и то же*):

«Ибо нет ни не-сущего, которое заставило бы его перестать примыкать

К однородному [с ним], ни [такого] сущего, чтобы [сущего]

Вот тут было больше, а вот там меньше, чем сущего,

так как оно всецело неприкосновенно.

Ибо равное самому себе со всех сторон [— = от всех точек периферии]

оно *однородно* внутри своих границ»<sup>36</sup>».

Обратим внимание на то, что в столь решающем аргументе одинаковости сущего не только в *каждом*, но и во *всем* Парменид снова вводит ту же самую «родственность» (и русский переводчик на сей раз обращается именно к «родству», а не к «одинаковости»). *Каждое* из всего *есть*, и само это *есть* – *езде одно и то же*; в этом смысле *каждое есть* – *всем*, а *всё бытует* – *каждым*. Можно даже было бы сказать так, что со стороны

всего каждое бытующее *полно* бытием (катафатическое сказывание), а со стороны каждого всё бытием *преисполнено* (апофатическое сказывание). И хотя здесь и можно привести сказываемое к одному из двух вышеозначенных способов сказывания, *сказывается и в первом и во втором случае одно и то же*.

Если же теперь вернуться к обнаруженному выше видимому противоречию, заключающемуся в том, что Парменид не может утверждать полноту бытия там, где бытие утверждается посредством нужды, то можно сказать так: бытие по необходимости, по нужде (Ἀνάγκη) избыточно. Оно не может избежать этой нужды, судьбы (Ἀνάγκη), поскольку ему некуда деться и держится оно само на себе своей же силою (ταῦτον τ' ἐν ταῦτῳ τε μένον καθ' ἑαυτό τε κείται).

Однако здесь нет необходимости настаивать на том, что Парменид утверждает избыточность бытия, поскольку в отношении Платона нам важно отметить то обстоятельство, что возможность избыточности появляется только там, где утверждается единство бытующего; именно по отношению к этому единству (одному) и возможно поверхсловие, избыточная речь. В этом смысле Парменид говорит о таком бытии, которое с необходимостью должно быть избыточным. Если бы бытующее обладало различной частью (участью, судьбой) в бытии, было бы больше или меньше своих частей (участников), тогда бы то, что полагалось бы поверх одного бытующего, соответствовало бы другому. Здесь речь не идет об отрицании иерархии бытия; скорее, чтобы любая иерархия (в духе неоплатонизма или средневековой теологии) была возможна, необходимо равенство бытующего (сущего) в отношении бытия – в противном случае утверждается различие в среде сущего, которое, в свою очередь, не позволяет поставить вопрос о бытии (иначе как ущербным образом) в силу невозможности выйти за пределы ряда бытующего. Именно это одно (под именем всего, πᾶν) и утверждает Парменид в качестве родственности бытующего (сущего) – в качестве ὁμοῖος. Подобное утверждение как раз только и допускает избыточность бытия как такового; соответственно, возможность говорить о бытийственности бытия поверхзаботно.



Там, где бытие утверждается не избыточно, любая речь избытка становится излишеством: то, что могло бы исходить *из бытия*, исходит *из лишенности бытия*.

Мы лишь весьма поверхностно коснулись аспекта понимания избыточного бытия в той традиции, которой сегодня не существует и существовать уже не может. Попробуем частично зафиксировать достигнутое, дабы стала понятной та онтологическая немыслимость, перед которой поставили мысль Парменид и Платон, та немыслимость, которую преодолеть современное мышление не способно, та немыслимость, степень избегания которой измеряется оригинальность любой онтологической мысли в истории философии постгреческого периода.

Бытующее (сущее) родственно (ὄμοιος) друг другу, и именно эта родственность позволяет ему быть собранному вместе (по праву и по необходимости). Спрашивание о таком собрании (пире, *Θοίτη*) в любом случае будет выходом за пределы такого собирания. Однако этот выход не есть покидание пределов отчего (родственного) дома и выход к чужакам (варварам) – это спрашивание остается в пределах дома; более того, оно только и возможно (по меньшей мере, для Платона и для Парменида) *в пределах* (πέρᾶς) этого дома – и потому никакой речи о трансценденции в значении новоевропейской философии здесь нет и быть не может<sup>37</sup>. В той же мере здесь нет места для введения оппозиции избыточного / недостаточного бытия постольку, поскольку у Платона, где речь идет об избыточности бытия, недостатку нет места в бытии вовсе<sup>38</sup>. Это *спрашивание в пределах/определенное спрашивание* – но не *о* пределах, а *о* том, что *в* пределах. Парменид как раз и утверждает эти пределы единством бытующего; единое (одно) – вот подлинный предел, в котором спрашивается о том, что в нем: о многом; спрашивание от единого – катафатично, спрашивание от многого апофатично. Сама возможность спрашивания в пределах основывается на доверии (согласно πέρφικε) тому, что бытие избыточно (а потому в его пределах можно получить ответ на вопрос о нем же). Это доверие дает бытию право на избыточность, дает место избыточ-

ности бытия. Довериться бытию в данном случае, тем не менее, предельно далеко от научной пытки (научного опыта). Заниматься опытно и доверять опыту необходимо там, где бытию отказывается в доверии.

Однако сама эта картина ставит нас перед невозможностью мыслить без побега в трансцендирование, за пределы потому, что спрашивать о бытии в таком случае – это спрашивать *что* в отношении бытующего. Побегом за пределы такого спрашивания будет подмена *что* на *как*. И, как кажется, никаких вариантов спрашивания больше не существует: либо наивная установка на незаинтересованность, игнорирующая спрашиваемое в пользу безусловной власти (доходящей до насилия со стороны) спрашивающего, либо осмысленная установка на чрезмерную настроенность спрашивающего, позволяющая выявить спрашиваемое как раз в том, что спрашивается. Тем не менее, ни один вариант этой альтернативы, как видится, вовсе не соответствует установке Парменида на родственность бытия в пределах бытующего.

То, *что* собственно составляет избыток бытия, – это (как минимум) возможность бытующего (сущего) одарять ответом насчет собственной бытийственности. Только в случае избегания побега к другому сущему и при сохранении вопросительности вопроса становится понятной необходимость апофатического и катафатического сказывания. Нисхождение и восхождение в сказываемом – это нисхождение и восхождение между избытком бытия и самим бытующим. Во всех иных случаях – когда мы в спрашивании бежим к другому сущему или к самому спрашивающему – апофатический и катафатический способы сказывания становятся мифологизирующей речью, *действительно* не высказывающей того, о чем спрашивается; продуктом такой лишней роли этих способов сказывания стала «теория идей», приписываемая Платону<sup>39</sup>, являющаяся в этом ключе изначально ущербной и недееспособной<sup>40</sup>.

*Исследования проводились при финансовой поддержке гранта Президента РФ (проект МК-1201.2007.6).*



### Примечания

<sup>1</sup> Текст данной статьи представляет собой значительно переработанный фрагмент из готовящейся к публикации монографии «Бытие / Сноски» (§10, «Избыточность и лишённость бытийного вопрошания»).

<sup>2</sup> Ср.: «...ведь человек должен постигать (ее) (истину. – М.Б.) в соответствии с идеей, исходящей от многих чувственных восприятий, но сводимой рассудком воедино. А это есть припоминание того, что некогда видела наша душа, когда она сопутствовала богу, свысока глядела на то, что мы теперь называем бытием, и поднималась до подлинного бытия (τὸ ὄν ὄντως)» (Платон. Федр // Платон. Диалоги. М., 1999. С.158 (249 b8–c4)).

<sup>3</sup> Точно так же, в качестве «подлинного бытия» переводит τὸ ὄν ὄντως С.А. Ананьин из «Софиста» в вопросе Чужеземца: «Не правда ли, истинным ты называешь подлинное бытие?» (Платон. Софист // Платон. Диалоги. С.306 (240 b 7)). Само слово ὄντως фигурирует в качестве «действительно» (Там же. С.325, 332; 254 d 1, 258 e 3), «на самом деле» (Там же. С.329; 256 d 2). Мы не будем сейчас вдаваться в перечисление всех случаев употребления Платоном этого выражения, обратим лишь внимание на то, что как в случае «действительно», так и в случае «на самом деле» в переводах выражается значение действия, дела, в то время как к греческому смыслу ближе понимание «подлинности», «неподдельности», «настоящести» ὄντως.

<sup>4</sup> Подобное деление на «сверхсущее», «сопряженное с сущим» и «стоящее ниже его» проводит Прокл в: Прокл. Платоновская теология. СПб., 2001. С.126–127 [II.38 26 – II.39 5]; Прокл. Комментарий к «Пармениду» Платона. СПб., 2006. С.476–478 [1072.19 – 1074.21].

<sup>5</sup> Ср.: «Греческое слово λήθη мы переводим как “забвение”, причем мыслить его надо метафизически, а не психологически» (Хайдеггер М. Ницше. СПб., 2006. Т.1. С.195–196).

<sup>6</sup> Ср.: «Каждый понимает: “небо было синее”; “я буду рад” и т.п. Однако эта средняя понятность лишь демонстрирует непонятность. Она делает очевидным, что во всяком отношении и бытии к сущему как сущему а ρηϊοί лежит загадка. Что мы всегда уже живем в некой бытийной понятливости и смысл бытия вместе с тем окутан тьмой, доказывает принципиальную необходимость возобновления вопроса о смысле “бытия”» (Хайдеггер М. Бытие и время. М., 1997. С.4 (курсив Хайдеггера)).

<sup>7</sup> Это слово употребляет Платон в «Федре» (250 a–b): δικαιοσύνης μὲν οὖν καὶ σωφροσύνης καὶ ὅσα ἄλλα τίμια ψυχῆς οὐκ ἔνεστι φέγγος οὐδὲν ἐν τοῖς τῆδε ὁμοιώμασιν..., что в русском переводе А.Н. Егунова звучит следующим образом: «В здешних подобиях нет вовсе отблеска справедливости, воздержанности и всего другого, ценного для души...» (Платон. Федр. С.159).

<sup>8</sup> Именно здесь становится очевидным, что использование в качестве перевода выражения τὸ ὄν ὄντως не позволило бы сделать те предположения, которые мы, основываясь на тексте Платона, можем здесь привести.

<sup>9</sup> «Поскольку, как мы видим, всякое государство представляет собой своего рода общение (ἡ κοινωίαν), всякое же общение организуется ради какого-либо блага (ведь всякая

деятельность имеет в виду предполагаемое благо), то, очевидно, все общения стремятся к тому или иному благу, причем больше других, и к высшему из благ стремится то общение, которое является наиболее важным из всех и обнимает собой все остальные общения. Это общение и называется государством или общением политическим» (Аристотель. Политика // Аристотель. Соч.: В 4 т. М., 1984. Т.4. 1252a 1–7. С.376).

<sup>10</sup> Ср.: «Теперь, на этой стадии, мы можем сформулировать различие между проблемой и таинством: таинство – это проблема, которая распространяется на собственные данные, охватывает их и тем самым превосходит себя в качестве просто проблемы» (Марсель Г. Онтологическое таинство и конкретное приближение к нему // Марсель Г. Трагическая мудрость философии. Избранные работы. М., 1995. С.78).

<sup>11</sup> Прокл. Платоновская теология. СПб., 2001. С.566 (прим.64).

<sup>12</sup> См. напр.: Ямвлих. О египетских мистериях. VIII.2.11; X.5.22.

<sup>13</sup> У Аристотеля «предшествующее» употребляется в форме προτεραίος.

<sup>14</sup> Аристотель. Физика // Аристотель. Соч.: В 4 т. М., 1981. Т.3. С.61 (184a 15–19).

<sup>15</sup> Аристотель. Вторая аналитика // Аристотель. Соч.: В 4 т. М., 1978. Т.2. С.259–260 (71b 32 – 72a 5).

<sup>16</sup> Термин, принадлежащий Плотину: «Так как Первоединный есть всесовершенный, так как он никого не ищет, не имея никакой потребности, никакого желания, то сам Он как бы через край всем переполнен; это-то переполненное и произвело нечто иное» (Плотин. Избранные трактаты. Минск; М., 2000. С.24 [Эннеады. V.2.1.9]). См. также: «То же, что связует все совершенства воедино и является не каким-то благом, а благом-в-себе и, если можно так выразиться, высшей полнотой, тем более будет поражать и гипостазировать все, благодаря своей обособленности от всего производя его на свет, а в своей безучастности на равных основаниях обуславливая и первые, и последние из сущих» (Прокл. Платоновская теология. СПб., 2001. С.135; II,50 8–11).

<sup>17</sup> Ему более свойственна речь об отсутствии, нежели о присутствии или избытке – здесь можно привести имена Жака Деррида, Мориса Бланшо, Поля де Манна и пр.

<sup>18</sup> «Термин “изречение” [Spruch] имеет в виду не только отдельные предложения и высказывания, но и всю полноту говорения» (Хайдеггер М. Богиня Истина: Парменид, I, 22–32 // Хайдеггер М. Положение об основании. СПб., 2000. С.233). Мы бы уточнили: не всю полноту говорения, но всю полноту говоримого.

<sup>19</sup> Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. СПб., 1999. С.12–13. По сути здесь речь идет о «являющемся знании» (Там же. С.44), основании любой «феноменологии. Апофатическое, являющееся в качестве апофатического, своим явлением уже подразумевает возможность катафатического раскрытия. Можно сказать, что там, где познается являющееся, самое познание являет себя таким образом, что любое понимание апофатического сказывания будет либо абсурдом, либо излишеством.

<sup>20</sup> Марсель Г. Метафизический дневник. СПб., 2005. С.398 (курсив Марселя).



- <sup>21</sup> Прокл. Платоновская теология. С.125 (II, 37. 11–15). См. также по этому поводу: *Дамаский*. О первых началах. 1,43.9 и далее.
- <sup>22</sup> Прокл. Платоновская теология. С.126 (II, 38. 10–13).
- <sup>23</sup> Там же. С.265 (IV, 48. 3–9).
- <sup>24</sup> Дабы не уходить еще дальше от основной линии исследования, только укажем здесь на то, что празднество как таковое имеет не только политическое значение для современников Платона, но и собственно философское, выражаемое в (орфических) мистериях того времени. В этой связи «праздник» как «соответствующий мышлению богов» может быть связан и с понятием сакрального так, как его исследовал Коллеж социологии (1937–1939), когда с позиции избыточности сакральный объект притягивает к себе как священный (что соответствует восхождению апофатической речи и, в то же время, с позиции памятной заботливости повседневности, сакральный объект предстает чрезмерно лишним – и вызывает отвращение (что вполне соотносится с возвращением аналогии). См., напр., доклад Жоржа Батая (22 января 1938 г.) в Коллеже социологии: *Батай Ж.* Влечение и отвращение // Коллеж социологии 1937–1939. СПб., 2004. С.87–99.
- <sup>25</sup> См. также: «Слова *праздник*, *праздный* были заимствованы из церковно-славянского языка и заменили собой исконнорусское *порожний*. В старославянском языке *празднь* означало “пустой, незанятый”. Эта “пустота”, “незанятость” праздника указывает не только на прекращение обычного («профанного») течения времени. Она налагает строгий запрет на заполнение священного места каким-либо внешним (нужным, полезным) содержанием. Пустое место праздника нужно лишь для того, чтобы впустить в себя Божественное. Пустоту праздника поэтому нужно беречь для прихода Бога» (*Михайловский А.* Грустно теперешнее зрелище праздника... // Отечественные записки. 2003. №1. С.258).
- <sup>26</sup> Платон. Софист. С.284 (223 с 5).
- <sup>27</sup> Порядок диалогов Платона, изучавшихся в школах платонизма, начиная с Ямвлиха, следующий: Алкивиад I, Горгий, Федон, Кратил, Тезет, Софист, Политик, Федр, Пир, Филеб, Тимей, Парменид (*Лукомский Л.Ю.* Прокл Диадох // Прокл. Платоновская теология. С.515); кроме того, «диалог Платона “Парменид” был предметом оживленных дискуссий в платонизме... Итогом таких дискуссий была выработка общего подхода к интерпретации данного диалога, в частности констатация того, что проводимое в нем исследование не является просто логическим упражнением, но что ему соответствуют действительные предметы, каковыми, например, оказываются боги, а также разделение второй его части, посвященной диалектике единого и другого, на девять гипотез» (Там же. С.520).
- <sup>28</sup> Фрагменты ранних греческих философов. Ч.1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. М., 1989. С.290. Любопытно отметить, что именно эта фраза приведена с печаткой в виде: «в сенаполнено сущим».
- <sup>29</sup> Кроме того, словарь И.Х. Дворецкого (под ред. С.И. Соболевского), на который мы в данном случае опираемся, указывает также значение «могущий, способный» под грифом «предположительно». В любом случае речь идет не столько о том, что может быть полным сегодня, но завтра опустеет (как кувшин вина), сколько о том, что бытует-в-избыточности, способом избыточности, что само и есть эта избыточность: не *наполненный*, но *переполненный*.
- <sup>30</sup> Фрагменты ранних греческих философов. Ч.1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики. М., 1989. С.291.
- <sup>31</sup> Там же. С.290. Подобный перевод, видимо, вполне адекватен, когда мы учтем значение рода, семьи для жизни грека времен Парменида; в этой связи утверждение родственных связей вполне соответствует утверждению подобия, доходящего до одинаковости.
- <sup>32</sup> Там же. С.291. См. также: «Каким образом то, что есть, могло бы быть потом? Каким образом оно могло бы быть-в-прошлом? Если оно было, то оно не есть, равно как если ему некогда предстоит быть. Так рождение угасло и гибель пропала без вести» (Там же. С.290).
- <sup>33</sup> Там же. С.291.
- <sup>34</sup> Обратим в этой связи внимание на то, что с рождением нового родственника не рождается сама родственность (и данный род), равно как не уничтожается она (и род соответственно) с гибелью кого-либо из родни.
- <sup>35</sup> Фрагменты ранних греческих философов. С.291.
- <sup>36</sup> Там же. Курсивом мы выделили два слова, которые в оригинале звучат как *ὄν* и *ὄνως* соответственно.
- <sup>37</sup> В этой связи приобретает значительную актуальность критика А.Ф. Лосевым традиционной «теории идей», являющейся продуктом классической немецкой филологии XIX века (*Лосев А.Ф.* Очерки античного символизма и мифологии. М., 1993. С.183–188).
- <sup>38</sup> В то же время Хайдеггер выделяет такую оппозицию в первом томе «Ницше»: *Хайдеггер М.* Ницше. С.134–136.
- <sup>39</sup> Подобной мифологизации не избегает и Хайдеггер, когда в первом томе «Ницше» говорит: «Мысля в духе Платона, можно сказать, что сущее есть присутствующее, “идея”. Когда Платон, например, в своем диалоге “Федр” рассказывает миф о нисхождении “идеи” из наднебесной области, *ὑπερουράνιος τόπος*, в духу живущего на земле человека, этот миф с метафизической точки зрения представляет собой не что иное, как греческое истолкование измышляющей сущности разума, то есть его более высокого *происхождения*» (*Хайдеггер М.* Ницше. С.507).
- <sup>40</sup> Ср.: «Идея, когда она является только идеей чего-то, должна несомненно рассматриваться как нечто изолированное, как нечто оторванное от своего объекта, и этого, вероятно, достаточно, чтобы сделать вывод о метафизической ущербности таким образом понятой идеи» (*Марсель Г.* Метафизический дневник. С.299).



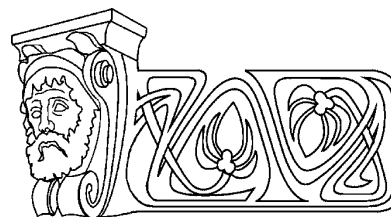


УДК 130.3:612.821

## ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И ПСИХОФИЗИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Е.М. Иванов

Саратовский государственный университет,  
кафедра философии и методологии науки  
E-mail: ivanovem@info.sgu.ru



В статье рассматривается возможность решения психофизической проблемы с позиций «антинатуралистической» концепции сознания. Согласно данной концепции, не только сознание существует в Мире, но и Мир как целое существует внутри сознания. Вводится понятие «Абсолютного бытия» – Универсума возможного опыта. Эмпирическое «Я» есть результат самоограничения Абсолютного бытия. Физическая реальность мыслится как сама система ограничений, порождающая эмпирическое «Я». Поскольку индивидуальное сознание в своей глубинной основе совпадает с Абсолютным бытием, то правильным решением психофизической проблемы с этой точки зрения является сочетание концепций психофизического параллелизма и дуализма физического и психического.

### Human Consciousness and Mind-Body Problem

E.M. Ivanov

In page the opportunity of the decision of a mind-body problem from positions of the "antinaturalistic" concept of consciousness is considered. From the given concept, not only the consciousness exists in the World, but also the World as the whole – exists inside of consciousness. The concept of "Absolute" – "Universum of possible experience" is entered. Empirical "stiff" – is result of self-restriction of Absolute. The physical reality is thought as the system of restrictions generating empirical self. The individual consciousness in the deep basis coincides with Absolute and correct decision of mind-body problem is the combination of concepts of psychophysical parallelism and dualism physical and mental.

Основной причиной той кризисной ситуации, в которой, как нам представляется, оказались в последнее время нейронауки, является неверное понимание самой природы человеческого сознания. «Научный» подход к проблеме сознания явно или неявно предполагает натуралистическое понимание человека и человеческого сознания.

«Натурализм» в понимании сознания основан на следующих предположениях:

1) сознание человека мыслится как некая «выделенная» часть бытия. За пределами «моего» сознания находится то, что называют «объективной реальностью», и эта объективная реальность мыслится как существующая совершенно независимо от «моего» сознания;

2) чувственно воспринимаемый нами «материальный» мир – это и есть все то, что реально существует. Следовательно, сознание может и должно быть целиком истолковано в терминах, относящихся к объектам этого материального мира;

3) из предыдущего пункта следует, что если мы поймем устройство человеческого тела, в частности, устройство мозга, то мы получим исчерпывающее знание о природе человеческого сознания.

Такому пониманию сознания можно противопоставить «антинатурализм», который основывается на противоположных тезисах:

1) сознание не есть часть мира. Скорее наоборот: мир есть часть сознания. Никакой реальности, которая была бы абсолютно за пределами сознания и никаким образом не была бы причастной к моему «Я» – нет и быть не может;

2) чувственно воспринимаемый «физический» мир не исчерпывает собой всей реальности. За его пределами существует «сверхчувственное», которое непосредственно доступно мышлению и составляет глубинную основу моего сознания;

3) сознание невозможно полностью объяснить, исходя из анализа устройства человеческого мозга. Мозг – это, скорее, «место проявления» или «коррелят», а отнюдь не орган, производящий сознание. Связь мозга и психики нужно понимать скорее как координацию, чем как причинную связь.

Задача, которую мы ставим перед собой в данной статье, – попытаться совместить антинатуралистическое понимание сознания с научным подходом, в частности, мы попытаемся выяснить, каким образом антинатурализм может способствовать решению психофизической проблемы.



### «Антинатуралистическая» концепция сознания

Натуралистическое понимание сознания исходит из положения, согласно которому мое сознание («Я») есть лишь некая выделенная и очень малая часть совокупного бытия, притом жестко привязанная к выделенной части мира – к моему телу и мозгу. Совокупность всего существующего в Мире можно назвать «безотносительным» или «Абсолютным» бытием, или, для краткости, «Абсолютом». Натурализм полагает, что «Я» есть некая выделенная часть Абсолюта. Но еще древнеиндийская философия провозгласила противоположное понимание отношения «Я» и Абсолюта: «Тат твам аси» («То есть ты») (Шветашватара упанишада IV, 3). Это, видимо, нужно понимать так: «Я во всем и я есть все. Я есть Абсолютное бытие и никакого бытия вне меня не существует».

В европейской философии основания для отождествления «Я» и Абсолюта в наиболее последовательной форме впервые изложил И.Г. Фихте<sup>1</sup>. Основания эти заключаются в том, что я не способен «выпрыгнуть из себя», не способен не только достоверно знать, но даже и помыслить бытие, которое абсолютно трансцендентно моему сознанию.

Как я могу помыслить предмет, который никак не соотносится с моим существованием, не находится в каком-либо соотношении с моим «Я» и, следовательно, находится за пределами всякого возможного опыта? Знание, поскольку оно есть знание о данном предмете, должно каким-то образом «указывать» на этот предмет. Но как сознание может указывать на то, что находится целиком за его пределами? Чтобы осуществить такое «указание», мое «Я» должно каким-то образом «выйти из себя» – получить прямой доступ к познаваемому объекту. Если сознание имеет дело только с репрезентациями, а не с вещами, то никакой «подлинной идеи объекта» (т.е. такой идеи, которая имела бы в виду «сам объект») быть не может.

Таким образом, если мы действительно познаем объекты, а не собственное знание об объектах (в виде мыслей, образов, представлений), то наше сознание должно вступать с этими объектами в непосредственный контакт. Можно утверждать, что все возможные объекты моего опыта должны как-то, хотя бы

потенциально, изначально содержаться в составе моего «Я» и не являются чем-то чуждым моему «Я», чем-то запредельным ему. Только в этом случае я и могу вступать в «прямой контакт» с самими вещами – ведь все, что мне доступно прямо и непосредственно – это и есть мое собственное «Я»: его содержание, его свойства, его структура.

Вместе с тем, не следует ограничивать мое «Я» текущим состоянием моего сознания. Поскольку за пределами моего сознания ничего нет, то нет ничего и за пределами моего «Я». Все имманентно моему «Я» – в том числе мое прошлое и мое возможное будущее.

Возможность переживать течение времени, движение собственного «Я» во времени указывает на то, что мое сознание каким-то образом способно сопоставлять, сравнивать друг с другом последовательные во времени переживания, а следовательно, оно не локально во времени.

Если мой жизненный путь не предопределен однозначным образом (т.е. если я обладаю свободой выбора), это означает, что в составе моего «Я» содержится неограниченный ничем континуум возможных (виртуальных) жизненных путей, составляющих в совокупности «Универсум возможного».

Фундаментальная имманентность ВСЕГО моему «Я» отнюдь не исключает относительную трансцендентность тех или иных предметов (элементов опыта), по отношению к этому самому «Я». Более того, такого рода трансцендентность необходимо иметь в виду, если мы хотим получить достаточно реалистическую теорию познания, а также сохранить обычное понимание науки как способа действительного постижения этой реальности.

Но с другой стороны, теория, согласно которой всякое познание является опосредованным, внутренне противоречива. Ведь она претендует на знание о существовании «самых вещей», отображаемых в нашем сознании, а также претендует на знание самого процесса отображения. И то и другое с точки зрения самой этой теории невозможно – ведь всякое знание здесь трактуется как нечто субъективное, существующее лишь в сознании, тогда как прямой доступ к «самим вещам» для нас закрыт.



Уже сам факт возможности существования теории опосредованного восприятия позволяет утверждать, что «трансцендентный предмет знания» не является чем-то абсолютно запредельным для нашего мышления, что он все же некоторым образом имманентен познающему субъекту.

Итак, имманентность познаваемого объекта познающему «Я» не исключает относительной трансцендентности. Но нужно помнить, что всякое понятие о трансцендентном осмысленно только в том случае, если трансцендентность преодолевается имманентностью, т.е. эта трансцендентность должна мыслиться именно как относительная, а не абсолютная внеположность объекта субъекту.

Мы можем непротиворечиво совместить имманентность и трансцендентность, если примем во внимание многослойную структуру сознания. Объект может быть дан в форме чувственности (как образ) и форме мышления (как идея). Чувственно нам в каждый момент времени дан лишь какой-то фрагмент Универсума – лишь то, что мы воспринимаем «здесь» и «сейчас». Чувственное восприятие следует понимать как опосредованную форму познания – мы имеем дело здесь не с «самими вещами», а с их «субъективными репрезентациями». Напротив, наше мышление свободно выходит за пределы чувственно воспринимаемого, за пределы «настоящего момента». Мы можем свободно мыслить о любом событии прошлого или будущего. Мы можем помыслить как любую локальную часть Универсума, так и весь Универсум в целом. И, в отличие от чувственного восприятия, у нас нет оснований считать, что предмет мышления дан нам в акте мысленного его постижения лишь опосредованно. Иначе нам пришлось бы признать, что мы замкнуты внутри собственного мышления. Следовательно, уже из этих соображений мы должны допустить, что мышление дает нам прямой доступ к реальности, позволяет иметь дело с «самими вещами», данными нам «в подлиннике». Акт мышления есть акт прямого самообнаружения мыслимой вещи в нашем сознании.

Таким образом, анализируя устройство нашего опыта, мы можем констатировать его сложную, многослойную структуру. Существует некий «внутренний», имманентный в

более сильном смысле слой нашего опыта, и есть «внешний», относительно трансцендентный его слой.

К «внутреннему» слою можно отнести: 1) то, что я чувственно переживаю в данный момент времени: все мои чувственные образы, ощущения, представления; 2) содержание моей индивидуальной памяти; 3) то, что я актуально мыслю, – содержание моего мышления в данный момент времени, а также все то, о чем я актуально мыслил в прошлом; 4) мои реально пережитые настоящие и прошлые волевые акты и эмоциональные состояния.

В совокупности все это образует то, что можно назвать «эмпирической личностью» или «эмпирическим Я». Именно «эмпирическое Я» и является непосредственным предметом рефлексии.

Существует также и «внешний» слой – это все возможное содержание моего сознания, весь мыслимый возможный опыт, любые возможные мои переживания (за исключением тех, которые мы отнесли к «внутреннему» слою опыта). Но я могу помыслить все, что угодно. В частности, свое прошлое, настоящее и будущее я могу потенциально помыслить в системе альтернатив. Следовательно, возможный опыт должен содержать в себе не только все возможные варианты моего будущего, но также и все возможные варианты моего прошлого и настоящего.

Совместно «внешний» и «внутренний» слои опыта образуют «Универсум возможного опыта» или, что то же самое, – Абсолют. Абсолют, как мы установили, имманентен моему «Я», и то в моем «Я», что непосредственно совпадает с Абсолютом, естественно было бы назвать «Абсолютным Я». «Абсолютное Я» есть преимущественно нереклексивное содержание моего сознания – его содержание не может быть представлено в актах рефлексии целиком в дифференцированной форме (но как нерасчлененное целое оно может быть отрефлексовано – иначе об «Абсолютном Я» невозможно было бы высказываться). Таким образом, «Абсолютное Я» можно в первом приближении определить как глубинный «бессознательный» слой моего «Я», как ту досознательную, дорефлективную основу, из которой «вырастает» мое «эмпирическое Я» и мое рефлексивное «Я».



Это «Абсолютное Я» обнаруживает себя внутри «эмпирического Я» в виде феномена смысла<sup>2</sup>. Смысл любой вещи – это и есть ее отношение ко всем другим действительным и возможным вещам во Вселенной, т.е., по сути, и есть отношение этой вещи к Абсолюту. «Абсолютное Я», таким образом, не есть что-то скрытое от субъекта, оно присутствует в каждом состоянии сознания как некий постоянный «фон», с которым соотносится любое наше актуальное переживание (делаясь, таким образом, осмысленным)<sup>3</sup>.

«Эмпирическое Я» есть в таком случае результат некоторых, вполне определенных ограничений, налагаемых на «Абсолютное Я». Но поскольку помимо «Абсолютного Я» ничего не существует, то эти ограничения, очевидно, могут проистекать лишь из самого «Абсолютного Я». Следовательно, «эмпирическое Я» есть продукт самоограничения (самоучастия) «Абсолютного Я».

Это самоограничение, однако, не приводит к разрыву части и целого – «Абсолютное Я» целиком и полностью присутствует в составе «эмпирического Я» как его «глубинная основа». Поэтому, будучи эмпирическим, конкретным, ограниченным существом, я, тем не менее, ощущаю себя и существом безотносительным, неограниченным.

«Внешний» слой «Абсолютного Я», по отношению к его «внутреннему» слою («эмпирическому Я») – есть относительное «не-Я». «Не-Я» – это, в частности, природа и социальное окружение. «Не-Я» возникает в тот момент, когда рождается эмпирическое «Я», и, таким образом, природа и общество есть корреляты моей эмпирической личности, т.е. как бы «обратная сторона» тех ограничений, которые и создали мое эмпирическое «Я».

#### Перспективы решения психофизической проблемы

Попытаемся выяснить, какие перспективы для решения психофизической проблемы открывает изложенная выше теория сознания. С одной стороны, мы обнаруживаем достаточно строгий параллелизм психических и физиологических явлений, который указывает на несомненную связь между мозгом и сознанием. С другой стороны, многие аспекты сознания, в особенности сам факт существования «внутреннего мира», «сферы субъективного» – не удается объяснить «на-

учно», т.е. натуралистически<sup>4</sup>. Создается впечатление, что натуралистический подход к объяснению сознания работает лишь до каких-то границ, за пределами которых он оказывается несостоятельным.

Но именно такое положение дел и должно существовать с точки зрения предложенной нами концепции сознания.

Согласно этой концепции, индивидуальная человеческая личность («эмпирическое Я») есть продукт самоограничения Абсолютного бытия. Система ограничений, которые Абсолют накладывает на себя, образует то, что мы называем «природным миром», «объективной реальностью» или «материей». «Материя» с этой точки зрения есть не что иное, как некоторая конкретная упорядоченность данного нам опыта, т.е. закономерный характер связи элементов опыта.

Мое «эмпирическое Я» и физическая реальность соотносятся, таким образом, как некая выделенная «часть» Абсолютного бытия и та система ограничений, которая, собственно, эту «часть» выделяет, вычленяет ее из состава всеединого бытия и придает ей определенность, а также относительную обособленность, «приватность». Отношение «эмпирического Я» и мозга в таком случае подобно отношению фигуры, изображенной на плоскости, и той линии, которая образует ее внешний контур. Плоская фигура и линия не тождественны, – но коррелятивно взаимосвязаны. Таким же образом «коррелятивно» связаны мозг и сознание. Сознание не тождественно мозгу, не есть часть мозга и не есть продукт мозга. Мозг также не является продуктом или частью индивидуального сознания. Мозг и эмпирическое сознание связаны коррелятивно в силу того, что порождаются единым актом самоограничения Абсолютного бытия.

Правильным решением психофизической проблемы с этой точки зрения является особая форма психофизического параллелизма. Любой реальный процесс в физическом мире с этой точки зрения есть скоррелированное (в разной степени) изменение индивидуального сознания и материи. Поэтому сознание способно «действовать» в материальном мире, а физические акты (например, повреждения мозга) сопровождаются «коррелятивными» изменениями сознания.



Заметим, что согласно принципам квантовой механики, конкретные наблюдаемые «события» имеют место лишь в том случае, если осуществляется «измерение», способное эти события зафиксировать. Измерение предполагает существование субъекта-наблюдателя, который организует эксперимент и считывает показания с приборов. Таким образом, «актуальная реальность» существует лишь относительно с наблюдателем, а следовательно, и относительно с сознанием наблюдателя. Наша концепция лишь обобщает эти выводы неклассической физики на все актуальное бытие в целом.

Итак, мы предлагаем мыслить отношение материи и сознания в духе параллелизма (или, правильнее сказать, «коррелятивизма»). Однако и параллелизм не дает нам исчерпывающего решения психофизической проблемы.

Человеческое сознание во всей его полноте, как мы видели, не тождественно эмпирической личности. Мое «Я» существует одновременно в двух планах: эмпирическом и надэмпирическом. Я есть «эмпирическая личность» но одновременно я есть и «Абсолютное Я». Я одновременно ограничен и не ограничен, есть некая «часть» Мира и есть Мир в целом. В чувственной сфере я обнаруживаю себя внутри Мира. В сфере мышления, напротив, я обнаруживаю Мир внутри себя.

Все специфически человеческое во мне есть следствие этой моей двойственности: моей погруженности в эмпирический мир и одновременно моей причастности к Абсолютному бытию, трансцендирующему любую эмпирию. Именно наличие во мне Абсолюта позволяет мне видеть эмпирическую реальность в системе альтернатив и, тем самым, делает меня относительно независимым от эмпирии. Эта причастность к Абсолюту позволяет мне сознавать себя как нечто частное, ограниченное, мыслить абстрактно, образовывать общие понятия, мыслить «другого» – т.е. создает все те свойства, которые отличают меня от животного.

Поскольку эта «абсолютная» составляющая «Я» проявляет себя в моем поведении, в частности, поскольку я способен выразить присутствие во мне Абсолюта вербально, то, очевидно, этот «абсолютный»

аспект моего «Я» должен как-то проявлять себя и физически – как некая самостоятельно действующая «сила». Это действие Абсолюта в составе физической реальности уже нельзя истолковать в духе психофизического параллелизма. Ведь Абсолют – это как раз и есть то, что выше всяких ограничений, что само эти ограничения устанавливает и, следовательно, не может выступать как некий «коррелят» им же самим установленных ограничений или закономерностей.

Как же тогда Абсолют, как целое, может проявлять себя в физическом мире? Поскольку физический мир – это и есть система ограничений, которые Абсолютное бытие накладывает само на себя, то проявлять себя в этом мире Абсолют может лишь одним единственным способом: изменяя саму эту систему ограничений, т.е. изменяя те самые «правила игры», которые он сам же устанавливает.

Следовательно, это действие Абсолюта в мире можно характеризовать как универсальное космическое творчество, которое проявляет себя на самых разных уровнях: от уровня Вселенной в целом до уровня сознания отдельной человеческой личности. Одна и та же космическая сила творит миры, определяет физические законы в этих мирах, создает жизнь, управляет эволюцией живого, создавая новые виды, участвует, возможно, в процессе онтогенеза, порождает человека, человеческий мозг и, наконец, конкретное индивидуальное сознание. Именно эта же сила, как нам представляется, ответственна и за индивидуальное человеческое творчество, именно она, эта творческая сила, порождает явления культуры. Действие Абсолюта в мире ответственно за все те акты творчества, которые не возможно объяснить с чисто натуралистической точки зрения, т.е. как следствие действия известных нам законов физики, химии и т.д.<sup>5</sup>

Непосредственно во мне это «абсолютное» начало должно проявляться как некая «надприродная», «сверхфизическая» сила, способная изменять само устройство моего мозга (по крайней мере, в небольших пределах) или изменять его функциональную организацию (внося прямой вклад в осуществление психических функций).



Таким образом, здесь мы уже от психофизического параллелизма переходим к «дуализму» – теории психофизического взаимодействия (так называемого «интеракционизма»). Точнее говоря, оба эти принципа: «параллелизм» и «интеракционизм» – должны совместно использоваться для объяснения отношения между материей и сознанием. С одной стороны, необходимо продолжить исследование психофизических корреляций, т.е. необходимо во всех деталях проследить связи между психикой и процессами в мозге. С другой – мы должны ожидать, что рано или поздно мы подойдем к границам применимости концепции параллелизма. Из ска-

занного следует: то, что мы можем отнести к «проявлениям творчества» (индивидуальное развитие психики, способность к обучению, художественное, научное, техническое творчество и т.п.), с позиций параллелизма и вообще с какой-либо «натуралистической» или «естественнонаучной» точки зрения объяснить не удастся.

#### Примечания

<sup>1</sup> Фихте И.Г. Факты сознания. Назначение человека. Минск, М., 2000.

<sup>2</sup> Иванов Е.М. Материя и субъективность, Саратов, 1998.

<sup>3</sup> Пенроуз Р. Новый ум короля. М., 2003.

<sup>4</sup> Иванов Е.М. Я и Абсолют. О перспективах решения психофизической проблемы. Саратов, 2003.

<sup>5</sup> Пенроуз Р. Указ. соч.

УДК 101.2

## ФИЛОСОФИЯ В СИТУАЦИИ РИСКА: ВОЗМОЖНОСТИ МЫШЛЕНИЯ

С.М. Малкина

Саратовский государственный университет,  
кафедра теоретической и социальной философии  
E-mail: MalkinaSM@rambler.ru

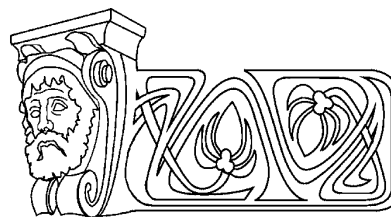
Статья посвящена анализу современной ситуации в философии. Анализ историко-философской концепции Гегеля показывает, что современная философия находится перед выбором конца философии или нахождения в рамках программы философии Гегеля (что также означает конец философии). В статье анализируется возможное решение данной проблемы через ситуацию риска, открывающую новые горизонты для философского мышления.

### Philosophy in the Risk Case: Possibilities of Thinking

S.M. Malkina

The article is dedicated to an analysis of the modern situation in philosophy. The analysis of Hegel's conception in the history of philosophy demonstrates that modern philosophy is in the situation of choice between the end of the philosophy, from the one hand, and the being in the field of the Hegel's program (this also means the end of the philosophy). In the article there is an analysis of possible decision of this problem by the case of the risk opening new horizons for the philosophical thinking.

Великая система, созданная Гегелем еще в XIX в., поставила философию перед вопросом о ее сущности, ее о-пределении, подведя ее к грани существования. В «Истории философии» Гегель рассматривает движение философской мысли как «интимней-



шее движение в шествии духа, то есть абсолютного субъекта, к самому себе»<sup>1</sup>. Это шествие духа у Гегеля разворачивается двумя последовательными линиями: греческой и христианско-германской. Окончательное же осознание духом самого себя осуществляется в его собственной философии, которую он выносит за рамки истории философии, указывая тем самым на ее заключительный характер: «Последняя философия содержит поэтому в себе предыдущие, включает в себя все предшествующие ступени, есть продукт и результат всех прежних философий; нельзя уже больше быть теперь, например, платоником»<sup>2</sup>. Таким образом, Гегель сам подчеркивает, что дух его времени должен выражаться именно в самоосознании абсолютным духом самого себя, как это представлено в его философии, и только это будет подлинной философией, говорящей об истине. *История философии, таким образом, обречена на свое завершение в философии Гегеля.*



Гегель недвусмысленно, без обиняков говорит о конце истории философии: «Борьба конечного самосознания с абсолютным самосознанием, которое казалось первому находящимся вне его, теперь прекращается»<sup>3</sup>. Что же происходит в этой ситуации конца истории с философией? «Результатом истории философии является мысль, которая находится у себя и вместе с тем охватывает универсум, превращает его в интеллектуальный мир»<sup>4</sup>.

Таким образом, мы вот уже почти два века находимся в ситуации конца философии, мир отныне – это только текст<sup>5</sup>. Что могут означать для нас эти слова: конец философии – тем более что все это время существуют люди, называющие себя философами, которые пишут книги, относимые читателями к философским?

Действительно, что бы ни говорили постгегелевские философии, они все составляют пеструю мозаику того, что Гегель назвал «интеллектуальным миром». Дух в своей завершающей стадии осознал тождественность бытия и мышления, и с тех пор мир неуклонно превращается в текст (то есть «интеллектуальный мир») (может быть, иррациональный, противоречивый, материалистичный, но текст, дискурс, который мы можем или не можем понять). Это тем более фатально, что гегелевскую систему практически невозможно критиковать: из тотальности гегелевской системы все антигегелевские системы являются максимум *ее отрицанием, негацией*, то есть моментом диалектического развития, тем самым парадоксальным образом подчиняясь ее же логике развития, они своим отрицанием лишь подтверждают ее правоту и завершающий тотальный характер. Они, полагая, что «балласт гегелевской очевидности сброшен, на самом деле, не зная этого, не видя ее, остаются в ее власти»<sup>6</sup>.

Определенную ситуацию «конца философии» намечают многие философы, начиная со второй половины XIX века. «Это было время презрения к философии, когда можно было прослыть неумным и отсталым, если заниматься ею и видеть в ней нечто большее, чем полную фантазии определенную душевную потребность предаваться игре представлений, свойственной каждому народу и каж-

дому времени, искать в которой научные общезначимые истины – глупое, безуспешное занятие. Тем не менее историческое изучение этих стремлений человеческого духа считалось тогда все-таки предметом, достойным научной работы. Чем бесплоднее была сама философия, тем более расцветала ее история. В академической и литературной жизни того времени история философии заняла необычайно большое место»<sup>7</sup>, – писал Вильгельм Виндельбанд, характеризуя роль философии в духовной жизни Германии того времени. К. Ясперс также вполне определенно говорит о кризисе философии после Гегеля: «Уже с середины девятнадцатого столетия проступает сознание конца и вопрос, как в этих условиях еще возможна философия. Непрерывность новой философии в западных странах, профессорская философия в Германии, которая исторически поддерживала великое наследие, не могли скрыть того, что наступил конец той формы, в которой в последние тысячелетия и до сих пор являла себя философия»<sup>8</sup>.

Но тогда имеет ли еще смысл философия в современной ситуации? Ответ кроется в самой философии Гегеля: история философии, по Гегелю, есть история *работы мысли*, поэтому именно мысль надо исследовать на предмет дальнейшей возможности философии. К этому обращается и Хайдеггер, считая, что «издалека обусловленный и неудержимый распад философии вовсе еще не обязательно конец мышления... Необходимо, чтобы мы оказались в виду дела мысли и подготовили себя к тому, чтобы дать мысли как обусловленной своим делом измениться»<sup>9</sup>. Требуется какой-то решительный шаг, чтобы не идти на поводу гегелевской системы, а творчески, мысляще подойти к проблеме истории философии и тем самым позволить осуществиться «делу мысли». Иначе мы оказываемся лишенными любой философской мысли, будь то гегелевская (так как она требует от нас собственной *работы мысли*), так и негегелевской (так как мы находимся в плену гегелевского дискурса). Ж. Батай, «невоздержанный гегельянец», по выражению Деррида, сравнивает эту ситуацию с очевидностью, которую тяжело перенести. И эта непереносимая очевидность требует от нас какого-то решительного шага.



Если извне нельзя преодолеть гегелевскую философию и тем самым вернуть смысл философии вообще, то надо попытаться это сделать, пересмотрев основания гегелевского дискурса. Залогом же обретения смысла в философии Гегеля является момент *негации*, *риска* опосредования антитезисом, когда тезис сталкивается с собственной противоположностью, рискует собственным существованием ради обретения своей истины в моменте синтеза. «...Только риском жизнью подтверждается свобода, подтверждается, что для самосознания не *бытие*, не то, как оно *непосредственно* выступает, не его погруженность в простор жизни есть сущность, а то, что в нем не имеется ничего, что не было бы для него исчезающим моментом, – то, что оно есть только чистое *для-себя-бытие*»<sup>10</sup>.

Проблема, однако, в том, что момент негации для Гегеля – это только переходный момент к *бытию-в-себе-и-для-себя*, которое, в свою очередь, станет новым тезисом. Таким образом, философия Гегеля, постулируя необходимость риска, негативности, на деле имеет в виду новую идентичность. Гегель противопоставлял чистую и простую смерть, абсолютное отрицание, которое он называл *абстрактной негативностью*, негации сознания, которое упраздняет таким образом, что сохраняет и удерживает то, что упразднено, и которое тем самым выживает в деле становления-упразднения. Для диалектика Гегеля ценно то отрицание, которое, отрицая, тем не менее, сохраняет, что и производит *снятие* (*aufheben*). Именно такое отрицание является условием возможности развития, самосознания, смысла. Гегель слишком дорожит смыслом дискурса и общим ходом развития духа, чтобы полноценно *риснуть* ими, не надеясь ни на что.

Но будет ли это риском, если нам гарантирован результат, что происходит в ситуации снятия противоречия в диалектическом синтезе? Не будет ли это потерей духовной составляющей, объективированием, омертвлением духа, переходом в свое механизированное иное, когда мы ожидаем выполнения заранее известной схемы? По большому счету, в таком смысле риск существовал только до системы Гегеля. Негативность, становясь понятием, опосредуется, снимает свою ост-

роту. Гегель своей диалектической системой гарантировал результат, чем... уничтожил возможность риска и тем самым и смысла.

Именно это и подводит современную философию на грань смерти, которая заключается в невозможности более смысла, в *бессмысленности*. Эта бессмысленность складывается в ситуации гарантированности, избыточности смысла. Ничто не уничтожается абсолютным образом, все обладает хоть каким-то смыслом, и эта избыточность смысла приводит к исчезновению смысловых различий, что и есть бессмысленность.

Гегель, по большому счету, бежит от реального, актуального, непримиримого противоречия, абсолютного риска. Гарантированный диалектикой результат, заключенный в систему, уничтожил возможность риска, и это приводит к необходимости преодолеть гегельянство, выйти из-под его влияния, подвергнуть его негации.

Получается, что мы находимся в ситуации, когда философия требует обретения утраченного смысла, но для этого требуется выйти из-под власти гегелевского дискурса. Если простым отрицанием это сделать нельзя *извне*, то нужно *изнутри* самой философии Гегеля. Мы должны обратить ресурсы гегелевских *логоцентризма* и *рациоцентризма* против них же, разрушить «сон разума», по выражению Ж. Деррида, причем разрушить изнутри, «проведя ночь с разумом». Иначе простое пробуждение может оказаться новой уловкой разума, когда нам снится, что мы проснулись – как это происходит с попытками отрицать философию Гегеля, не выходящими за ее границы.

Философия должна подвергнуть себя риску – риску собственного несуществования, – чтобы обрести смысл. «Дух есть эта сила не в качестве того положительного, которое отвращает взоры от негативного, подобно тому как мы, называя что-нибудь ничтожным или ложным, тут же кончаем с ним, отворачиваемся и переходим к чему-нибудь другому; но он является этой силой только тогда, когда он смотрит в лицо негативному, пребывает в нем»<sup>11</sup>. Эта рискованная негация для философии состоит в том, что является ее иным. Если философию еще Пифагор сравнивал с *теоретической*, т.е. созерцательной жизнью, то ее Иным является *опыт*.





Не понятие опыта, каким он выступает в целом спектре философий, а сам опыт, причем он должен не противопоставляться философии, а изнутри высвечивать ее смысл. Симптоматично в этом плане создание Жаком Деррида, Ж.-Л. Нанси и др. в 1974 г. философской коллекции «Философия в действии».

В.В. Бибахин фиксирует рискованную сущность мысли в следующих словах: «...она то, что может выйти из себя, всегда стать другим, – не смениться другим, а сама мысль станет *другим*. Мысль это то, что опасно вдруг, внезапно открывается другому»<sup>12</sup>. Поскольку мышление является главным моментом в философии, сама философия всегда есть риск, маргинальность – стояние на краю. Философия маргинальна потому, что не может быть измерена мерилем всех остальных наук. Она говорит не о сущем, а о наших онтологических основаниях, о сущностных основаниях привычного нам мира. Философ ставит под вопрос обыденность, выявляя проблему там, где все вроде было надежно и привычно. Таким образом, в философии мы всегда рискуем очевидностью, само-собой понятностью ради смысла и истины. Рисуем здравым смыслом – как заметил Б. Рассел, если кто хочет быть философом, должен научиться не пугаться абсурдного. Поэтому, рискнув сущностью философии, поставив ее на кон, мы тем самым лишь будем соответствовать ее внутренней сущности.

О возможности и необходимости именно такой трактовки философии в ситуации ее конца говорит и Карл Ясперс: «Становится возможным экстремальное мышление (*ein Denken im Äußersten*), мышление, которое ставит все под вопрос, чтобы достичь глубочайшего первоисточка, мышление, которое сбрасывает все препоны, для того чтобы ... обрести свободный взгляд на экзистенцию, безусловное и современность»<sup>13</sup>.

Итак, каким образом вернуть философию в ситуацию риска из положения гарантированной бессмысленности? Первый вариант – через внутренний опыт, где мы рискуем нашим повседневным бытием. Это тот вариант ситуации риска, в которую попадает человек, решив радикально поставить себя под вопрос, не останавливаясь ни на каких

бы то ни было истине, интересах или результатах действия, – это *опыт-предел*, выражением которого являются работы А. Арто, Ж. Батай и М. Бланшо. Это радикально иной вариант негативности – в противовес работе негативности у Гегеля, когда производится смысл.

В ситуации, когда человек оказывается перед лицом конца истории, в том числе и философии, когда всеобщее реализовало все возможности, опыт-предел представляет собой не новое отрицание, которое бы ни к чему новому не привело бы – это опыт той «пустоты, что на краю всякой исполненности, опыт того, что имеет место вовне всего, когда все устраняет всякое вовне, того, чего остается достичь, когда все достигнуто, что остается узнать, когда все познано: самого недоступного, самого неизвестного»<sup>14</sup>.

Но как человек, добравшийся в своем действии до вершины, все время совершающий себя и все время совершенный, и все время повторяющий себя в дискурсе, мог бы не остановиться на достигнутом, не задержаться на этой достаточности и опять поставить себя под вопрос? Собственно говоря, он этого и не может. Батай делает странное с точки зрения привычной рациональности открытие: измерение возможности не есть единственное измерение человека.

Этот опыт-предел не есть новая возможность, которую изыскивает человек. «Человеку – каков он есть, каким он будет – принадлежит сущностный недостаток, изъян, откуда приходит к нему это право ставить себя всегда под вопрос»<sup>15</sup> – то есть сущностная черта человека как раз и заключается в рискованности его бытия, когда он должен лицом к лицу столкнуться с невозможностью.

Если Гегель говорит о риске смерти, который перерабатывается в диалектическом движении посредством *труда* в смысл обретения самосознания, то Батай и Бланшо<sup>16</sup> говорят об избыточности отрицания в человеке, которая не может быть опосредована трудом. Внутренний опыт – это способ утверждения радикального отрицания, которому уже нечего отрицать, так как все уже прошло опосредование диалектическим смыслообразованием. Даже в данной ситуации человек может отрицать, противопоставив гаранти-



рованному дискурсу парадокс внутреннего опыта. Мы не всегда замечаем такую неприручаемую негативность человека, загипнотизированные повседневностью, но именно она является источником того, что Батай назвал «внутренним опытом». Эта невозможность, которая неподконтрольна человеку, в отличие от возможности – она и составляет сущность радикального риска – «этот излишек пустоты, излишек «негативности», то излишествование, которое пребывает в нас как бесконечное сердце страсти мысли»<sup>17</sup>. Опыт-предел, таким образом, дает мысли новое начало, являясь недialeктическим утверждение, включающее в себя избыточность отрицания. «Опыт-предел, стало быть, есть опыт сам по себе: мысль, которая мыслит то, что не дается мысли! Мысль мыслит больше, чем может осмыслить, – в утверждении, которое утверждает больше того, что может утвердиться! Это больше есть опыт, утверждающий лишь избытком утверждения, утверждающий так, что ничего не утверждается, в конечном счете, ничего не утверждающий. Это утверждение, в котором все уклоняется и которое само уклоняется, уклоняется от единства»<sup>18</sup>.

Поэтому следует «не только попробовать вверить мысль случаю (что уже является редким даром), но самому ввериться единственной мысли, которая в принципиально едином мире, сместившем всякую случайность, опять решается *выбросить кости* в игре, мысля единственно утверждающим образом на уровне чистого утверждения: утверждения внутреннего опыта»<sup>19</sup>. Внутреннего опыта, когда человек мышлением ставит под вопрос основы собственного существования без гарантии, что он найдет успокоительную истину.

Второй вариант – поставить на кон, рискнуть сущностью философии – выявление с помощью деконструкции внутренних границ мышления.

Деррида сравнивает завершение истории философии в гегелевском дискурсе с ситуацией, когда «философия, завершая себя, включает в себя, предваряет, чтобы удержать их возле себя, все фигуры своего иного, все формы и все ресурсы своего вовне... Кроме, может быть, некоего смеха»<sup>20</sup>. Гегелевская философия завершает «сон разума» тем, что

вписывает в свою систему свое иное, свое отрицание, но не смех над собой. Смех внедискурсивен, он разрывает ткань гегелевского дискурса. Таким образом, *смех* – это и есть *риск, возможность абсолютного отрицания философии*. Точнее, одновременно отрицания и неотрицания, выводя нас за пределы гегелевской диалектики.

Это не значит, что смех здесь подразумевает несерьезное отношение к философии. Напротив, «рассмеяться над философией (над гегельянством) – такова на самом деле форма пробуждения – значит апеллировать к определенной «дисциплине», к определенному «методу медитации», признающему тропы философа, принимающему его игру, лукавящему с его уловками, мешающему его карты, позволяющему ему разворачивать его стратегию, усваивающему его тексты»<sup>21</sup>. Смех действителен, он разрушает статичность, гарантированность смысла, создавая возможность для его рождения, а это возможно, лишь хорошо прицелясь, хорошо зная, над чем смеешься. Смех – это улавливание принципиальной двойственности смысла, содержащийся в нем непримиримый раскол, сущностно, однако, связанный с самим дискурсом. Это экспликация тех точек дискурса, которые выявят его самоотрицание. Смех – это когда в противоречии нет логики, когда его нельзя опосредовать, это противоречие и непротиворечие одновременно. Эта иррациональная в каком-то смысле сторона смеха выражается в том, что мы никогда до конца не можем сказать, почему смеемся: все, что мы можем объяснить рационально, не смешно.

Такую стратегию отношения к философским текстам, реально могущую позволить освободиться от их власти, представляет собой деконструкция, сущностной чертой которой, по де Ману, как стратегии философского анализа является ирония: «Ирония появляется именно тогда, когда самосознание теряет над собой контроль... ирония – не фигура самосознания. Она – слом, вторжение, разрыв. Этот тот миг, когда теряет контроль не только автор, но вместе с ним и читатель»<sup>22</sup>. Это подлинная ситуация риска, когда рискуют все и всем, и прежде всего самим смыслом.



Избегая подвергать риску системность, момент снятия (*Aufhebung*) превращает ее в *раба* из диалектики раба и господина, обреченного на труд. Таким образом, самосознание духа – рабское самосознание. «...Лишь дух есть движение вперед, – пишет Гегель. Часто кажется, что он забыл и потерял себя; но внутренне противоположный самому себе, он есть внутренняя непрерывная работа. О нем можно сказать так, как Гамлет говорит о духе своего отца: “Хорошо работаешь, честный крот”»<sup>23</sup>.

Работа, труд – вот что заменяет у Гегеля ситуацию подлинного риска. Деррида отмечает, что даже господин здесь по сути дела не рискует, а торгуется, когда он в результате своего риска обретает господство. Его риск *имеет смысл*. Но этот серьезный смысл и это отрицание оборачиваются комедией, когда независимость самосознания освобождается, закабалая себя, когда она вступает в *работу*, оборачиваясь самосознанием раба: «Рабство, стало быть, есть не что иное, как вожделение смысла: это *положение*, с которым сливается история философии; положение, определяющее работу смыслом смысла, а *technè* – развертыванием истины»<sup>24</sup>.

Такой работе, *работе* мысли требуется противопоставить абсолютный риск, который не является вместе с тем *абстрактной негацией* (это бы нас вернуло в гегелевский дискурс). Гегелевскому понятию *господства* Деррида противопоставляет *суверенность*, понятие Ж. Батая, которое отличается от первого преимущественно тем, что суверенность должна пожертвовать именно господством, то есть представлением о каком-либо смысле риска смерти. Это риск без надежды, абсолютная растрата жизни без ожидания выгоды.

Ж. Деррида уточняет: следует говорить о риске не только жизни, но и серьезности смысла, ради чего стоило бы рисковать. Необходимо «как бы симулировать абсолютный риск и смеяться над этим симулякр»<sup>25</sup>. С его точки зрения понятие *Aufhebung* смешно именно тем, что оно означает *«делачество»* дискурса, который, запыхавшись, пытается присвоить себе всю негативность, представить ставку на игру *инвестицией*, *погасить* абсолютную растрату, придать смысл смерти и

в то же время закрывает глаза на бездну бессмыслия, в которой черпаются и исчерпываются запасы смысла»<sup>26</sup>.

Таким образом, смех может вернуть философию в ситуацию риска, который только и делает ее возможной, помещая в ситуацию невозможности. Еще Ф. Ницше объявил философию «веселой наукой», добавляя: «И – мне все еще смешно каждый Мастер, Кто сам себя не осмеял»<sup>27</sup>. Тему смеха как адекватного измерения истины можно найти в совершенно различных традициях, например, в чань-буддизме или в творчестве Г. Майнринка, когда он замечает, что «торжественно говорят лишь тупицы. Тот, кто не способен в юморе видеть серьезное, тот также не способен юмористически воспринимать ложную серьезность, которую ханжа почитает за основу мужественности; такой обязательно станет жертвой фальшивой восторженности так называемых жизненных идеалов. Высшая мудрость кутается в шутовские одежды!»<sup>28</sup>

Ситуацию конца философии можно истолковать как потерю смысла в ситуации его избытка. «Приходит время, – восклицает еще один представитель этого движения, ставящего философию в ситуацию принципиального риска, – Ж.-Л. Нанси, – когда уже не испытываешь ничего кроме гнева, кроме совершенной ярости против обилия речей, обилия текстов, чья забота лишь в том, чтобы привнести чуть больше смысла, запустить заново или усовершенствовать утонченную работу сигнификации. Вот почему, если я говорю здесь о рождении, то не стремлюсь придать ему вид очередного приращения смысла. Я, скорее, оставляю его, если такое возможно, как нехватку “смысла”, оно и “есть” нехватка»<sup>29</sup>.

Отсутствие гарантированных решений, незыблемых сущностей, задающих координаты для всего сущего, предзаданность смысла – таковы характеристики этого рискованного «рождения в присутствии», которое никогда не является совершенным, но всегда только под знаком вопроса, самовычеркивающим: «Опыт, вот он: пребывать рожденным в зарождающееся присутствие смысла, только зарождающееся. Такова нужда, такова свобода опыта»<sup>30</sup>.



Таким образом, мы оказываемся на границе философии, рискуем ее существованием вообще. Граница, на которой оказывается философия, – это научная *эпистема*, «функционирующая внутри системы основополагающих ограничений, концептуальных оппозиций, вне которых она становится неосуществимой»<sup>31</sup>. Таким образом, задача сводится не к тому, чтобы избавиться от этой модели, так как в таком случае философия станет невозможной, но «как можно строже соблюсти внутреннюю и упорядоченную игру этих философов или эпистемем, давая им скользить, без их искажения, вплоть до точки их irrelevantности, их исчерпания, их закрытия»<sup>32</sup>. Это значит, что философия должна постоянно оставаться в сфере абсолютного риска, игры со своим бытием, с языком, со смыслом. Проблема современной философии, таким образом, состоит в вопросе, «каким образом, исчерпав дискурс философии, вписать в лексику и синтаксис языка, нашего языка, который, впрочем, и был языком философии, то, что не укладывается в оппозиции концепций, над коими господствует эта всеобщая логика»<sup>33</sup>.

Гегель с помощью истории философии дает определение самой философии, о-граничивает ее. Поэтому деконструируя гегелевский дискурс, в том числе связность и о-смысленность его историко-философского дискурса, мы приводим философию к краю ее гибели. А не стоит ли она уже там, отворачиваясь от пропасти? Быть может, это рискованное деконструирующее движение состоит только в том, чтобы, сохраняя все существенные моменты, показать философии ее место? «Будущее можно предчувствовать лишь как некую абсолютную опасность. Ведь оно полностью порывает со сложившимися нормами, и потому оно может явить себя, *показать* себя лишь в чудовищном облике»<sup>34</sup>.

Это то невозможное существование философии, что только и может обеспечить ее жизнь. И если Гегель рассматривает диалектику возможного и необходимого, то сейчас судьба философии состоит в том, что *невозможное стало необходимым*.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Хайдеггер М. Гегель и греки // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. С.384.
- <sup>2</sup> Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. СПб., 2001. Кн.3. С.571.
- <sup>3</sup> Там же. С.570.
- <sup>4</sup> Там же. С.566.
- <sup>5</sup> Напр., у Ж. Деррида: «Внетекстовой реальности вообще не существует» – «Il n'y a pas de hors-texte» (Деррида Ж. О грамматологии. М., 2000. С.313).
- <sup>6</sup> Деррида Ж. Невоздержанное гегельянство // Танатография эроса. СПб., 1994. С.135.
- <sup>7</sup> Виндельбанд В. Философия в немецкой духовной жизни XIX столетия. М., 1993. С.66.
- <sup>8</sup> Ясперс К. Введение в философию. Минск, 2000. С.140.
- <sup>9</sup> Хайдеггер М. Гегель и греки. С.381.
- <sup>10</sup> Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. СПб., 1999. С.102.
- <sup>11</sup> Там же. С.17.
- <sup>12</sup> Бибахин В.В. Узнай себя. СПб., 1998. С.12.
- <sup>13</sup> Ясперс К. Указ. соч. С.140.
- <sup>14</sup> Бланио М. Опыт-предел // Танатография эроса. С.69.
- <sup>15</sup> Там же.
- <sup>16</sup> Впрочем, мысль эта идет еще от Кожева, когда он говорит о негативности как сущности человеческого.
- <sup>17</sup> Бланио М. Указ. соч. С.72.
- <sup>18</sup> Там же. С.74.
- <sup>19</sup> Там же. С.75.
- <sup>20</sup> Деррида Ж. Невоздержанное гегельянство. С.136.
- <sup>21</sup> Там же.
- <sup>22</sup> Moynihan R. Interview with Paul de Man // Yale Review. 1984. Vol.73, № 4. P.580.
- <sup>23</sup> Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Кн.3. С.567.
- <sup>24</sup> Деррида Ж. Невоздержанное гегельянство. С.150.
- <sup>25</sup> Там же. С.143.
- <sup>26</sup> Там же. С.143–144.
- <sup>27</sup> Ницше Ф. Соч.: В 2 т. М., 1990. Т.1. С.491.
- <sup>28</sup> Майнринк Г. Избранное: В 2 т. Киев, 1994. Т.2. С.304–305.
- <sup>29</sup> Нанси Ж.-Л. Рождение в присутствии // Комментарии. 1996. №9. С.210.
- <sup>30</sup> Там же. С.209.
- <sup>31</sup> Деррида Ж. Позиции. Киев, 1996. С.14.
- <sup>32</sup> Там же.
- <sup>33</sup> Деррида Ж. Невоздержанное гегельянство. С.137.
- <sup>34</sup> Деррида Ж. О грамматологии. С.118.

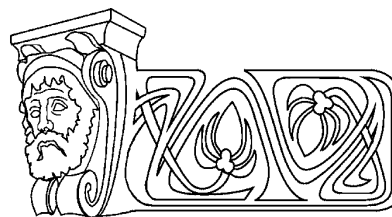


УДК 316.37(470+571)

## ЛИЧНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ ВЛАСТИ

В.Б. Устьянцев

Саратовский государственный университет,  
кафедра теоретической и социальной философии  
E-mail: gala@info.sgu.ru



Повышение роли личности в политическом пространстве социума ставит задачу исследования путей персонификации пространственных структур власти. В статье предложены основные уровни пространства власти, соответствующие им политические символы и модели политического поведения. Обсуждаются особенности персонифицированного пространства лидера, факторы его влияния на политическое пространство правящих элит и электората.

### Personality in Space of Power

V.B. Ustyanshev

Increase of a personality role in political space of society sets a task of researching of the ways of personification of special power structures. In the article there offered the main levels of psychological space of power, the corresponding political symbols and the models of political behavior. There also discussed particular features of personified space of the leader, phantoms of his influence on political space of ruling elites and electorate.

Социальное пространство обретает для личности жизненные смыслы и становится способом ее существования в процессе взаимодействия коллективных и индивидуальных форм жизнедеятельности. Одни личностные факторы возникают в пространстве малых социальных групп, в малом социальном окружении происходит пространственная самоидентификация личности, закрепляется самость и индивидуальность. Другие пространственные структуры личности открыты к взаимодействию с макросредой, с институциональным пространством, закрепляющим общественный строй и общественный порядок. В непрерывных переходах человеческой бытийственности из микро- в макропространственные структуры происходит перестройка внутреннего пространства личности, психологических интенций, внутренних смыслов и знаковых структур.

Осмысление внутренней связи между бытийным пространством многих и внутренним пространством личности относится к числу антиномий. Проблема впервые была обозначена в античности Платоном и Аристотелем, ее острота в эпоху Возрождения выражена Н. Макиавелли, с особой утончен-

ностью представлена в категорическом императиве Канта, приобрела новое смысловое значение в экзистенциальной философии. На рубеже XX–XXI веков соотношение внешних и внутренних пространственных структур в существовании личности приобретает самые различные дисциплинарные дискурсы, становится объектом пристального внимания широкого круга исследователей. В современной теории социального управления получает распространение точка зрения, что «структуру социального пространства можно увидеть внутри любого субъекта деятельности» и, с другой стороны, «личность структурирована в соответствии со структурой социального пространства»<sup>1</sup>. Обнаруживается антиномия, разрушение которой невозможно на уровне традиционного поиска параллелей между внутренними и внешними пространственными структурами личности.

Думается, что в наши дни философское осмысление пространственных структур личностного бытия наиболее интересно в той эмпирической среде, где внешние и внутренние структуры подвижны, не давят в исследовательских процедурах и дают возможность увидеть новые проблемы. Такой благодатной эмпирической средой мне представляется пространство власти, а главная проблема предлагаемого исследования заключается в выяснении особенностей «погружения», обживания этого пространства личностью.

Основания пространства власти реализуются в политическом порядке. Этот порядок не ограничивается сферами должного во властных отношениях и включает рациональные и иррациональные отношения общественных сил, политических движений, отдельных личностей по отношению к политическому строю<sup>2</sup>. Одобрение или протест по поводу проводимых государством решений, демонстративная поддержка или негативный эмоциональный всплеск в отношении дейст-



вий главы государства и его «команды» находят свое место в структурах политического пространства. Регулятивную функцию в таком структурировании занимают политические символы, образующие знаковые ряды и ментальные цепочки, пронизывающие всю политическую жизнь.

Символы, основанные на достигнутых однотипных стандартах политических действий, установленных социальной системой, становятся необходимыми факторами устойчивости политического пространства. Ключевая проблема всякого правительства – добиться положительного отношения личности (а в политико-правовом контексте – гражданина) к установленным политическим символам и обеспечить динамичное функционирование политического пространства, стабильность политического порядка. В начале XX столетия М. Вебер стремился обосновать идею о прямой зависимости созданного в обществе политического пространства (политического порядка) от ценностных ориентаций личности. Легитимность политического порядка, по его мнению, может быть гарантирована только внутренне: эмоциональной преданностью, рационально осознанной верой в его абсолютную значимость; или «религиозно: верой в зависимость блага и спасения от сохранения данного порядка»<sup>3</sup>. Поставленная М. Вебером проблема духовного пространства властных отношений, преломляемых в сознании личности, может развиваться по разным направлениям. Думается, что различные ценностные отношения личности к существующим формам политического пространства (включая политический порядок), могут и должны выражаться в форме знаков, образов, символов. В этой связи возникает вопрос о выделении различных видов политических символов, которые образуют различные уровни психологического пространства власти, и выражают степень участия личности в движении психологических пластов политического порядка.

Речь может идти, по крайней мере, о трех структурных уровнях пространства власти. *Исходный уровень* этого пространства образуют социально-психологические общности, «мы» и «они», имеющие определенные политические символы. Благодаря своей элементарности эти общности объединяют

самые различные политические силы, социальные группы, слои, которые по-разному проявляют себя в обществах демократического и тоталитарного типа, обретают разный психологический облик в зависимости от состояния социальной стратификации, уровня жизни, социальной и правовой защищенности. Психологическое «мы» может возникать в недрах враждебного окружения. Подвергаемые политическому давлению группы «мы» (маргинальные слои общества) противостоят политическим силам и институтам власти, которые выражены в массовой психологии как враждебные «они». Социально-психологическая общность «мы» отличается достаточно простыми, сходными мотивами поведения, установками, настроениями, обращенными к власти. Эмоциональная преданность индивидов как выразителей недифференцированной массы людей «своей», «нашей» власти сопровождается демонстративным неприятием «чужой» власти, чужого порядка, чужих норм. «Мы» выталкивает политические сомнения, враждебные чувства вовне. Источником политической опасности, агрессии, войны в политической психологии становятся «они». Довольно часто смутное, слабо персонифицированное «они» на уровне социальной психологии предстает преградой на пути к цели, мистифицируется, вызывает массовое негодование. Слияние в состояниях «мы» и «они» субъектов и объектов политической власти культивирует благоприятную почву для политического мифотворчества, утопизма, идеологических доктрин вождизма. Регулирование этого уровня пространства предполагает систему символов, включая образы сильной власти, мудрого правителя или решительного волевого политического лидера. Российские мыслители XIX века постоянно подчеркивали скрытую силу и опасность пульсирующего пространства для стабильности политического порядка. «Мудрость целых веков нужна для утверждения власти: один час народного исступления разрушает основу ее, которая есть уважение нравственное к сану властителей»<sup>4</sup>.

Символы, основанные на моральном авторитете правителя и эмоциональной преданности порядку, имеют особенно важное значение в обществе, где отсутствует разви-



тая нормативно-правовая база демократического устройства. Состояние «мы» остро нуждается в сохранении своего внутреннего пространства, и политическая власть всячески стремится поддержать эту психологическую потребность. Политические демонстрации, митинги, манифестации в поддержку «нашей» власти заполняют пространство бурными эмоциональными всплесками, закрепляются массовыми демонстративными действиями. Политические лозунги, плакаты-образы, флаги, музыка усиливают эмоциональный накал, и символы политического порядка становятся необходимым элементом бытия «мы», прочно закрепляются в коллективном и индивидуальном сознании. Именно к такому социально-психологическому фону порядка стремится власть, не завершившая устойчивое закрепление прав и свобод личности в нормах права и в юридической практике.

*Другой уровень* пространства раскрывается в институциональных структурах власти, в поведении и символике правящих элит. В зависимости от строения элитарной группы социальные факторы приобретают различное содержание, изменяют механизмы реализации властных отношений. В закрытых правящих элитах, представленных институциональными структурами власти, политические связи предельно стандартизированы. Психологическое поле личной власти лидера-вождя, образуя центральное поле власти, в закрытой элите пронизано бюрократической ментальностью, обнаруживающей поразительно устойчивые контакты жизненных установок и моделей поведения, эмоций и настроений, опирающихся на глубинные слои коллективного бессознательного, присущие данному обществу<sup>5</sup>. В этой психологической ментальности политическое окружение лидера формируется по принципам личной преданности. Номенклатурная психология устраняет всякую возможность критического отношения к действиям лидера со стороны политического окружения. Во внешней для господствующей элиты среде вождь становится олицетворением верхних эшелонов власти.

Иная структура пространства власти складывается во взаимоотношениях властвующих элит открытого типа. Отсутствие

жесткой корпоративности и замкнутости элитарной группы приводит к притоку новых членов, создающих динамизм психологического климата, ролевой плюрализм в группе. Психологическое влияние лидера на группу контролируется рациональными моментами: систематизированным жизненным опытом, целями политической деятельности, прагматическим умением ориентироваться в изменяющейся политической ситуации в соответствии с интересами группы.

Стремясь сохранить свое положение в институциональной структуре политического пространства, открытые элиты стараются закрепиться в пространстве власти, используя символы демократического общества и представительной демократии, ценности плюрализма и свободы. Возможности реализации способностей и интересов отдельной личности определяются принадлежностью к элитарной группе и местом в ролевом пространстве. Открытая элита благодаря притоку новых членов, имеющих собственный жизненный опыт, высокий социальный статус, требует от каждого участника психологического и интеллектуального напряжения. Желание сохранить статус в элитарной группе заставляет политиков искать поддержку во внешней среде, завоевывать доверие и политические симпатии других политических и социальных общностей.

В жизни политических элит современной России обнаруживается сочетание признаков элит закрытого и открытого типа. Демонстративная приверженность символам представительной демократии сочетается с латентными проявлениями бюрократической ментальности и номенклатурной психологии. Корпоративность интересов правящих элит все более соответствует ориентациям на демократический элитизм, когда «демократическое участие в сложных современных обществах будет неизбежно ограничиваться главным образом лишь участием в периодических выборах политических лидеров»<sup>6</sup>. Аморфная политическая культура российского электората, преобладание в политической психологии символов и противопоставлений «мы» и «они» превращает символы демократического элитизма в структурный элемент пространства власти, где психология социальных низов перестает играть заметную роль в структуре политического порядка.



Установившиеся взаимоотношения между уровнями пространства, созданного разными субъектами политических действий (электоратом и правящими элитами), определяют жизненное пространство личности, которое концентрируется в образе и поведении политического лидера. В предельно широком плане личностный уровень пространства власти обнаруживается в процессе персонификации политической жизни. Политическое пространство, персонифицированное в личности, приобретает у разных индивидов различные психологические оттенки: от мощного психологического стремления к первенству, чувству престижа, желанию доминировать над чужой волей у одних типажностей до политической усталости, инфантильности, готовности подчиниться чужой воле – у других. В этом пространстве есть свой центр притяжения – стремление к власти. Внутренний властный потенциал индивида в сочетании с властно-принудительными полномочиями, полученными от общества, приводит к утверждению личности политического лидера.

Доминирование властной воли лидера над волей других людей происходит в реальном и многоликом психологическом пространстве. Возникает несколько социально-психологических контактных зон, образующих ось персонификации политической власти. Она очерчивается при воплощении властного потенциала личности в конкретную социальную роль «вождя», «государственного деятеля», «лидера партии». Внутреннее «Я» личности и внешний мир властных отношений постоянно контролируются в пространстве личности состояниями самости или силой воли. Как психологический феномен самость (самовласть), выражает способность личности подчинять свой мир эмоций, чувств, стремлений избранному политическому символу-имиджу. Этот имидж не может быть произвольным, его информационная емкость должна соответствовать образу государственного деятеля, сформировавшемуся в психологическом пространстве массы.

Помимо социальных оснований символ-имидж лидера связан с психологической перестройкой личности. Персонифицированный образ власти открывает путь к созданию особой психологической оболочки личности,

закрепленной в символе-имидже, необходимой для обретения личной власти. В образе политического лидера – главы государства должны быть представлены желаемые для политической психологии электората черты элитарности и простоты, строгости и требовательности, способности к инновациям и развитого чувства долга. Созданный имидж политического лидера оказывается для человека, ставшего президентом, «железной маской» и превращается в символ национально-возрождения.

Таким образом, личностный уровень политического пространства, с одной стороны, синтезирует жизненный опыт индивида, его психологическую работу над собой, обретение политической самости; с другой – должен выражать эмоциональную веру людей, уставших от социальных последствий экономического кризиса, имеющих низкий уровень политической и правовой культуры, мечтающих о достойной жизни для себя и своих детей в новом веке. В политическом пространстве правящих и оппозиционных элит, вступивших в борьбу за власть в XXI веке, преобладает образ политического лидера, демонстрирующего демократизм, способность к правильным решениям, взаимодействию с различными институтами государственной власти и различными политическими движениями. Такой образ создается усилиями политического окружения и влияет на ментальные структуры уставших от обещаний и остающихся доверчивыми россиян. Важнее другое – чтобы политик, возводимый в ранг символа национально-возрождения, не оставался лишь символом, а становился гарантом экономической и политической стабильности и правового порядка.

#### Примечания

<sup>1</sup> Актуальные проблемы социологии управления (Материалы круглого стола) // Социс. 1998. №2. С.104.

<sup>2</sup> См.: Устьянцев В.Б. Политический порядок: структура и ценностные основания // Философия и социология власти. Саратов, 1996.

<sup>3</sup> Вебер М. Избранные произведения. М., 1990. С.639.

<sup>4</sup> Карамзин Н.М. Заметки о древней и новой России. М., 1991. С.27.

<sup>5</sup> Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь: В 4 т. М., 1999. Т.2. С.170.

<sup>6</sup> Юнг К. Человек и его символы. М., 1998. С.159.





## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9: 796.8

### ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ИЗУЧЕНИИ ЕДИНОБОРСТВ

Ю.П. Кошелев, Р.Х. Тугушев

Саратовский государственный университет,  
кафедра психологии  
E-mail: tugushevrh@info.sgu.ru

Работа посвящена проблеме совершенствования воспитания культуры молодежи через воздействие на нее в условиях участия в спортивных единоборствах.

С этой целью рекомендуется установление потенциальных возможностей будущего спортсмена с помощью психологических методик, знакомство воспитанника с возможностями избранного вида спорта. Особое место занимает внедрение в подсознание спортсмена характеристик здоровой психики – воспитания воли в сочетании с духовностью. В статью вошли результаты такого вида подготовки спортсменов.

#### Peculiarities of Psychological Approach in Single Combat's Study

Y.P. Koshelev, R.H. Tugushev

The paper deals with the youth culture educating improvement by means of fostering it in conditions of engagement in single combats' sports.

This objective is targeted by recommending to detect a future sportsman's potentialities using appropriate psychological diagnostic tools, to introduce a trainee into a chosen sport's opportunities. Special place is allotted to inserting a healthy psychic's characteristics into a trainee's sub-consciousness, that is educating a will alongside with a spirituality. This paper presents some results of this kind of sportsmen training.

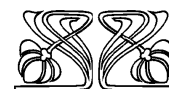
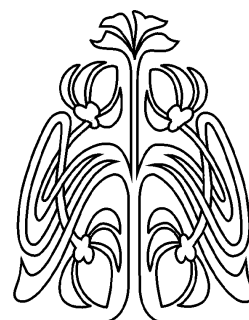
Спорт и физическая культура в настоящее время привлекают все большее внимание не только специалистов, но и ученых разных специальностей. В связи с этим представляется интересным процесс воспитания в спортивных единоборствах.

Весь процесс обучения, по нашему мнению, должен быть выстроен в следующем порядке. На начальном этапе – исследование потенциальных возможностей будущего спортсмена, построение правильного учебного процесса. Особое место занимает внедрение в подсознание влияния здоровой психики (т.е. воспитание воли и духовности). Именно этому уделяли основное внимание создатели единоборств, которые делали упор на религиозное начало<sup>1</sup>.

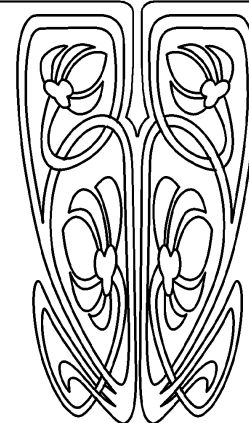
Прежде чем приступить к занятиям восточными единоборствами, необходимо уяснить психолого-философский аспект единоборств, а уже затем приступать непосредственно к изучению технических действий. Для получения максимального результата воспитатель обязан прежде всего внедрить в подсознание своих воспитанников те положения, которые лежат в основе создания единоборств.

Под целью мы понимаем осознанную модель будущего продукта. Целью в изучении единоборств является достижение физического совершенства через духовное восприятие.

Создатели единоборств вкладывали в каждый вид борьбы особый смысл. Так, основатель дзюдо великий Дзигоро Кано трактовал их как «гибкий путь к победе». Применительно к общественной жизни принципы Д. Кано – прилежность, экономичность, хорошие манеры и этичное поведение<sup>2</sup>.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





Единоборства рассматривались как часть системы знаний о мире и один из способов войти в единую систему практических знаний. Таким же началом для кого-то есть массаж, астрология, экстрасенсорика, акупунктура – как и физика, химия, математика и т.д. Они видят в них совершенно разные вещи, и изучают их раздельно. Рассматривая вопрос о единстве человеческого сознания и тела, восточные мыслители говорили о гармонии человека как единственном создании природы.

Обратимся к даосизму. Возникшее в V в. до н.э., это учение провозглашало естественный, близкий к природе путь, предлагая достижение его через диету, физические упражнения и т.д. «Хороший воин не воинственен, хороший боец не гневлив», «Нет большей беды, чем пренебрегать противником. Пренебрегающий близок к тому, что его сокровище погибнет», – говорится в книге «Даодэ-цзин» древнекитайского писателя Лао-Цзы (Ли Эр)<sup>3</sup>.

Для сравнения приведем пример из видов спорта, созданных в Советском Союзе (русский рукопашный бой, борьба самбо, русский бой), где за основу бралась марксистко-ленинская философия. В понимании сущности готовности человека к выполнению деятельности в целом главным является материалистический принцип детерминизма – учения о всеобщей причинной материальной обусловленности природных, общественных и психических явлений. «Идея детерминизма, – пишет В.И. Ленин, – устанавливая необходимость человеческих поступков, отвергая вздорную побасенку о свободе воли, нимало не уничтожает ни разума, ни совести человека, ни оценки его действий. Совсем напротив, только при детерминистическом взгляде и возможна строгая и правильная оценка, а не сваливание чего угодно на свободную волю»<sup>4</sup>. В подтверждение этому приводились учения И.М. Сеченова и И.П. Павлова, где показывается причинная зависимость психики (включая самые высокие ее формы – сознание и волю) от материальных условий жизнедеятельности.

Под мотивами понимается причина постановки тех или иных целей. Выделение промежуточных целей имеет существенное мотивационное значение. Успешное достижение очередной промежуточной цели уси-

ливает мотивацию к деятельности. Постановка цели имеет соответствующий мотив. Как правило, цель детерминируется несколькими мотивами.

Практика показала, что к основным мотивам, несколько отличным от Пирамиды потребностей А. Маслоу<sup>5</sup>, влияющим на решение заниматься единоборствами, можно отнести:

а) духовные и физические потребности (избавление от психических или физических недостатков, поиск своего «Я»);

б) потребности в самоутверждении (отсутствие лидерских наклонностей);

в) потребность в эмоциональных контактах (отсутствие близких друзей);

г) потребность в обеспечении безопасности, самозащиты;

д) потребность в самоактуализации, или потребность личного совершенствования.

По нашим исследованиям, проведенным на протяжении трех лет в одной из детских спортивных школ Саратова, была составлена таблица.

| Возраст   | а           | б           | в           | г            | д           | Количество опрошенных |
|-----------|-------------|-------------|-------------|--------------|-------------|-----------------------|
| 8–9 лет   | 37<br>(11%) | 16<br>(5%)  | 26<br>(8%)  | 249<br>(76%) | 0           | 328                   |
| 10–11 лет | 22<br>(10%) | 18<br>(8%)  | 58<br>(26%) | 119<br>(53%) | 7<br>(3%)   | 224                   |
| 12–13 лет | 58<br>(21%) | 64<br>(23%) | 53<br>(19%) | 52<br>(19%)  | 50<br>(18%) | 277                   |
| 14–15 лет | 6<br>(5%)   | 20<br>(16%) | 22<br>(17%) | 36<br>(28%)  | 43<br>(34%) | 127                   |
| 16–17 лет | 2<br>(2%)   | 11<br>(12%) | 4<br>(5%)   | 31<br>(34%)  | 42<br>(47%) | 89                    |

Основные приоритеты мотивов с возрастом меняются. Критическим моментом становится возраст 12–13 лет. Переоценка мотивационной составляющей после 14 лет говорит об осмысленном подходе к выбору мотива.

По нашему представлению, наибольший интерес представляет мотив духовных потребностей. Именно он является благодатным материалом для достижения цели изучения единоборств, в теоретических разработках которых главным является воспитание (единство) духа и тела.

В этих видах в основу создания вкладывался принцип духовности и воспитание вос-



приятия мира через мироосознание и мироощущение. Психолого-философский подход на базе конфуцианства, даосизма, буддизма и иных религиозных течений, в первую очередь, основывался не на материалистическом принципе, а на духовном развитии<sup>6</sup>.

Поскольку цели тесно связаны с мотивами, они побуждают человека к действиям. Чем конкретнее цель, тем сильнее она побуждает к выполнению деятельности. Предположим, целью является достижение звания мастера спорта. Тренер обязан в учебной программе предусмотреть промежуточные цели. Например, отработка того или иного действия, изучение одного приема за конкретное время будет стимулировать на успех и по завершении побуждать к достижению следующей цели. Цель, подкрепленная большим количеством мотивов, будет сильнее влиять на деятельность человека. Понимая мотивы, которые побуждают человека к активности, и умея активизировать других на это, тренер достигает значительных успехов.

Мы подходим к практическому применению, например, психологическому воздействию на спортсменов. Приняв, что психологические и физические качества спортсмена тесно взаимосвязаны, мы должны говорить об основном подходе и теоретических схемах взаимосвязей этих факторов, и на основе этого – о принципах формирования положительного состояния психики в период учебно-тренировочного и соревновательного процесса<sup>7</sup>. Оговоримся, что здесь мы не рассматриваем новых методов воздействия на психологическую составляющую личности как средств ее подавления, мы говорим о воспитании, ее морально-волевой, то есть психологическом направлении.

В учебном процессе тренер (воспитатель) согласовывает главную цель для каждого воспитанника, формирует его знания и понятия о теоретических вопросах, занимается воспитанием духовного сознания воспитанника. Выстраивая цепочку теоретических знаний, необходимо изначально заложить в учениках понятие единоборства, которое представляет собой схватку, технику, применяемую в ней, и методику отработки данной техники.

Схватка – попытка одновременной реализации двух или более рисунков боя, в котором каждая из сторон преследует свои це-

ли. Любой вид схватки имеет четкий рисунок. Он постепенно закладывается в подсознание учеников. Однако, как бы ни различался рисунок, без него единоборства нет. Представители разных школ, имеющие разные цели, имеют разный рисунок схватки. Под рисунком понимается основа мировоззрения индивидуума, состоящая из техники, тактики и цели схватки (в данном случае стратегии).

Для достижения своих целей (одержание победы), нужно не дать сопернику реализовать свой рисунок боя, не дать ему возможности использовать свою цель и применить свою технику.

В тактическом плане следует различать рисунки, позволяющие одержать чистую победу, и те, что направлены на удержание преимущества. Набор технических действий позволяет выполнить и то и другое, однако в первом случае решающим является психологический фактор, во втором – техническое преимущество.

Результат соревнующегося напрямую зависит от того, насколько он адаптирован в обществе, какова его психологическая подготовка и кем он представляет себя в социуме. Понятия ответственности, необходимости, чувства патриотизма, своей значимости не должны быть для него пустым звуком. От того, насколько тренер-преподаватель сумеет донести до своего воспитанника понятия духовности и воли, будут зависеть результаты спортсмена<sup>8</sup>.

На следующем этапе важным фактором выступает формирование умения объединить в конкретный момент психические и физические возможности и сознательная интеграция психических и физических функций<sup>9</sup>.

Методика преподавания состоит из методик физической, технической и психологической подготовки; соответственно, методика учебного процесса состоит из этих методик. Любой прием оттачивается в 4 этапа. Первый – отработка приема на воздухе, когда выстраивается форма движения. Второй – оттачивание на лапе, на цели (манекене). Ученик при этом вкладывает в прием реальную силу. Третий этап – работа с партнером, когда уже предварительно отточенный прием учатся применять в соревновательной практике. Четвертый этап – работа с партнером в свободной схватке. Если спортсмен не может



применить прием в реальных условиях, то прием нельзя считать до конца отработанным.

Бедой большинства видов единоборств является тот самый рисунок боя, стереотипы, которые при встрече с соперником, не занимающимся в данном клубе, могут привести к ошибке. Тренировочные спарринги – это, в основном, спарринги с партнером, владеющим в той или иной степени теми же техниками, той же психологической подготовкой и преследующим ту же цель, – как правило, оговоренную в этих условиях. Отсутствие конфликта целей толкает на подстраивание и оказание помощи партнеру.

Таким образом, рассматривая тренировочный процесс как повышение спортивного мастерства, необходимо подходить к нему, в первую очередь, с позиции основателей видов единоборств, где первичным являлось воспитание сознательного подхода к изучению технических действий, воспитание воли, теоретических знаний и этики. Пять принципов основателя дзюдо Дзигоро Кано объясняют это положение:

1) внимательно наблюдай за собой и обстоятельствами собственной жизни, внимательно наблюдай за другими людьми, внимательно наблюдай за всем окружающим;

2) владей инициативой в любом начинании;

3) осмысливай полностью, действуй решительно;

4) знай, когда следует остановиться;

5) придерживайся среднего между радостью и подавленностью, истощением и ленью, безрассудной бравадой и трусостью.

#### Примечания

<sup>1</sup> Родионов А.В. Психодиагностика спортивных способностей. М., 1973.

<sup>2</sup> Параносич В., Лазаревич Л. Психодинамика спортивной группы. М., 1977.

<sup>3</sup> Туманян Г.С. Спортивная борьба: отбор и планирование. М., 1984.

<sup>4</sup> Ленин В.И. Соч. 4-е изд. М., 1941. Т.1.

<sup>5</sup> Маслоу А. Мотивация и личность // Психология личности: В 2 т. Самара, 1999. Т.1. С.391–416.

<sup>6</sup> Занюк С. Психология мотивации. Киев, 2002.

<sup>7</sup> Путин В., Шестаков В., Левинский А. Дзюдо: история, теория, практика. Архангельск, 2000.

<sup>8</sup> Найдиффер Р.М. Психология соревнующегося спортсмена. М., 1979.

<sup>9</sup> Генов Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. М., 1971.

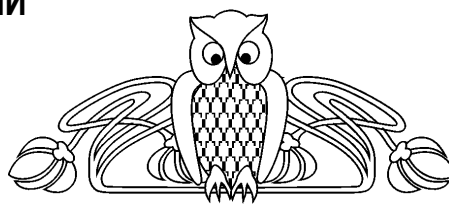
УДК 159.923.2

## ВЫБОР СТРАТЕГИИ ПСИХИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ЛИЧНОСТИ

М.М. Орлова, Д.В. Орлов

Саратовский государственный университет,  
кафедра психологии  
E-mail: zxc513@yandex.ru

В статье рассматривается феномен совладания как выбор определенной адаптационной стратегии поведения. Авторы выдвигают гипотезу о том, что выбор стратегии психической адаптации по типу активного или пассивного совладания определяет выбор механизмов психических защит, ценностных ориентаций личности и локус контроля, обуславливая направленность личности. Делается вывод о том, что активное совладание структурировано ценностными ориентациями самоактуализации. В качестве ресурсов выступают самоуважение, самопринятие и независимость ценностей. Пассивное совладание или обученная беспомощность структурировано механизмами внутренней конфликтности и алекситимии. Ресурсом обученной беспомощности можно рассматривать реактивные образования, самообвинение и проекцию. Выявленные механизмы влияют на структуру личности и определяют возможность формирования психосоматического заболевания.



### The Choice of Psychological Adaptation Strategy and its Consequences for Personality

M.M. Orlova, D.V. Orlov

In an article take's up the phenomenon of coping as a choice of definite adaptation strategy. The authors set up hypothesis that choice of psychological adaptation strategy by active or passive type determines a choice of psychological defenses mechanisms, personality's value orientation, locus control and determines orientation of personality. It's draw a conclusion that the active coping structured by value orientation of self-actualization. Self-esteem and independence of values run out as resources. Passive coping or trained helplessness structured by mechanisms of internal self-contradictoriness and alexithymia. As resource of trained helplessness can be regard reactive formation, self-accusation and projection. Revealed mechanisms influence on structure of personality and determine possibility of psychosomatic disease forming.



В условиях значительной психо-эмоциональной напряженности в обществе, в ситуации высокой социально-экономической неопределенности проблема адаптационного потенциала личности становится особенно актуальной.

В литературе исследования, направленные на решение данной проблемы, представлены исследованиями структуры личности, адаптации и дезадаптации, психологии здоровья, самоактуализации.

В данной работе для рассмотрения мы выделили феномен совладания как выбора определенной адаптационной стратегии и обозначили две разновидности такого выбора:

– совладание по активному типу («соруинг» (А. Маслоу<sup>1</sup>), актуализирующее механизм поискового поведения и самореализационный потенциал личности;

– совладание по пассивному типу (феномены «обученной беспомощности» (В.С. Роттенберг<sup>2</sup>, М. Селигман<sup>3</sup>) и алекситимии (Sifneos<sup>4</sup>).

Выбор одной из этих стратегий влечет определенные последствия для личности посредством сопутствующих этим стратегиям механизмов и ресурсов.

Понятие адаптации как приспособительной функции организма к изменяющимся условиям среды было заимствовано из биологических наук сферой гуманитарных в силу существующих проблем, связанных с оптимизацией жизнедеятельности человека в социуме.

Отечественная психология опирается на методологию активности психики. Так, А.Ф. Лазурским<sup>5</sup> предложен принцип активного приспособления индивида к среде. А.Н. Леонтьев<sup>6</sup> в теории деятельности истолковывает взаимодействие человека со средой не в терминах «приспособления», а в терминах «деятельностного присвоения»; в процессе активного присвоения происходит наращивание сил и возможностей личности.

Опираясь на методологию современной психологии, А.А. Реан<sup>7</sup> рассматривает психологическую адаптацию личности к среде не только как активно приспособительный процесс, но и как активно развивающийся, отводя ему приоритетную роль. Он предлагает классифицировать типы психологической адаптации не по критерию «активный–пас-

сивный» (пассивное приспособление по своей сути тоже является активным процессом), а по вектору активности, направленности «вовне» (изменение в окружающей среде) и активности «внутри» (изменение личностью самой себя с коррекцией собственных социальных установок и способов поведения). Истинная адаптация, в данном контексте, есть всегда активный процесс развития личности, пассивность – это уже дезадаптация. Если оба вида активности по каким-либо причинам для личности невозможны, происходит поиск в социальном пространстве новой среды. А.А. Реаном выделены следующие стратегии адаптации:

– активное изменение ситуации;

– активное изменение свойств своей личности;

– активный поиск новой социальной среды с более высоким адаптационным потенциалом для данной личности и для ее развития;

– вероятностно-комбинированный (включает в себя компоненты вариантов вышеприведенных «чистых» типов);

– пассивная дезадаптация (пассивное принятие требований, норм, установок, ценностей социальной среды без включения процесса самоизменения, самокоррекции и саморазвития).

Автор считает, что при выборе стратегии адаптации личностью оцениваются:

– требования социальной среды (сила, степень враждебности, степень ограничений потребностей и т.п.);

– собственный потенциал личности в плане самоизменения (адаптационный потенциал);

– цена усилий (физиологическая, психологическая).

Оценка всех характеристик, как указывает А.А. Реан, происходит в свернутом виде, на неосознаваемом, интуитивном уровне. Формирование типов адаптации зависит как от структуры потребностно-мотивационной сферы личности, так и от индивидуально-психологических особенностей (сенситивности, уровня застревания аффекта и т.д.). Исследователь рассматривает важность введения понятия «адаптационный потенциал» для данной личности, характеризующий возможности личностной перестройки в данных условиях.



Таким образом, социальная адаптация организует психику, оснащая её культурно обусловленными инструментами, и создает личность как социальный конструкт. Личность позволяет опосредованно удовлетворять потребности индивида, обеспечивая адекватное социуму поведение. Личность представляет собой баланс между тем, что готова дать, и тем, в чем она нуждается. Степень включенности в социум и готовности к взаимовыгодному взаимодействию, знание правил различных «игр» и их выбор – факторы, обеспечивающие здоровье личности как представителя психического в социальном.

Термин «совладающее (копинг) поведение» обозначает разновидность социального поведения или поведенческих проявлений личности во взаимодействии с ситуацией и другими людьми. Копинг – это комплекс когнитивных и аффективных действий человека, возникающих как реакция на определенную проблему, устраняющих или уменьшающих ее негативное воздействие.

В литературе встречается понятие «совладающие механизмы» (копинг-процессы), которое обозначает потенциальные возможности субъекта, обеспечивающие адаптивную активность в отношении обстоятельств, требующих совладания. Работу совладающих механизмов, демонстрирующую их развёртывающийся, процессуальный характер, можно наблюдать в особой ситуации. Это ситуация деятельности, которая, будучи трудной и в то же время адекватной умениям и способностям субъекта, переживается им как поток.

В процессе изучения явления копинга сложилось понятие копинг-стратегии, т.е. разнообразные способы конкретного совладания с ситуацией. Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова<sup>8</sup> определяют стратегию поведения в значимых ситуациях как особые поведенческие синдромы, характеризующиеся актуализацией адаптивных механизмов психической саморегуляции.

Требования трудной ситуации подвергают человека испытанию. Задача совладания с негативными жизненными обстоятельствами состоит в том, чтобы либо преодолеть трудности, либо уменьшить их отрицательные последствия, либо избежать этих трудностей. Moss и Schaefer<sup>9</sup> определяют сле-

дующие адаптивные задачи, возникающие перед человеком в трудной ситуации:

- 1) установить смысл ситуации, определить её смысл для себя;
- 2) попытаться противостоять требованиям ситуации;
- 3) поддерживать отношения с теми людьми, которые могут оказать реальное содействие в решении проблем;
- 4) управлять негативными чувствами, сохранять эмоциональный баланс;
- 5) сохранять и поддерживать образ себя, социальную идентичность, уверенность в себе.

Специфические стратегии совладания могут быть оценены с позиции степени удовлетворения этим общим адаптивным задачам.

Существует достаточно большое количество различных классификаций стратегий копинг-поведения. Можно выделить три основных критерия:

- 1) эмоционально-проблемный;
- 2) когнитивно-поведенческий (смысл и достижения);
- 3) успешный – неуспешный (способствующие и неспособствующие преодолению).

Можно предположить, что существует взаимосвязь между теми личностными конструкциями, с помощью которых человек формирует свое отношение к жизненным трудностям, и тем, какую стратегию поведения при стрессе он выбирает.

В современной отечественной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладание с жизненными трудностями. Это и психологическое наполнение введенного Л.Н. Гумилевым понятия пассионарности представителями Санкт-Петербургской психологической школы, и понятие о личностном адаптационном потенциале, определяющем устойчивость человека к экстремальным факторам, предложенное А.Г. Маклаковым<sup>10</sup>, и понятие о личностном потенциале, разрабатываемое Д.А. Леонтьевым<sup>11</sup> на основе синтеза философских идей М.К. Мамардашвили<sup>12</sup>, П. Тиллиха<sup>13</sup>, Э. Фромма<sup>14</sup> и В. Франкла<sup>15</sup>.

Понятие о личностном адаптационном потенциале идет от концепции адаптации и оперирует традиционными для этой научной



парадигмы терминами. А.Г. Маклаков считает способность к адаптации не только индивидуальным, но и личностным свойством человека. Адаптация рассматривается им не только как процесс, но и как свойство живой саморегулирующейся системы, состоящее в способности приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям. Личностный потенциал, согласно А.Г. Маклакову, включает следующие характеристики: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу, самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей, ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство собственной значимости для окружающих, уровень конфликтности личности, опыт социального общения. Все перечисленные характеристики он считает значимыми при оценке и прогнозе успешности адаптации к трудным и экстремальным ситуациям, а также при оценке скорости восстановления психического равновесия.

Д.А. Леонтьев вводит понятие личностного потенциала как базовой индивидуальной характеристики, стержня личности. Личностный потенциал, согласно Д.А. Леонтьеву, является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых им усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни.

Феноменологию, отражающую различные аспекты личностного потенциала, в разных подходах в зарубежной и отечественной психологии обозначали такими понятиями, как воля, сила Эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие, воля к смыслу и др. Наиболее полно, с точки зрения Д.А. Леонтьева, этому понятию в зарубежной психологии соответствует понятие «жизнестойкость» (*hardiness*), введенное С. Мадди<sup>16</sup>.

Теория Мадди об особом личностном качестве «*hardiness*» возникла в связи с разработкой им проблем творческого потенциала личности и регулирования стресса. С его точки зрения, эти проблемы наиболее логично связываются, анализируются и интегрируются в рамках разработанной им концепции «*hardiness*». Через углубление аттитюдов включенности, контроля и вызова (принятия вызова жизни), обозначенных как «*hardiness*», человек может одновременно развиваться, обогащать свой потенциал и совладать со стрессами, встречающимися на его жизненном пути.

В отечественной литературе принято переводить «*hardiness*» как «стойкость» или «жизнестойкость» (Д.А. Леонтьев), но, в связи с многоплановостью этого понятия и с целью максимального сохранения смысла, в дальнейшем в тексте мы будем использовать авторский термин «*Hardiness*». Согласно Большому англо-русскому словарю, «*hardiness*» – выносливость, крепость, здоровье, устойчивость, смелость, отвага, неустрашимость, дерзкость, наглость. Соответственно «*hardy*» – выносливый, стойкий, закаленный, смелый, отважный, дерзкий, безрассудный, выносливый человек. С учетом широкого контекста и оттенков значения, которые имеет в переводе данное слово, мы считаем целесообразным использование данного термина без перевода. В отечественной литературе практически нет публикаций, посвященных «*hardiness*».

Понятие «*hardiness*» отражает, с точки зрения С. Мадди и Д. Кошаба (Maddi S., Khoshaba D., 1996), психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья человека.

Личностное качество «*hardiness*» подчеркивает аттитюды, мотивирующие человека преобразовывать стрессогенные жизненные события. Отношение человека к изменениям, как и его возможности воспользоваться имеющимися внутренними ресурсами, которые помогают эффективно управлять ими, определяют, насколько личность способна совладать с изменениями и трудностями, с которыми она сталкивается каждый день, и с теми, которые носят околоэкстремальный или экстремальный характер.



Суммируя, можно сказать, что «hardiness» – это особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменения в возможности. Это своего рода операционализация введенного П. Тиллихом понятия «мужество быть».

Кроме аттитудов, «hardiness» включает в себя такие базовые ценности, как кооперация (cooperation), доверие (credibility) и креативность (creativity).

Понятие «hardiness» не тождественно понятию копинг-стратегий, или стратегий совладания с жизненными трудностями. С точки зрения Лазаруса и Фолкман<sup>17</sup> (Lasagus, Folkman), это стратегии, направленные на преодоление жизненных трудностей: стратегию противостоящего совладания, стратегию дистанцирования, стратегию самоконтроля, стратегию поиска социальной поддержки, стратегию принятия ответственности, стратегию избегания, стратегию планового решения проблемы и стратегию переоценки. Во-первых, копинг-стратегии – это приемы, алгоритмы действия, привычные и традиционные для личности, в то время как «hardiness» – черта личности, установка на выживаемость. Во-вторых, копинг-стратегии могут принимать как продуктивную, так и непродуктивную форму, даже вести к регрессу, а «hardiness» – черта личности, позволяющая справляться с дистрессом эффективно и всегда в направлении личностного роста.

Рассмотрение проблемы адаптационных стратегий личности было бы не полным без анализа процессов саморегуляции.

Выделяется два уровня регуляции: уровень психической саморегуляции, который способствует поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для деятельности человека. Другой – операционально-технический уровень саморегуляции – обеспечивает сознательную организацию и коррекцию действий субъекта. Личностно-мотивационный уровень саморегуляции обеспечивает осознание мотивов собственной деятельности, управление мотивационно-потребностной сферой; создает возможность быть хозяином, творцом собственной жизни<sup>18</sup>. Благодаря функционированию этого уровня саморегуляции «раскрываются внутренние резервы человека, дающие ему сво-

боду от обстоятельств, обеспечивающих даже в самых трудных условиях возможность самоактуализации<sup>19</sup>.

Саморегуляция в этом понимании есть особая деятельность, «внутренняя работа» или «внутреннее движение душевных сил», направленное на связывание систем личностных смыслов. Дальнейшую конкретизацию идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева получили в концепции смысловых образований личности.

Смысловые образования рассматриваются как «целостная динамическая система, отражающая взаимоотношения внутри пучка мотивов, регулирующих то или иное отношение к миру»<sup>20</sup>.

Регулирующая роль смысловых образований особенно ярко выявляется при осознании и принятии их в качестве ценностей. Ф.Е. Василюк, подчеркивает регулируемую роль смысловых образований, выделяет особую деятельность по производству смысла «в критических ситуациях невозможности реализации: внутренних потребностей своей жизни». Эта особая деятельность (переживание), возникнув в критических жизненных ситуациях, может стать, по мнению автора, самостоятельным функциональным органом, т.е. «одним из привычных средств решения жизненных проблем и пускаться субъектом в ход даже при отсутствии ситуации невозможности»<sup>21</sup>. Таким образом, переживание как особая деятельность смыслопорождения может выполнять регулируемую функцию и в ситуациях обыденной жизни.

Для возникновения деятельности саморегуляции необходимо наличие сформированного «органа саморегуляции» – особой деятельности, имеющей свою направленность, цели, средства и т.д. В её основе лежит потребность в саморазвитии, самостроительстве, самоактуализации, духовном росте. Эта особая внутренняя деятельность, деятельность саморегуляции, должна быть «встроена» в общую иерархическую систему деятельностей человека, мотивы которых в их динамическом иерархическом соотношении и составляют смысловую сферу личности. Неустойчивость или узость мотивационной иерархии, несформированность потребности в саморегуляции, недостаточность в звене ценностного опосредования, неусвоен-





ные в процессе онтогенетического развития средства рефлексии составляют предпосылки для возникновения алекситимии.

Невозможность осуществления эффективной саморегуляции может способствовать актуализации упрочившихся в прошлом опыте субъекта защитных автоматизмов, «включение» которых усиливает блокировку произвольных механизмов саморегуляции.

В качестве совладания по пассивному типу можно рассмотреть феномен «обученной беспомощности».

Поисковая активность является общим, неспецифическим фактором, влияющим на резистентность организма к вредным воздействиям внешней среды.

Если в силу каких-либо причин изменение внешнего или внутреннего плана неприемлемой ситуации невозможно, фрустрированная поисковая активность не может компенсироваться в другой сфере деятельности, не связанной с зоной фрустрации, вполне возможно развитие состояния отказа от поиска. Это состояние является полярной характеристикой по отношению к поисковой активности и обуславливает снижение устойчивости организма к разного рода вредным воздействиям.

Пути формирования отказа от поиска могут быть различны, однако состояние, к которому они приводят, характеризуется тем, что неудачи деятельности (реальные или существующие в сознании) начинают приобретать для человека большую эмоциональную значимость и личностный смысл, чем достижение цели. Очевидно, можно говорить о деформации мотивационной сферы личности и искажении структуры личностных смыслов, определяющих взаимоотношения человека с окружающей действительностью. В работах, посвященных изучению влияния обученной беспомощности на патогенез соматических заболеваний и выполненных в рамках рассматриваемой концепции, большое значение придается способности построения человеком адекватного ситуации прогноза результатов деятельности в ней. Предполагается, что между нарушением способности к построению адекватного прогноза и развитием состояния отказа от поиска существует кольцевая зависимость, и усиление одного из рассматриваемых факторов приводит к усилению другого.

В нашем исследовании мы выдвинули гипотезу о том, что выбор стратегии психической адаптации по типу активного (самореализация) или пассивного (обученная беспомощность и алекситимия) совладания определяет выбор механизмов психических защит, ценностные ориентации личности и локус контроля, обуславливая направленность личности.

Было исследовано 90 человек в возрасте от 20–40 лет с высшим и незаконченным высшим образованием (30 мужчин и 60 женщин). В соответствии с поставленными задачами в ходе исследования использовались следующие методы:

- 1) метод тестового исследования;
- 2) методы математической статистики (корреляционный анализ);

В рамках тестового исследования использовались следующие опросники: МИС, САТ, СЖО, методика Келлермана–Плутчика, направленная на выявление механизмов психологической защиты, ТАС.

Данная программа методов позволила исследовать особенности самоотношения, выбор стратегии психической защиты, самоактуализации, алекситимичности.

Эти методики позволили установить 37 показателей, из которых мы выделили 2 группы параметров, наиболее близких той или иной стратегии психической адаптации:

- 1) совладание по адаптивному типу с сохранностью поисковой активности: ценности ориентации, гибкость поведения, креативность, саморуководство, самопринятие, смысложизненные ориентации, локус контроля «Я»;

- 2) обученная беспомощность: внутренняя конфликтность, самообвинение, регрессия, отрицание реальности, реактивные образования, алекситимия.

Мы воспользовались методом корреляционного анализа и проанализировали полученные данные с точки зрения значимых корреляций.

Полученные результаты по группе шкал активного совладания позволяют сделать ряд выводов, касающихся механизмов, стратегий и ресурсов функционирования этого феномена.

В качестве структурных механизмов можно выделить принятие ценностных ориентаций самоактуализирующейся личности



(см. шкалу «Ценностные ориентации» методики САМОАЛ). Мы выделили её изначально, на основе информации о важной роли ценностно-смысловых ориентаций для феномена совладания, и результаты, которые мы получили, подтверждают эти данные.

Данный фактор значимо коррелирует с факторами «Самоуважение», «Поддержка», «Гибкость поведения», «Самопринятие», «Представление о природе», «Самопривязанность», «Принятие агрессии», «Локус контроля «Я». Отрицательные корреляции были получены с факторами «Внутренняя конфликтность» и «Самообвинение».

По результатам значимых корреляций мы смогли выделить несколько шкал, которые могут быть признаны ресурсными: «Самоуважение», «Самопринятие» и «Независимость ценностей». Они показывали высокие положительные значения корреляций с другими шкалами группы активного совладания и негативные корреляции со шкалами группы обученной беспомощности.

Самоуважение позволяет не так сильно эмоционально зависеть от результата действий, концентрируясь на базовых личностных образованиях. Таким образом, в случае неуспеха значение опыта не будет носить негативной окраски и не повлияет на самооценку личности, а знания, извлеченные из этого опыта, не искажаясь защитными механизмами психики, уже в следующий раз могут принести успех. Самопринятие является ресурсом, предупреждающим развитие примитивных механизмов психической защиты. Если самоуважение можно представить ресурсом взаимодействия с внешней информацией, то самопринятие – ресурсом взаимодействия с внутренней информацией. Кроме того, согласно полученным нами результатам, самопринятие тесно связано с целым рядом психических особенностей, характерных для самореализующейся личности (компетентность во времени, независимость ценностей, гибкость поведения, спонтанность, самоуважение).

Независимость ценностей, по нашему мнению, совмещает в себе особенности структурного и ресурсного компонента феномена совладания по активному типу (включая поисковое поведение).

Еще одна связь, обнаруженная нами, – это «Саморуководство», «Самоуверенность», «Самоценность», «Самопринятие». Эти факторы, находясь в связке, обеспечивают внутренний локус контроля личности и саморегуляционные процессы в ней проходят на основе факторов самооценности и самопринятия, о которых мы говорили выше.

В качестве основных структурных компонентов обученной беспомощности, согласно результатам нашего исследования, можно выделить внутреннюю конфликтность и алекситимию.

Шкала «Внутренняя конфликтность» продемонстрировала нам серию значимых отрицательных корреляций со шкалами первого блока («Самоуважение», «Ценностные ориентации», «СЖО», «Локус контроля «Я») и значимые положительные корреляции со шкалами второго блока («Самообвинение» и «Алекситимия»). При этом внутренняя конфликтность как особенность личности конструктивно вписывается в феномен обученной беспомощности, не позволяя направить потенциал личности вовне, блокируя его на ценностно-смысловом уровне. Поскольку обученная беспомощность формируется в социуме, создавая внешнюю фрустрацию потребностей индивида, а затем интериоризируется, мы можем расценивать внутреннюю конфликтность как результат этой интериоризации.

Алекситимия также является структурным компонентом обученной беспомощности, так как представляет собой комплекс нарушений базовой функции психики – распознавание, анализ и синтез знаков. Шкала «ТAS» продемонстрировала значимые отрицательные корреляции с факторами первой, «самореализационной» группы, в том числе с фактором «Самопринятие», который мы выделили как ресурсный для этой группы.

Реактивные образования, полученные на основе наших результатов, мы можем определить как ресурс обученной беспомощности. Под понятием ресурс в данном контексте мы понимаем некое свойство протекания психических процессов, способствующее формированию определенных устойчивых личностных черт. Шкала «Реактивные образования» значимо отрицательно коррелирует со шкалами, способствующими проявлению



нию и принятию чувств («Сенситивность к себе», «Спонтанность», «Принятие агрессии») и значимо положительно коррелирует с факторами, препятствующими осознанию и принятию чувств («Самообвинение», «Проекция»).

Еще одним механизмом, на который мы обратили внимание в процессе анализа результатов группы шкал, способствующих развитию феномена обученной беспомощности, стал фактор «Самообвинение». Если внутренняя конфликтность является фактором, скорее замедляющим возможность получения нового, позитивного опыта, то самообвинение искажает получаемую индивидом информацию таким образом, что самооценка не подвергается преобразованиям за счет новых данных, при этом оставаясь достаточно низкой. Самообвинение сужает круг притязаний. Потребности остаются такими же, но фрустрируются представлением о недостижимости их удовлетворения в связи с недостатком возможностей индивида. Такое рассогласование «хочу» и «могу» актуализирует защитные психические механизмы, но рано или поздно приводит к кризису, который может реализоваться в катарсис или, будучи вытеснен на уровень соматики, в хроническую болезнь.

Психика, являясь свойством особым образом организованной материи, обеспечивает приспособление индивида к изменяющимся условиям социальной среды. Эта адаптация происходит через мотивацию, опосредованную возможностью распознавать значение обстоятельств, в которых находится личность. Возможность сохранять постоянство внутренней среды (поддержание гомеостаза) осуществляется за счет комплекса когнитивных и аффективных действий человека, возникающих как реакция на определенную проблему, устраняющих или уменьшающих ее негативное воздействие (coping). Направленность личности на защиту или поиск осуществляется для поддержания жизнеспособности. От способов, которыми достигается этот результат, зависит структура личности, выбор психических защит, стратегий взаимодействия и переработки информации. Психические защиты, благодаря которым

достигается блокирование потенциальной опасности, уменьшают возможности личности к внешней адаптации. Локус контроля, или направленность основных психических усилий, определяет активность или пассивность по отношению к внешнему миру. В первом случае он воспринимается как источник ресурсов для адаптации, во втором – как источник опасности.

#### Примечания

- <sup>1</sup> Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.
- <sup>2</sup> Роттенберг В.С., Ариавский В.В. Поисковая активность и адаптация. М., 1984.
- <sup>3</sup> Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. София; М., 2006.
- <sup>4</sup> Sifneos P.E. Problems of psychotherapy of patients with alexithymic and physical disease. Pshychoter. Psychosom., 1973a.
- <sup>5</sup> Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. М., 1997.
- <sup>6</sup> Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1977.
- <sup>7</sup> Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. СПб., 2004.
- <sup>8</sup> Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. М., 1998.
- <sup>9</sup> Moss R.H., Schaefer J.A. Life transition and crises// Coping with life crises. An integrative approach. N.Y., 1986.
- <sup>10</sup> Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т.22, №1. С.16–24.
- <sup>11</sup> Леонтьев Д.А. Психология свободы. К постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т.21, №1.
- <sup>12</sup> Мамардашвили М.К. Философия чтения. М., 2002.
- <sup>13</sup> Тиллих П. Мужество быть. Избранное. М., 1995.
- <sup>14</sup> Фромм Э. Душа человека. М., 1992.
- <sup>15</sup> Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 2000.
- <sup>16</sup> Мадди С. Теории личности. Сравнительный анализ. Речь. СПб., 2002.
- <sup>17</sup> Lazarus R.S., Folkman S. Stress appraisal and coping process. N.Y., 1966.
- <sup>18</sup> Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психол. журн. 1989. Т.10, №2. С.130.
- <sup>19</sup> Николаева В.В. О психологической природе алекситимии // Телесность человека. Междисциплинарное исследование / Под ред. В.В. Николаевой, П.Д. Тищенко. М., 1990. С.82.
- <sup>20</sup> Леонтьев А.И. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С.81.
- <sup>21</sup> Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.



УДК 316.613

## МЕЖГРУППОВАЯ МОДЕЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Ю.В. Ставропольский

Саратовский государственный университет,  
кафедра психологии  
E-mail: StJulius@yandex.ru

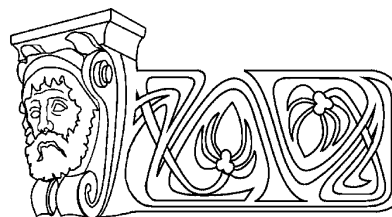
Статья анализирует методологические проблемы построения межгрупповой модели этнокультурной идентичности. На основании завершённых кросскультурных исследований предлагается модель, приемлемая для социальных психологов.

### Ethnocultural Identity's Intergroup Pattern

Y.V. Stavropolsky

The paper analyzes some methodological issues engaged with constructing an ethnocultural identity intergroup model. On the basis of completed cross-cultural researches, a model appropriate for social psychologists is suggested.

Формирование этнокультурной идентичности представляет собой процесс, допускающий по отдельным аспектам сравнение с формированием «я»-идентичности. В самом широком контексте этот процесс может быть понят как один из факторов, способствующих социальной дифференциации и интеграции. Успешный переход от подросткового периода развития личности к взрослому требует от подростков дифференциации стереотипов в отношении к своей этнокультурной группе с позиций реалий существования группы. Для благополучного функционирования во взрослой жизни диверсифицированного общества подростки должны выработать представления о тех аспектах общества, которые являются деструктивными по отношению к данной этнокультурной группе, а также о тех социальных силах, которые делают возможными позитивные изменения в обществе, например, благодаря созданию равных возможностей для всех членов общества. Интернализация групповой идентичности сопряжена с интегральным ощущением себя членом этнокультурной группы и одновременно членом более широкого сообщества, за которым признается право участия в мультикультурном обществе в различных контекстах.



Однако, как отмечает Дж. Финни, в литературе мало надежных подтверждений тому, каким образом достигается стойкое самоощущение личности. Даже в более изученной сфере формирования идентичности «я» процессы эволюции идентичности остаются не до конца понятыми<sup>1</sup>. Основной акцент делается на индивидуальном, внутреннем характере процесса, тем не менее очевидна важность контекстуальных факторов<sup>2</sup>. Изменчивые социокультурные факторы создают для личности и проблемы, и возможности в жизни, позволяющие ей лучше понять свое «я».

Вследствие важного влияния, оказываемого историческими и культурными факторами на групповую идентичность, ключевым фактором для определения релевантности исследования, объектом которого выступает этнокультурная идентичность, ценностям этнокультурной группы, является то, насколько адекватно оно отражает перспективы различных этнокультурных групп и индивидов. Использование этнографических и качественных методов позволяет повысить релевантность исследования идентичности. Исследователь, принадлежащий к изучаемой этнокультурной группе, способен сыграть неосценимую роль в качестве *инсайдера* (внутреннего наблюдателя), имеющего возможность подметить те ограничения, с которыми связано рассмотрение этнокультурной диверсификации с позиций научного мейнстрима. Однако для того чтобы сложилась объективная картина изучаемого феномена, необходимо дополнить взгляд изнутри, с позиций инсайдера, взглядом извне, с позиций *аутсайдера*, и свести две перспективы вместе. Поэтому в кросскультурных исследованиях особое значение имеет сотрудничество ученых из разных этнокультурных групп<sup>3</sup>.



Формирование этнокультурной идентичности – комплексный процесс, в котором задействованы множество факторов, тогда как в большинстве исследований изучается ограниченное количество факторов, действующих в течение ограниченного рамками исследования временного отрезка. Взаимоотношения между этнической идентичностью и расовой идентичностью, между групповой идентичностью и культурной адаптацией не подвергались систематическому изучению. Существует необходимость в проведении лонгитюдного исследования, включающего широкий спектр интерактивных факторов, воздействующих на групповую идентичность, начиная от непосредственного контекста идентичности до более широкого социально-политического контекста.

Адаптация к новой культурной среде представляет собой комплексный многомерный процесс. Существовавший ранее взгляд на адаптацию иммигрантов как на ассимиляцию по единой для всех модели не отражает реальную сложность процесса, характеризующегося многообразием внутригрупповых и межгрупповых паттернов адаптации.

Если проследить развитие феномена индивидуализма на примере традиционно коллективистских этнокультурных групп, живущих в среде западных культурных ценностей, то обнаруживается, что, несмотря на увеличение экономической независимости членов семьи друг от друга, между ними продолжает сохраняться эмоциональная взаимозависимость.

Среди различных этнокультурных групп этот процесс имеет свои особенности. Однако во всех группах, независимо от того, о каких семьях идет речь – об иммигрантах или о резидентах, – со стороны родителей проявляется большая приверженность обязательствам перед семьей, чем со стороны подростков в этих семьях.

Данный вывод отражает существование в современных обществах почти универсальной ситуации, когда поколение родителей стремится сохранить существующие нормы и ожидания, а поколение подростков оспаривает обязательность этих норм и ожиданий для себя. В итоге подростки чувствуют себя менее связанными семейными обязательствами, чем их родители.

Особенностью исследования, которое провели Дж. Финни, Э. Онг и Т. Мэдден, было участие в нем лиц, согласившихся на эксперимент добровольно, при этом примерно четверть отобранных участников исследования не заполнили предложенные им анкеты. Сам по себе отказ от ответа не является показателем чего-либо, если не выявлены более глубокие, системные различия между теми, кто согласился, и теми, кто отказался ответить. Из интервью и фокус-групп с представителями тех же этнокультурных групп было выяснено, что отказ от ответа был продиктован соображениями сохранения конфиденциальности и недоверием к социальным институтам, проводившим исследование. Такие социальные установки свидетельствуют о низкой контактности и низкой аккультурации, следовательно, участников исследования, ответивших на вопросы анкеты, можно считать находящимися на более продвинутой стадии аккультурации. Таким образом, различия между когортами иммигрантов, как и различия между иммигрантами и резидентами внутри группы, находящейся на более низком уровне аккультурации, являются еще более глубокими. Каких-либо гендерных различий в связи с рассматриваемым процессом выявлено не было<sup>4</sup>.

Межгрупповые отношения между различными этнокультурными группами являются результатом сложного взаимодействия многих факторов – возрастных, социальных и контекстуальных. Теоретическая перспектива понимания межгрупповых взаимодействий берет начало в социальной психологии и продолжает развиваться в направлении, предопределенном социальной психологией. Для понимания межгрупповых отношений необходимо сопоставление парадигм возрастной и социальной психологий.

В исследованиях, проводившихся в рамках теории социальной идентичности, разработанной Г. Тэджфелом и Дж. Тернером, было показано, что в большинстве ситуаций люди придерживаются более позитивных установок в отношении «своей» группы по сравнению с «чужими» группами, то есть демонстрируют внутригрупповой фаворитизм. Однако члены низкостатусных групп могут демонстрировать межгрупповой фаворитизм в пользу высокостатусных групп.



Со временем межгрупповой фаворитизм претерпевает изменения: негативные внутригрупповые установки в подростковом возрасте ослабевают по мере осознания молодыми людьми смысла собственной этнокультурной принадлежности и обретения стойкого ощущения своего «я». Кроме того, на межгрупповые установки влияют контекстуальные переменные.

Соотношение между внутригрупповыми и межгрупповыми установками личности остается невыясненным. В ранних исследованиях этноцентризма предполагалось, что чем позитивнее внутригрупповые установки, тем негативнее межгрупповые установки. Согласно иной точке зрения – с позиций социальной психологии – внутригрупповой фаворитизм не обязательно предполагает негативные межгрупповые установки; в зависимости от обстоятельств внутри- и межгрупповые установки могут как взаимно влиять друг на друга, так и быть независимыми друг от друга.

В кросскультурной и возрастной психологии существует третья точка зрения, согласно которой между внутри- и межгрупповыми установками обнаруживается позитивная взаимосвязь: по мере того как у личности формируется внутригрупповая идентичность, человек становится более открыт для других групп. Межгрупповые контакты способствуют позитивному межгрупповому восприятию, уменьшению тревожности и напряженности в отношениях<sup>5</sup>.

Из рисунка видно, что на установки по отношению к аутгруппе непосредственное влияние оказывают три фактора: принадлежность к этнической ингруппе, внутригрупповые установки и межгрупповая интеракция. Внутригрупповые установки также влияют на то, какие межгрупповые установки сложатся в процессе межгрупповой интеракции. В каждой конкретной ситуации межгруппового взаимодействия сказываются различные специфические контекстуальные факторы. Предложенный рисунок в обобщенном виде отражает взаимодействие между ними.

На установки по отношению к аутгруппе влияют главным образом два фактора: установки по отношению к ингруппе и контакты с другими группами. Установки по отно-



Каузальная модель межгрупповых взаимодействий<sup>6</sup>

шению к ингруппе характеризуются широким распространением внутригруппового фаворитизма независимо от окружающего социального контекста, что с позиций теории социальной идентичности можно интерпретировать как потребность личности в сохранении самоуважения, которая реализуется через более позитивный взгляд на членов аутгруппы. Как показало исследование Дж. Финни, Д. Фергюсона и Дж. Тейта, внутригрупповой фаворитизм не обязательно сопровождается негативными установками по отношению к другим группам<sup>7</sup>. Напротив, и внутри-, и межгрупповые установки исследуемых групп были скорее позитивными, чем негативными.

Возможно, что позитивные корреляции представляют собой реакцию на применение исследователями одних и тех же дескрипторов для оценки ингруппы и аутгрупп, однако в применявшемся опроснике присутствовали не только позитивные, но и негативные утверждения<sup>8</sup>. Таким образом, результаты исследования подтверждают мультикультурную концепцию, в соответствии с которой позитивное отношение к собственной этнокультурной группе способствует формированию позитивного отношения к другим этнокультурным группам.



#### Примечания

<sup>1</sup> См.: Phinney J.S., Kohatsu E.L. Ethnic and Racial Identity Development and Mental Health // Health Risks and Developmental Transitions During Adolescence. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. P.439.

<sup>2</sup> См.: Phinney J., Goosens L. Identity Development in Context // Special Issue of the Journal of Adolescence. 1996. №19(5).

<sup>3</sup> См.: Phinney J.S., Kohatsu E.L. Op. cit. P.439.

<sup>4</sup> См.: Phinney J.S., Ong A., Madden T. Cultural Values and Intergenerational Discrepancies in Immigrant and Non-Immigrant Families // Child Development. 2000. Vol.71, №2. P.537.

<sup>5</sup> См.: Phinney J.S., Ferguson D.L., Tate J.D. Intergroup Attitudes among Ethnic Minority Adolescents: A Causal Model // Child Development. 1997. Vol.68, №5. P.957.

<sup>6</sup> Ibid. P.964.

<sup>7</sup> Ibid. P.965.

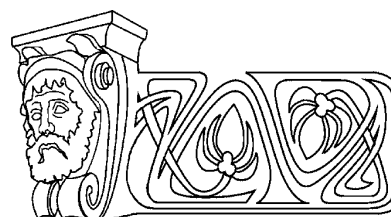
<sup>8</sup> См.: Phinney J. The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Adolescents and Young Adults from Diverse Groups // Journal of Adolescent Research. 1992. №7. P.156–176.

УДК 15.0+159.042

## ЦВЕТНОСТЬ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

Е.В. Рягузова

Саратовский государственный университет,  
кафедра психологии  
E-mail: rjaguzova@yandex.ru



Статья посвящена анализу понятия «цвет» как атрибута объективной действительности, как символа всех объектов, как личностному переживанию и как высказыванию. Представлены результаты психологической рефлексии компонентного состава некоторых психических состояний через психосемантическую интерпретацию их цветности.

#### Colorness of the Psychological States

E.V. Ryaguzova

The article is dedicated to analysis of the notion «color» as the attribute of the objective reality, as the symbol of all objects, as the experience of the person and as the judgment. The results of psychological reflexions some components of the psychological states across the psychosemantic interpretation of their colorness, are submitted.

Цвет не является простым атрибутом объективной действительности. Трудно не согласиться с мнением П.В. Яньшина, что цвета взаимодействуют не только со зрением, но и со всем организмом, целостным человеком, что «цвет несет в себе нечто, ставящее его в совершенно особенные отношения с человеческой душевной организацией»<sup>1</sup>.

В психологии разделяют и, на наш взгляд, совершенно справедливо следующие форматы интерпретации цвета<sup>2</sup>:

- *физический* – в контексте его цвет предстает как перцепт, т.е. то, что обладает характеристиками светлоты, насыщенности и цветового тона;

- *символический* – в рамках которого цвет может быть рассмотрен как символ всех объектов реальности, обладающих присущими данному цвету характеристиками и значимостью в отношении к человеку. В этом случае цвет является символом и носителем общей идеи неких жизненных отношений;

- *психологический* формат предполагает рассмотрение цвета как переживания, т.е. то, что перцептивно (зрению) представлено как цвет, в интрапсихическом пространстве переживается как эмоция. Безусловным является факт эмоционально активного отношения человека к цвету: определенные цвета нам нравятся, другие мы отвергаем, наделяя их при этом особым коннотативным значением. Кроме того, психологическое состояние закономерно модифицирует колорит воспринимаемого мира, и можно солидаризироваться с мнением исследователей о том, что в феномене перцептивного приписывания цветность воспринимаемого образа отражает эмоциональное состояние субъекта как свое специфическое предметное содержание, а в феномене цветовой атрибуции предметным содержанием цветового портрета является эмоциональное отношение к оцениваемому. Еще одним существенным фактом является достаточно жесткая степень «закрепленности» за определенным цветом



определенной эмоции – в цвете происходит визуализация эмоционального отношения;

- *семиотический* формат позиционирует цвет как образ, который является аналогом высказывания, т.е. допускает закономерную «проекцию» содержания в категориальную систему развитых форм значений, в том числе вербальных. Цвет является естественным знаком, поскольку обозначаемое и обозначающее в нем неразрывно слиты, что не противоречит возможности его интерпретации: образ является «перцептивным высказыванием» о мире. Категориальные структуры, классифицирующие цвета, сами же и являются «означаемым» цветового образа.

Целью данной работы является изучение компонентного состава типичных психических состояний пожилых людей через репрезентацию цветовых составляющих выделенных состояний и установление соответствия между психологическим содержанием компонентного состава того или иного психического состояния и психосемантической интерпретацией его цветности.

Исследование проводилось в рамках дипломной работы И.В. Рябышевой, выполненной на кафедре психологии СГУ в 2006 г. под руководством Е.В. Рягузовой. Выявление типичных психических состояний пожилых людей осуществлялось с помощью анкеты. Полученные данные свидетельствовали о том, что большинство (65%) из названных типичных состояний можно отнести к группе негативных психических состояний, актуализация которых отрицательно влияет на все процессы жизнедеятельности. Группа позитивных состояний представлена такими эмоциональными состояниями, как радость, энергичность, спокойствие, надежда, удовольствие, однако их доля и частота встречаемости невелика.

К сожалению, репертуар репрезентированных испытуемыми типичных психических состояний косвенно свидетельствует о непродуктивном типе старения испытуемых, о неадаптивности старения, которая может быть обусловлена разными причинами: неспособностью человека воспринимать новые задачи, характерные для поздних лет жизни; невозможностью рационально оценивать изменение своего места в обществе, отсутствием реалистичного Я-образа, некомпетентно-

стью в построении собственного сценария жизни и организации своего будущего; трудными ситуациями старения: ухудшением здоровья, наличием утратных ситуаций, изменениями, происходящими в когнитивной, эмоциональной и мотивационной сферах<sup>3</sup>.

Для дальнейшего анализа мы отобрали только те состояния, которые имеют наибольшую частоту встречаемости и, следовательно, наименьший ранг. К ним относятся усталость, подавленность, грусть, одиночество, раздражение, негодование и спокойствие.

Рассмотрим психологические характеристики доминирующих составляющих в цветовом пространстве состояния спокойствия, к которым относятся зеленая, коричневая, желтая, серая и красная составляющие. В «цветовой палитре» состояния спокойствия полностью отсутствуют черный, фиолетовый и синий цвета. Как известно, зеленый цвет является выражением твердости, постоянства и, прежде всего, способности выстоять перед изменениями. Он ассоциируется с эмоциональным состоянием спокойствия и уравновешенности<sup>4</sup>. Предпочтение зеленого сопровождается общей нормализацией психического состояния, в частности повышением порога фрустрации, уменьшением склонности к ипохондрической фиксации на состоянии своего здоровья, уменьшением черт демонстративности во внешнем поведении и склонности к вытеснению эмоционально значимых стимулов. «Наш глаз находит в нем реальное удовлетворение... Душа отдыхает на этом смешении, как на простом»<sup>5</sup>.

Желтый цвет говорит о надеждах, направленных в будущее, о стремлении к новым, еще неясным перспективам. «Желтое символизирует центробежное движение. Оно приобретает движение из центра и осязаемо приближается к зрителю. Если наблюдать его непосредственно, желтое беспокоит человека, колет его, возбуждает и обнаруживает... скрытую силу, которая... действует нагло и навязчиво на душу»<sup>6</sup>. «Желтое обладает волевыми свойствами, нечто внутренне активное, что само из себя создает свой характер»<sup>7</sup>.

Коричневый по семантическому дифференциалу оценивается как один из наименее приятных, очень пассивный и слабый. Пред-





почтение коричневого цвета сопровождается ослаблением сознательного контроля, планирования и последовательности в поведении, снижением самооценки. «Импульсивная жизненная сила красного в коричневом, благодаря затемнению, тускнеет, сдерживается или “замирает”. У коричневого остается только жизненное состояние. Эта жизненность, теряя активность, становится пассивной. Коричневому цвету часто отдают предпочтение люди, которым кажется, что конфликтная ситуация, в которой они находятся, неразрешима»<sup>8</sup>.

Цветность состояния «негодование» представлена черным, красным, фиолетовым, синим, серым и коричневым цветами. Отсутствуют желтый и зеленый цвет, а предпочтение отдается черному и красному цвету.

Красный цвет символизирует психологическое состояние, связанное с расходом энергии. Красный – выражение жизненной силы, нервной и гормональной активности. Способствует повышению тревоги и враждебности. Красный усиливает беспокойство, вызывает сильную активацию эмоционального состояния независимо от того, позитивно оно или негативно. Порог чувствительности к красному снижается при состоянии как радости, эйфории, так и гнева, раздражительности, злости. Повышается при печали, тоске, грусти, тревожности, настороженности, страхе. «Красный воздействует внутренне, ... при всей энергии и интенсивности обнаруживает определенную ноту плановости необыкновенной силы; в этом кипении и пылании... в себе и очень мало в стороны сказывается как бы мужественная зрелость. Движение в себе»<sup>9</sup>.

Черный символизирует отказ, полное отречение или неприятие. По семантическому дифференциалу оценивается как самый сильный, очень плохой и умеренно пассивный. Ассоциируется с глубокой тоской, упадком<sup>10</sup>. Предпочтение черного сопровождается нарастанием общей тяжести психического состояния, внутреннего напряжения, дисгармонии; усилением отгороженности, неконтактности, замкнутости. «Символ абсолютного противодействия без возможности (смерть). Как вечное молчание без будущего и надежды звучит внутренне черное»<sup>11</sup>.

Проанализируем цветовое пространство состояния подавленности, которое представлено такими цветами, как серый, черный, синий, коричневый, фиолетовый и желтый. Отсутствуют зеленый и красный цвета.

Серый цвет по семантическому дифференциалу имеет самую низкую оценку, является самым пассивным, очень слабым и низко оцениваемым. Производит наименьшее возбуждающее воздействие. Оценивается как нерешительный, вялый, расслабленный, неуверенный, слабый, несамостоятельный, пассивный<sup>12</sup>. «Символ бездушной неподвижности. И чем серое становится темнее, тем больше возрастает перевес безутешного и выступает удушающее»<sup>13</sup>. Серый цвет не является ни темным, ни светлым и абсолютно лишен каких-либо стимулов и тенденций. Он нейтрален; ни субъективен, ни объективен; ни внутренний, ни внешний; не символизирует ни напряжение, ни расслабленность<sup>14</sup>.

Психологическая интерпретация черного цвета обсуждалась нами выше, однако в контексте описания состояния подавленности мы хотим подчеркнуть то, что черный цвет ассоциируется с глубокой тоской, упадком, внутренним напряжением, замкнутостью и отгороженностью от социальных контактов.

Рассмотрим цветность состояния «грусть», представленную черным, синим, серым, коричневым и желтым цветами. В цветовом пространстве состояния грусть отсутствуют такие цвета, как зеленый, красный и фиолетовый, а предпочтение отдается черному и синему цветам.

Синий цвет является цветовым представлением базовой биологической потребности – физиологически в спокойствии, психологически в удовлетворенности, причем удовлетворенность представляет собой микст спокойствия и удовлетворения. Любой человек в спокойной, гармоничной и лишенной напряжения ситуации чувствует себя уравновешенным, органичным и находящимся в безопасности. Таким образом, синий символизирует связи, которые человек выстраивает вокруг себя, объединение и чувство принадлежности к группе<sup>15</sup>. Чувствительность к синему повышается при состоянии тоски, печали, грусти, чувства неудобства и душевного дискомфорта; снижается в состоянии



радостного настроения, благодушия, легкой эйфории. Ассоциируется с грустью (25%) и заинтересованностью (25%)<sup>16</sup>. «Про синий цвет можно сказать, что он всегда приносит что-то темное. В качестве цвета он осуществляет энергию; однако он стоит на отрицательной стороне и в своей величайшей чистоте представляет собой как бы прелестное ничто...»<sup>17</sup>.

Обсудим данные, полученные при определении цветности состояния усталости, которая представлена преобладающими синей и коричневой составляющими, значительно выраженными серым и фиолетовым компонентами, присутствием зеленого, желтого и красного цветов. При этом обращает на себя внимание полное отсутствие черного цвета. Основными психосемантическими характеристиками синего цвета являются спокойствие и удовлетворение, но при этом они символически связаны с грустью и печалью. Что касается коричневого цвета, то это цвет слабости и пассивности, символизирующий ослабление сознательного контроля, планирования и последовательности в поведении, а также связанный со снижением самооценки.

Фиолетовый цвет содержит в себе свойства синего и красного, объединяет «победность красного и капитуляцию синего, символизируя тождество, то есть нечто вроде мистического союза; высокая степень чувствительной близости, ведущая к полному слиянию субъекта и объекта»<sup>18</sup>. Фиолетовый цвет ассоциируется с тревожным неудовлетворительным настроением (депрессивный цвет)<sup>19</sup>. По семантическому дифференциалу имеет низкую оценку и ассоциируется с пассивностью и силой. «Фиолетовый имеет склонность удаления, это есть... охлажденное красное в физическом и психологическом смысле. Он звучит несколько болезненно, как нечто погашенное и печальное»<sup>20</sup>.

Проанализируем обобщенные результаты цветности состояния одиночества, представленные доминирующим желтым компонентом, достаточно выраженными фиолетовой и зеленой составляющими, а также наличием красного, коричневого, серого и синего цветов. В цветовом пространстве состояния «одиночество», как это ни парадоксально, отсутствует черный цвет.

Поскольку психосемантическая интерпретация указанных цветов уже анализировалась, отметим лишь то, что нам кажется принципиально важным в рамках решаемых нами задач: склонность к вытеснению эмоционально значимых стимулов, связанная с зеленым цветом, активизирующим и стимулирующим началом желтого цвета, а также связью с тревожностью, неудовлетворительным настроением и пассивностью, о которой свидетельствует фиолетовый цвет.

Обобщенные данные цветности состояния «раздражение» свидетельствуют о том, что его цветность представлена, главным образом, красным цветом, что вполне объяснимо, исходя из психосемантических характеристик красного цвета: активный, возбуждающий, тревожный, враждебный. В цветовом пространстве раздражения присутствует также желтый и фиолетовый компоненты и незначительно выражены зеленая и синяя составляющие. Кроме того, цветность состояния раздражения не содержит черного, коричневого и серого цветов.

Таким образом, проведенное исследование показывает, что компонентный цветовой состав некоторых типичных состояний, актуализированных у пожилых людей, характеризуется наличием ярко выраженной доминанты: спокойствие – зеленая доминанта, раздражение – красная доминанта. Цветовая картина состояния негодования, одиночества и подавленности репрезентирована в основном двумя составляющими: для негодования – это черный и красный цвета, для одиночества – желтый и фиолетовый, а для состояния подавленности – черный и синий цвета. Цветовое пространство таких состояний, как грусть, усталость, растерянность, характеризуется многоцветием и присутствием почти всей цветовой палитры.

Попытаемся установить соответствие между психологическим содержанием компонентного состава некоторых выделенных состояний и психосемантической интерпретацией его цветности.

Состояние спокойствия в терминах теории психических состояний А.О. Прохорова<sup>21</sup> может быть охарактеризовано как равновесное состояние, т.е. адекватное, устойчи-



вое и предсказуемое. Оно отражает равновесие между процессами возбуждения и торможения и репрезентирует активационно-энергетический уровень. Спокойствие выступает как форма саморегуляции психики и как один из важнейших механизмов интеграции человека как целостности – как единства его духовной, психической и телесной организации. Адаптивная функция этого состояния заключается в установлении соответствия между актуализированными потребностями индивида и его возможностями и ресурсами с учетом конкретных условий существования, особенностей деятельности и поведения. Спокойствие можно рассматривать как оптимальный фон для эффективного протекания психических процессов. Анализируемое состояние не сопровождается проявлениями со стороны показателей физиологической реактивности и не отличается интенсивностью характеристик поведения и переживания.

Проведенный анализ содержания состояния спокойствия согласуется с психосемантической характеристикой полученной цветности состояния спокойствия, а именно доминированием в цветовом пространстве зеленой составляющей, символически связанной с уравновешенностью, постоянством и способностью выстоять перед изменениями.

Состояние раздражения связано с повышением уровня активации, это неравновесное состояние с ярко выраженным поведенческим и эмоциональным компонентами. В эмоциональной сфере наблюдается неустойчивость переживаний. Раздражение, безусловно, негативно влияет на течение психических процессов, особенно восприятия, мышления и памяти. Отмечаются трансформации вербального процесса – речь становится быстрой, громкой и отрывистой. В межличностном плане раздражение может приводить к конфликтам, ссорам, обидам. Напомним, что цветовая картина этого состояния представлена, главным образом, красной доминантой, которая символически трактуется как активная, возбуждающая, тревожная и враждебная.

Состояние одиночества в пожилом возрасте многофункционально: это и дефицит доверительных близких отношений, и сужение круга общения, и эпизодически острое ощущение беспокойства, тревожности, напряжения, и очень глубокое переживание. В литературе одиночество определяется «как переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, которое выражает определенную форму самосознания, и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности»<sup>22</sup>. Одиночество связано со снижением показателя самооценности, что в пожилом возрасте может быть обусловлено изменением социальной роли и социального статуса, ухудшением здоровья и материального положения. Кроме того, пожилой человек постоянно возвращается к своему прошлому, стремится пересматривать его, идеализировать; он сильно привержен традициям и в связи с этим достаточно консервативен. Он вытесняет значимые эмоциональные переживания сегодняшнего дня из актуального жизненного пространства. Как считают исследователи, сопутствует состоянию одиночества чрезмерное увлечение телевидением, переизбыток апатия, печальная пассивность. Человек пытается приглушить чувство одиночества алкоголем, избытком сна, бессмысленными покупками<sup>23</sup>.

По нашим данным, цветовое пространство состояния «одиночество» образовано, главным образом, желтым, фиолетовым и зеленым цветами. Психосемантическая интерпретация этих цветов полностью соответствует внутренней картине состояния «одиночество». Отсутствие «черной» компоненты, ассоциируемой с глубокой тоской, упадком, внутренним напряжением, замкнутостью и отгороженностью от социальных контактов, отмеченное нами ранее, требует дополнительного обсуждения. На наш взгляд, этот факт может быть объяснен, во-первых, тем, что «с возрастом одиночество убывает»<sup>24</sup>, т.е. человек привыкает к нему и не рассматривает его как нечто угрожающее и трагическое. Во-вторых, если исходить из типологии И. Ялома о трех типах одиночества –



внутриличностном, межличностном и экзистенциальном, то для многих пожилых людей речь должна идти об экзистенциальном одиночестве. У них могут быть сколь угодно хорошие отношения с членами семьи и собой. Однако, проживая жизнь, они приходят к тому, что только сам человек несет ответственность за собственную жизнь и что никакие отношения не смогут дать им полного понимания и постоянной любви, ничто не сможет отменить жизненный факт – экзистенциальное одиночество.

Следовательно, психологическое содержание характерных особенностей одиночества соответствует психосемантической интерпретации цветового пространства этого состояния. При этом отсутствие в цветовой картине состояния одиночества черного цвета позволяет глубже и точнее понять специфику изучаемого состояния.

Таким образом, проведенный сопоставительный анализ содержательного состава и цветовых компонентов пространства психических состояний, выделенных нами как типичных для лиц пожилого возраста, свидетельствует о наличии соответствия, согласованности, конгруэнтности этих анализируемых структур. Более того, психосемантическая интерпретация той или иной цветовой составляющей психического состояния позволяет полнее и более детально понять содержание и специфические особенности конкретного состояния.

#### Примечания

<sup>1</sup> Яньшин П.В. Эмоциональный цвет. Эмоциональный компонент в психологической структуре цвета. Самара, 1996. С.204.

<sup>2</sup> Подробнее см.: Урванцев Л.П. Психология восприятия цвета. Ярославль, 1981; Зайцева А.С. Наука о цвете и живописи. М., 1986; Петренко В.Ф., Кучеренко В.В. Взаимосвязь эмоций и цвета // Вестник Моск. ун-та. Сер.14. Психология. 1988. №3. С.70–82; Гете И.В. К учению о цвете (хроматика) // Психология цвета / Пер. с англ. М., 1996. С.281–349; Яньшин П.В. Индивидуальные различия и ха-

рактеристики цветового восприятия // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / Под ред. Е.Д. Хомской, В.А. Москвина. М.; Оренбург, 2000. С.76–93; Бреслав Г.Е. Цветопсихология и цветолечение. СПб., 2000; Базыма Б.А. Цвет и психика. Новосибирск, 2005.

<sup>3</sup> Подробно см.: Альперович В.Д. Социальная геронтология. Пожилым и молодым о старости и старении. Ростов н/Д, 1997; Анцыферова Л.И. Поздний период в жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психол. журн. 1996. Т.17, №6. С.60–72; Она же. Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости // Там же. 2001. Т.22, №3; Волкова Т.Н. Социальные и психологические проблемы старости // Вопросы психологии. 2005. №2. С.118–127; Краснова О.В. Социальная психология старости. М., 2002; Психология старости и старения: Хрестоматия / Сост. О.В.Краснова. М, 2003.

<sup>4</sup> Яньшин П.В. Введение в психосемантику цвета. Самара, 2000.

<sup>5</sup> Гете И.В. Указ. соч. С.321.

<sup>6</sup> Яньшин П.В. Введение в психосемантику цвета. С.140.

<sup>7</sup> Там же. С.141.

<sup>8</sup> Там же. С.145–146.

<sup>9</sup> Там же. С.135.

<sup>10</sup> Сафуанова О.В. Формы репрезентации цвета в субъективном опыте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

<sup>11</sup> Яньшин П.В. Введение в психосемантику цвета. С.153.

<sup>12</sup> Бажин Е.Ф., Эткинд А.М. Цветовой тест отношений. М., 1985.

<sup>13</sup> Яньшин П.В. Введение в психосемантику цвета. С.129.

<sup>14</sup> Собчик Л.Н. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. СПб., 2001.

<sup>15</sup> Там же. С.21.

<sup>16</sup> Бажин Е.Ф., Эткинд А.М. Указ. соч.

<sup>17</sup> Гете И.В. Указ. соч. С.315.

<sup>18</sup> Собчик Л.Н. Указ. соч. С.18–19.

<sup>19</sup> Бажин Е.Ф., Эткинд А.М. Указ. соч.

<sup>20</sup> Яньшин П.В. Введение в психосемантику цвета. С.142.

<sup>21</sup> Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. М., 1997.

<sup>22</sup> Лабиринты одиночества. М., 1989. С.27.

<sup>23</sup> Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорельца В.М. Межличностное общение. СПб., 2000. С.370.

<sup>24</sup> Там же. С.369.

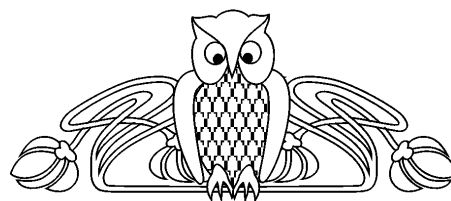


УДК 316.6:159.923

## ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ И ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ ЛИЧНОСТИ В РАЗНЫХ УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Р.М. Шамионов

Педагогический институт Саратовского государственного университета,  
кафедра психологии образования  
E-mail: shamionov@mail.ru



В статье изложены результаты изучения динамики и особенностей взаимосвязи эмоциональной направленности и субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации. Детальному анализу подвергнуты различные комбинации удовлетворенности с ценностными ориентациями личности в трудовой деятельности.

**Subjective Well-Being Interrelation to Emotional Trend and Value Orientations of Personality in Diverse Conditions of Professional Socialization**

R.M. Shamionov

The paper discusses research data of emotional trend and subjective well-being of personality interrelation dynamics and peculiarities under various conditions of occupational socialization. Different combinations of satisfaction with value trends of personality in work activity are scrutinized in detail.

Изучение взаимосвязи субъективного благополучия с эмоциональной направленностью и ценностными ориентациями личности представляется важным с точки зрения ее профессиональной социализации. Эмоциональная направленность личности характеризует комплекс явлений, складывающихся под влиянием процесса социализации за счет усвоения различных норм, ценностей, принятых личностью как свои собственные и во многом сформированные за счет внутренней работы личности, которые становятся внутренними инстанциями и с которыми она соотносит поведение, деятельность и другие проявления. Она очерчивает определенные границы, маркеры, вдоль которых устанавливается характерная для личности совокупность явлений, определяющих направления активности. Речь идет о том, что эти маркеры, являясь основой субъектности личности, направляют ее к тем или иным объектам, делая их притягательными или отталкивающими. Соответственно от того, что является для личности более предпочтительным среди

всего многообразия объектов окружающей действительности, а также характеристик собственной активности, зависит ее реальное поведение, а следовательно, и субъективные оценки оного. Иначе говоря, направленность личности является одним из наиболее существенных образований, характеризующих ее мотивационную и ценностную сферы; соотношение направленности и реальной активности выступает весомым фактором ее удовлетворенности деятельностью и в целом субъективного благополучия.

Как считает Б.И. Додонов, эмоциональная направленность значительно влияет на систему предпочтений и оценок людей в разных видах деятельности. Поэтому выявление направленности представителей той или иной профессиональной среды позволит ответить на вопросы, во-первых, о том, каковы эти предпочтения, во-вторых, соотносятся ли они с объективным значением соответствующей деятельности. Последнее оказывается весьма важным для всей системы переживаний личности, ее психологического статуса. Эта соотнесенность выступает ведущим фактором переживания благополучия. Весьма лаконично эта мысль звучит в работе Б.И. Додонова: «...объективное значение деятельности и ее личностный смысл не должны расходиться друг с другом. Если эта деятельность направлена на созидание определенных ценностей, то именно эти ценности и должны быть основным мотивом деятельности субъекта»<sup>1</sup>.

Что же касается эмоциональной направленности человека как субъекта конкретной профессиональной деятельности, именно в ней она по большей мере и формируется, хотя, конечно же, нельзя утверждать и того, что



сам выбор этой деятельности не основан на какой-либо направленности. Дело в том, что в период выбора (и такова специфика данного этапа самоопределения), который происходит, как правило, в юношеский период развития, направленность находится на такой стадии своего формирования, которая предполагает всевозможные преобразования, коррекции; она еще не получила своей устойчивой специфичности. Можно предположить и то, что в состоянии неопределенности (как, например, при актуализации проблемы принятия решения о выборе профессиональной деятельности) также сила доминирующей направленности снижается и вся структура становится более гибкой. Именно эта гибкость в дальнейшем становится существенным фактором профессиональной социализации. Эмоциональная направленность человека, как показывают исследования психологов XX века, основана, прежде всего, на системе ценностных ориентаций, смысловых характеристик личности, ее установок.

Вместе с тем, сложившаяся направленность и ее взаимосвязь с различными компонентами субъективного благополучия могут быть различны в зависимости от выполняемой профессиональной деятельности; необходимо только определить ее специфику, а также всю совокупность ценностных оснований, влияющих на формирование удовлетворенности трудом как субъективного отношения к нему и как субъективного показателя его эффективности. Такая постановка вопроса позволит расширить существующие рамки проблемы субъективного благополучия личности и решить ряд проблем психологии труда и социальной психологии в становлении субъекта трудовой и социально-психологической деятельности.

Существующая практика подготовки (и переподготовки) к профессиональной деятельности не учитывает ряд особенностей ценностно-смысловой и ценностно-мотивационной составляющей деятельности, отношений и переживаний личности и их места в системе целостного жизнеопределения. Решение названных проблем позволит на более высоком уровне организовать систему подготовки и психологического обеспечения деятельности, оказания помощи оптанту и субъекту профессиональной деятельности.

Исследования, выполненные в области психологии труда, ориентированы на установление мотивационных факторов производительности, эффективности труда и на определение психологических отношений личности в сфере труда. За последние десятилетия в этой области накоплен богатый материал, огромный сегмент которого относится к социологии труда. Тем не менее, психологические концепции труда в более или менее оформленном виде, начиная с Херцбергера (а эпизодично еще ранее), постоянно касаются этой проблемы.

Значимость удовлетворенности трудом для психического состояния индивида, восприятия и оценки существующих условий определена в исследовании С.Г. Москвичева, где показано, что, например, повышение интереса к работе может вести к недооценке утомляемости и вредности гигиенических условий труда на рабочем месте, и, наоборот, отсутствие удовлетворенности может повышать требовательность к условиям труда и усугублять утомляемость<sup>2</sup>. Имеются и исследования, в которых устанавливается связь между выгоранием и удовлетворенностью трудом<sup>3</sup>.

Гораздо меньше исследований в области соотношения удовлетворенности трудом и жизнью, аспектами жизни и других элементов, интеграция которых составляет общую картину субъективного благополучия личности.

С другой стороны, необходимо понимать, что субъективное благополучие личности служит субъективным показателем жизненной успешности, равно как удовлетворенность трудом – профессиональной успешности. Однако было бы неверно полагать, что оно определяется исключительно соотношением воспринимаемого результата деятельности и некоего эталонного представления (образа). Формирование благополучия – процесс сложный и многогранный, обусловленный рядом внешних и внутренних детерминант<sup>4</sup>.

Для нас важным является не столько отслеживание динамики этого явления в процессе и в разных условиях социализации, сколько обнаружение ее связей с другими образованиями и установления ее места как в структуре благополучия (что нами было сде-



лено ранее), так и зависимостей от соотношений направленности и ценностного значения труда. Речь идет об определении характера внутрифункциональных и межфункциональных связей субъективного благополучия личности, а также внутренних (ценностные ориентации, направленность) и внешних (тип поселения, стаж, уровень образования, профессиональная среда) его факторов. В своих исследованиях мы следуем динамическому подходу, предусматривающему активную роль личности в своем становлении, своей социализации, которая проявляется в определении субъективной значимости событий, ситуаций, условий, в отношении к объектам и субъектам окружающей действительности (применительно к предмету исследования – профессиональной среды) и изменений в психологическом складе личности, ее переживаний, ценностно-смысловых комбинаций, направленности.

Цель данного исследования заключается в изучении динамики и выявлении особенностей связей субъективного благополучия с эмоциональной направленностью, ценностными ориентациями личности в разных условиях профессиональной социализации.

В качестве методического инструментария нами избраны следующие методики: для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия использована Шкала субъективного благополучия (ШСБ)<sup>5</sup>, компонентов удовлетворенности трудом – методика В.П. Захарова<sup>6</sup>, интегрального показателя удовлетворенности жизнью – О.С. Копиной<sup>7</sup>, собой и социальными отношениями – Р.М. Шамионова, эмоциональной направленности личности – методика Б.И. Додонова<sup>8</sup>. В дополнение к перечисленным для выяснения степени удовлетворенности различными сторонами жизни использовалась методика Л.И. Вассермана «Уровень социальной фрустрированности»<sup>9</sup>; для выявления некоторых факторов благополучия разработана анкета. Выборку составили три группы: две основные – педагоги, медицинские работники и одна дополнительная – работники промышленных предприятий. Общий объем выборки составил 400 чел. Обратимся к результатам исследования (табл. 1).

Таблица 1

## Ведущая эмоциональная направленность, %

| Направленность         | Образование | Медицина | Производство |
|------------------------|-------------|----------|--------------|
| Альтруистическая       | 14,1        | 4,6      | 11,1         |
| Коммуникативная        | 21,1        | 23,3     | 11,1         |
| Самоутверждение        | 2,8         | 4,7      | 5,6          |
| Процесс                | 22,5        | 39,5     | 33,3         |
| Преодоление опасностей | 1,4         | 0        | –            |
| Романтическая          | 1,4         | 4,7      | 11,1         |
| Гностическая           | 8,5         | 9,3      | 12,3         |
| Эстетическая           | 28,2        | 18,6     | 11,1         |
| Гедонистическая        | 2,8         | 2,3      | –            |
| Акхизитивная           | 1,4         | 0        | –            |

Эмоциональная направленность педагогов характеризуется иерархичностью, в которой ведущее место занимает эстетическая направленность, менее выражены практическая и коммуникативная направленности; несколько особняком стоит альтруистическая направленность. Несмотря на внутреннюю дифференциацию в выраженности названных типов эмоциональной направленности, все они являются достаточно сильными мотиваторами. Очевидно, такое положение отражает профессиональную специфику направленности. Можно предположить также, что лица с достаточно выраженной эстетической, коммуникативной, практической направленностью находят ту сферу деятельности, которая позволяет им в большей степени реализовать ее.

У медицинских работников в большей степени выражена практическая направленность, значительно менее – коммуникативная и эстетическая, и в некоторой степени – гностическая. Здесь также можно усмотреть специфику профессиональной деятельности, заключающуюся в предпочтении процессуальных и результативных характеристик работы.

Высокая степень представленности коммуникативной и эстетической направленности у педагогов и врачей связана с социально ориентированной профессиональной деятельностью, и это отличает их от лиц, занятых в производственной сфере, среди которых только 11% реализует эти направленности.



Однако предстоит определить, насколько та или иная эмоциональная направленность действительно реализуется в деятельности, в какой степени она связана с ценностными ориентациями, удовлетворенностью трудом и эмоциональным благополучием. Наконец, какова степень адекватности направленности личности требованиям соответствующей профессиональной деятельности и имеются ли какие-либо замещающие, в случае неадекватности, ее элементы.

Нами проведено сравнительное изучение структуры эмоциональной направленности в зависимости от уровня субъективного благополучия (в соответствующие выборки вошли лица с высокими показателями удовлетворенности и субъективного эмоционального благополучия). Как видно из табл.2, име-

ются существенные различия в выраженности альтруистической, практической и гностической (различия достоверны на уровне  $p < 0,01$ ) и в некоторой степени – пугностической и гедонистической направленности педагогов ( $p < 0,05$ ).

В остальных случаях показатели  $t$ -критерия Стьюдента свидетельствуют в пользу сходства средних величин, что еще раз доказывает их индифферентность в условиях данной деятельности к формированию благополучия. Кроме того, особняком от остальных показателей стоят коммуникативная и эстетическая направленности, выраженность которых достаточно высока и у благополучных и неблагополучных, что, очевидно, связано со спецификой личности педагогов.

Т а б л и ц а 2

Эмоциональная направленность в зависимости от степени благополучия

| Уровень благополучия    | Эмоциональная направленность |                 |                 |              |                |               |              |              |                 |                               |
|-------------------------|------------------------------|-----------------|-----------------|--------------|----------------|---------------|--------------|--------------|-----------------|-------------------------------|
|                         | Альтруистическая             | Коммуникативная | Самоутверждение | Практическая | Пугностическая | Романтическая | Гностическая | Эстетическая | Гедонистическая | Акquisитивная (коллекционир.) |
| Образование             |                              |                 |                 |              |                |               |              |              |                 |                               |
| Низкий                  | 15,7                         | 17,1            | 11,8            | 16,6         | 8,2            | 14,4          | 15           | 16,7         | 13,9            | 9,4                           |
| Высокий                 | 18,1                         | 17,2            | 11,3            | 18,4         | 11,2           | 14,4          | 17,7         | 18,2         | 11,5            | 11,5                          |
| $t$ -критерий Стьюдента | 3,29**                       | 0,19            | 0,42            | 2,22**       | 1,98*          | 0,01          | 3,18**       | 1,65         | 1,98*           | 1,22                          |
| Медицина                |                              |                 |                 |              |                |               |              |              |                 |                               |
| Низкий                  | 15,3                         | 16,1            | 11,5            | 17           | 10,1           | 15,3          | 14,7         | 15           | 14,2            | 9,7                           |
| Высокий                 | 16,2                         | 16,6            | 12              | 19           | 12,2           | 15,8          | 16,3         | 16,9         | 11,9            | 10,1                          |
| $t$ -критерий Стьюдента | 0,58                         | 0,29            | 0,24            | 1,99**       | 1,98*          | 0,33          | 0,96         | 0,93         | 1,99**          | 0,24                          |

У медицинских работников также обнаружены существенные различия в эмоциональной направленности личности, в частности по практической, пугностической и гедонистической направленности. В отличие от педагогов, благополучие у них не связано с альтруистической и гностической направленностью, показатели которых, тем не менее, достаточно высоки и характеризуют общее положение типологии личности медицинских работников.

Между тем, для благополучных педагогов ведущими направленностями являются альтруистическая, практическая и эстетическая, а для медицинских работников – практическая. Очевидно, реализуясь в жизни и в труде, данные виды направленности оказы-

ваются наиболее благоприятными с точки зрения субъективного оценивания деятельности, эмоционально-оценочных отношений и, следовательно, формирования благополучия.

Полученные данные не вполне согласуются с выводом Б.И. Додонова и некоторых других исследователей о том, что люди, различаясь типом «мажорности», могут соответственно чаще или реже переживать благополучие; полагаем, переживания каждого типа личности в определенной степени могут перемещаться по континууму благополучие–неблагополучие. Более того, даже в ситуациях затруднения, либо негативных эмоциональных состояний возможно переживание удовлетворения. Поэтому нельзя считать, что





личности одного типа благополучны, другого – неблагополучны. Вопрос состоит в том, что является для личности приоритетным и может ли она достигать удовлетворенности в рамках данной ситуации, не прибегая к специальным действиям, или для этого нужны какие-то компенсаторные механизмы, в той или иной степени меняющие отношение к действительности (делу, себе, системе межличностных отношений и т.д.). В действительности ситуативные и личностные переменные по-разному взаимодействуют между собой и ни в коем случае нельзя абсолютизировать какую-либо одну из них.

Из табл.2 также видна и более яркая выраженность направленности у благополучных. Это свидетельствует о том, что более высокая выраженность эмоциональной направленности является самостоятельным фактором благополучия. Видимо, она тем самым блокирует иные мотивационные элементы, которые могли бы конкурировать с нею, и в случае «попадания» возможности реализации создает условия для удовлетворенности как обобщенной оценки жизнедеятельности.

Для уточнения исходных положений о специфичности связи эмоциональной направленности и удовлетворенности трудом, нами проведен корреляционный анализ с выделением межфункциональных связей, позволивший в достаточной мере определить наиболее значимые факторы. Так, у педагогов гностическая ( $r = 0,316^{**}$ ) и пугностическая ( $r = 0,306^{**}$ ) направленность сочетаются с удовлетворенностью трудом, а гедонистическая ( $r = -0,259^*$ ) – с неудовлетворенностью. Это связано с тем, что реализация в деятельности интеллектуальных чувств и склонность преодолевать препятствия для педагогов оказываются весьма важными для достижения удовлетворенности; в то же время лица, склонные к телесному комфорту, не могут удовлетворить ее в своей профессиональной деятельности, которая требует сосредоточенности, собранности. Из полученных данных следует и значимость субъективной позиции педагогов, активность которых в достижении системности в решении проблем, преодолении препятствий ведет к удовлетворению. Однако сопоставление этих данных с уровневыми характеристиками на-

правленности по выборке позволяет предположить, что, невзирая на доминирующее положение той или иной направленности в иерархии, удовлетворенность трудом основана на выраженности именно этих типов ЭНЛ.

Иное положение обнаруживается у медицинских работников, где удовлетворенность трудом связана с коммуникативной ( $r = 0,316$ ), практической ( $r = 0,324$ ) и эстетической ( $r = 0,385$ ) направленностью. Реализация потребности в общении, деятельности, ее эмоциональной притягательности, потребности в гармонии с окружающим в профессиональной деятельности медицинских работников являются внутренними факторами удовлетворенности трудом и ее компонентами; более высокую степень интереса к труду демонстрируют лица с практической направленностью. Последнее, очевидно, связано с проявлением особого типа личности – личности деятеля, для которой притягателен сам процесс деятельности. Кроме того, выраженность направленности сопровождается и эмоциональным благополучием. Так, и у педагогов, и медицинских работников выраженность пугностической направленности, отражающей высокий уровень субъектности, связана с эмоциональным благополучием, что, скорее, отражает общую тенденцию, основанную на эффектах «общей» социализации личности. Есть и отличительные особенности, заключающиеся в связи практической направленности и благополучия у медиков и гедонистической направленности – у педагогов (обратная зависимость).

Между тем, эмоциональная направленность человека не ограничивается своим проявлением лишь в непосредственно трудовых процессах. Она становится фактором удовлетворенности жизнью и собой. Так, у педагогов альтруистическая и пугностическая направленности (прямо) и гедонистическая (обратно) связаны с удовлетворенностью жизнью, собой и социальными отношениями; у медицинских работников – глористическая, пугностическая и гностическая, а практическая – с удовлетворенностью жизнью и социальными отношениями. Очевидно, реализация названных направленностей в жизни, отношениях отражается на их оценке личностью и соответствующим образом формируется представление о собственной личностной, житейской успешности.



Из приведенных данных следует и то, что профессиональная социализация накладывает свой отпечаток не только на трудовые процессы и переживания, связанные с ними, но и на всю жизнедеятельность в целом, заключающуюся в определенной спецификации отношения к ней. Иначе говоря, личность с определенным типом направленности находит именно ту профессиональную сферу, которая в большей степени способна реализовать эту направленность, а также отражает жизненные процессы, относится к ним в соответствии с нею и опять же акцентируется именно на том, что предполагает ее направленность. Очевидно и то, что низкая выраженность названных направленностей становится фактором низкой удовлетворенности не только трудом, но и жизнью, собой, социальными отношениями. Иначе говоря, неадекватность исполняемой профессиональной деятельности, невозможность реализовать те или иные ценностно-смысловые стратегии соответствующей эмоциональной направленности становятся фактором неудовлетворенности личности. Из этого же следует и тот оптимистичный вывод, согласно которому необходимым (но, очевидно, не всегда достаточным) условием удовлетворенности жизнью, трудом, собой является адекватность (соотнесенность) направленности личности и сфер ее деятельности. Эмоциональная направленность значительно влияет на систему предпочтений и оценок людей в разных видах деятельности, считает Б.И. Додонов<sup>10</sup>.

Обратимся к вопросу о ценностной детерминации субъективного благополучия в разных условиях профессиональной социализации. Мы предположили, что существуют ценности труда, универсальные для представителей «социальных» профессий, а также то, что имеются и различия в значимости отдельных ценностей, обуславливающие как направленность, так и удовлетворенность трудом и в целом благополучие.

В условиях педагогической деятельности ценность «творческий характер труда» сопровождается удовлетворенностью трудом, а выраженность ценностей «ненавязчивый темп», «распространенность профессии», «безопасность», «передвижения» связаны с неудовлетворенностью. Очевидно,

удовлетворенность трудом индифферентна по отношению к выраженности других ценностей. Эти данные свидетельствуют в пользу того, что лишь соотношение ценностной значимости труда и ценностей способствует достижению удовлетворенности; в педагогической деятельности наиболее важной ценностью для удовлетворенности оказывается ценность «творческий характер труда»; она же занимает высший ранг в иерархии ценностей.

У медицинских работников обнаруживается более широкая палитра ценностных характеристик, связанных с удовлетворенностью трудом. Так, с ней связаны ценности «престижность», «нестандартность», «творческий характер труда», «работа сложная, требующая высокой квалификации», «подробно расписанный трудовой процесс», «работа, предполагающая общение с меняющимся кругом лиц». Из этих данных видно, что значимость ряда ценностей, в большинстве своем относящаяся ко «второму эшелону», и их реализация в трудовой деятельности является фактором удовлетворенности трудом. Однако не все из них связаны с другими видами удовлетворенности, например, жизнью, собой, отношениями. Из этого можно сделать вывод о том, что у медицинских работников имеется более глубокий водораздел между трудовой и нетрудовой сферами жизни. Так, значимость ценностей «нестандартность условий труда», «разнообразие», «альтруистический характер труда», «работа с элементами риска», связаны с удовлетворенностью жизнью, но не являются факторами удовлетворенности трудом; возможность завязывания деловых контактов, «работа сложная, требующая высокой квалификации», являются факторами и удовлетворенности отношениями, собой и жизнью. Данные ценности характеризуют стремление испытуемых к сложной, интересной, творческой деятельности, возможности реализации, обеспечения которых в большей степени проецируется на общее отношение к жизни.

Из представленных данных видно, что хоть и связаны удовлетворенность трудом и жизнью высокозначимой связью во всех исследуемых группах, что скорее основано на эмоциональных компонентах, их ценностно-смысловые характеристики имеют отличия



как на уровне выборок, так и на уровне различных компонентов субъективного благополучия внутри каждой из них.

Динамика взаимосвязей ценностей труда и удовлетворенности в разных условиях профессиональной социализации имеет свою специфику. Так, в педагогической среде ценность, творческий характер труда во все периоды занимает лидирующую позицию в ряду факторов удовлетворенности трудом на этапе адаптации и эмоционального благополучия. Значимость ценностей «работа с элементами риска» и «работа, связанная с частыми разъездами», напротив, становятся факторами неудовлетворенности трудом, что вполне очевидно, поскольку, как правило, и то и другое не предусматривается в данной деятельности. Для эмоционального благополучия педагогов на этапе адаптации достаточно значимо отсутствие жесткой регламентации деятельности. На последующих этапах социализации фактором неблагополучия все отчетливее становится значимость ценности «необычность, нестандартность условий труда», что говорит о ее нереализованности в условиях педагогической деятельности; по признанию многих педагогов, их «затягивает рутина». На последнем этапе появляется связь ценности «оплата труда» с неблагополучием.

У медицинских работников на этапе адаптации не отмечено ценностей, являющихся факторами удовлетворенности трудом, но имеется два отчетливых полюса неблагополучия (эмоционального и когнитивного). Это ценности «комфортность условий труда» и «высокая оплата труда». Их значимость в структуре ценностных ориентаций и, очевидно, нереализованность в весомой степени определяют внутреннюю напряженность и негативное отношение к жизни. На последующих этапах сразу три ценности становятся значимыми для удовлетворенности трудом: «нестандартность условий труда», «работа сложная, требующая высокой квалификации» и «односменный режим работы». В немалой степени значимость этих же ценностей связана и с эмоциональным благополучием, и удовлетворенностью жизнью и собой.

Особо остановимся на ценности «высокая оплата труда». Как видно из данных ис-

следования, эта ценность в целом не увязывается с удовлетворенностью трудом, за исключением некоторых этапов профессиональной социализации, хотя в иерархии ценностей труда она находится на вершинных позициях (первый ранг у медицинских работников и второй – у педагогов). Подавляющее большинство исследователей субъективного благополучия за рубежом связывает материальный достаток (объективный и субъективный) с переживанием благополучия; более того, в ряде исследований именно на этом показателе основываются при интерпретации различий в переживании «уровня счастья» в разных странах. Однако, согласно результату наших исследований<sup>11</sup> и небольшому числу зарубежных авторов (как, например, Д. Маерс, Э. Динер и др.)<sup>12</sup>, такая абсолютная связь не является, мягко говоря, точной. Проблема, во-первых, не в том, каков уровень дохода (объективно или в сравнении с общим положением в государстве), а в его оценке по справедливости и достаточности (и, конечно, ее стимуляции как ценности на уровне всего общества), во-вторых – в определенной эволюции достатка, которая «не приносит больше счастья», наконец, в-третьих, удовлетворение дефицитарных потребностей (например, через удовлетворение материальных притязаний), как правило, не приводит к большему счастью, большему благополучию, поскольку для социализированного существа, коим является человек, необходимо гораздо большее, – удовлетворение высших потребностей, потребностей роста, которые не могут быть «охвачены» материальными средствами (либо стимулами) и вдобавок, в случае задействования личности в социоэкономических профессиях – в сферах медицины и образования (последнее в особенности), где актуализируются и стимулируются последние (потребности роста), субъективное благополучие достигается посредством самореализации в деятельности – самореализации личности, у которой есть на то и предпосылки, и мотивационная направленность, и ценностные ориентации и то, что называется призванием. Необходимо отметить, что в данной работе не говорится о том, что материальное положение никак не влияет на общее самочувствие педагогов и медицинских работников; речь идет лишь о не-



первостепенной значимости ее для личности, что налагает особую ответственность на общество и государство, которые должны позаботиться и о системе соответствующей стимуляции, и об элементарном обеспечении представителей «социальных» профессий.

Итак, в результате проведенного исследования мы пришли к ряду выводов.

1. В различных условиях профессиональной социализации обнаружены различия в иерархии эмоциональной направленности; для педагогов доминирующей выступает эстетическая, медицинских работников – практическая направленности. Между тем лица, занятые в профессиях типа «человек–человек» характеризуются в целом достаточно выраженной коммуникативной и эстетической направленностью.

2. Выраженность эмоциональной направленности, специфичная для той или иной деятельности, служит фактором субъективного благополучия личности. В условиях педагогической деятельности выраженность альтруистической и гностической направленности в структуре влияет на переживание благополучия, которые, очевидно, в большей степени реализуются в данной деятельности. У медицинских работников благополучие связано с выраженной практической направленностью. Более яркая выраженность, наличие доминирующей эмоциональной направленности является самостоятельным фактором благополучия вне зависимости от условий социализации.

3. Взаимосвязь эмоциональной направленности и удовлетворенности трудом характеризует степень реализации доминирующих мотивов в профессиональной деятельности.

Реализация в деятельности интеллектуальных чувств и склонность преодолевать препятствия для педагогов оказываются весьма важными для достижения удовлетворенности; в то же время лица, склонные к телесному комфорту, не могут удовлетворить ее в своей профессиональной деятельности; это требует сосредоточенности, собранности.

Реализация потребности в общении, деятельности, ее эмоциональной притягательности, потребности в гармонии с окружающим в профессиональной деятельности

медицинских работников являются внутренними факторами удовлетворенности трудом и ее компонентами.

4. Влияние определенных видов эмоциональной направленности, в зависимости от условий профессиональной социализации, распространяется и на другие сферы: целостную оценку жизни, социально-психологическую деятельность, собственную успешность.

5. Ценности труда играют существенную роль в формировании эмоционального благополучия и удовлетворенности трудом. В условиях педагогической деятельности ведущим фактором выступает выраженность ценности «творческий характер труда»; в условиях медицинской практики – «престижность», «нестандартность», «творческий характер труда», «работа сложная, требующая высокой квалификации», «подробно расписанный трудовой процесс», «работа, предполагающая общение с меняющимся кругом лиц».

6. Профессиональная социализация накладывает существенный отпечаток на всю структуру личности, включая мотивационные и ценностные характеристики, а также взаимосвязь различных ее компонентов и субъективного благополучия; субъективная оценка успешности не только в деятельности, но и в жизни связана с самореализацией личности в избранной деятельности, реализацией определенных для каждой сферы ценностей и эмоциональной направленности, формирование которых на более ранних ее этапах способствует субъективному благополучию, удовлетворенности трудом, жизнью, собой.

Эмоциональная направленность проявляется в деятельности как сложное интегральное образование при лидирующей позиции одной и поддоминантных других, особо важных для реализации деятельности, и способствует удовлетворенности трудом; в случае рассогласования данной структуры, личность испытывает дискомфорт и неудовлетворенность не только в сфере труда, но и в сфере жизни и самосознания. В медицинской сфере такой конфигурацией является триада (коммуникативная, практическая и эстетическая) направленностей, а в педагогической – диада (гностическая и пугностическая).



Остается нерешенной проблема выявления качественных характеристик субъектной позиции личности, ее активности в процессе профессиональной социализации, компенсации слабой выраженности профессиональной направленности и другие вопросы, характеризующие степень личностной включенности индивида в процесс профессиональной социализации. Система педагогического (психологического) воздействия и поддержки должны строиться с учетом имеющегося соотношения различных направленностей, актуальных ценностных комбинаций и избранной профессиональной среды и, при необходимости, перестройки мотивации с целью достижения успеха в деятельности и субъективного благополучия в ней и вне ее.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта «Содержание и факторы профессиональной социализации личности в условиях педагогической деятельности» (проект № 06-06-80058-а).*

#### Примечания

- <sup>1</sup> Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М., 1978.
- <sup>2</sup> Москвичев С.Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях. Киев, 1975. С.133.
- <sup>3</sup> Орел В.Е., Шемет И.С. Исследование влияния содержания деятельности на удовлетворенность трудом // Психологические проблемы рационализации трудовой деятельности. Ярославль, 1987. С.109–116.
- <sup>4</sup> Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия личности. Саратов, 2004.
- <sup>5</sup> Соколова М.В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль, 1996.
- <sup>6</sup> Захаров В.П. Удовлетворенность трудом // Личность и деятельность. Л., 1982. Вып.11. С.82–96.
- <sup>7</sup> Копина О.С., Сулова Е.А., Заикин Е.В. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников // Вопросы психологии. 1995. №3. С.119–132.
- <sup>8</sup> Додонов Б.И. Указ. соч.
- <sup>9</sup> Вассерман Л.И. Психодиагностическая шкала для оценки уровня социальной фрустрированности // Обзорение Института психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 1995. №2. С.73–79.
- <sup>10</sup> Додонов Б.И. Указ. соч.
- <sup>11</sup> Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности в профессиональной сфере // Проблемы социальной психологии личности. Саратов, 2005. С.297–302.
- <sup>12</sup> Myers D. The Funds, Friends, and Faith of Happy People // American Psychologist. 2000. №1. P.123–142.

## ПЕДАГОГИКА

УДК 15:378.1

### РАЗВИТИЕ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

А.З. Гусейнов, Г.Д. Турчин

Саратовский государственный университет,  
кафедра педагогики  
E-mail: izdat@sgu.ru

В статье рассматривается эволюция взглядов на принцип наглядности в истории педагогики.

**Development of Descriptive Principle in the History of Pedagogics**

A.Z. Guseinov, G.D. Turchin

The paper considers evolution of main points of view on descriptive principle in the History of Pedagogics.

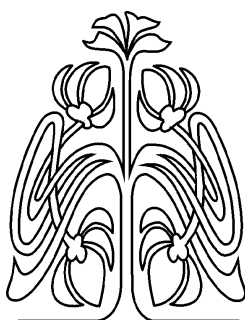
Идея наглядности занимала видное место в истории педагогики. На практике она выражалась в реализации дидактического принципа наглядности, который стал научно оформляться одним из первых в истории педагогики. Принцип наглядности является одним из старейших и важнейших принципов дидактики. К наглядности обращались и тогда, когда не существовало письменности и даже самой школы. Издавна философы и педагоги думали о том, как облегчить познавательный труд школьников. В житейском плане в школах древних стран – Китая, Египта, Греции, Рима – наглядность была достаточно широко распространена. Применяли наглядные пособия как средство, облегчающее учение школьников, и на Руси. Однако не было педагогической теории, принципа использования наглядных средств.

В обоснование принципа наглядности в разное время внесли существенный вклад Т. Мор, Ф. Рабле, Т. Кампанелла.

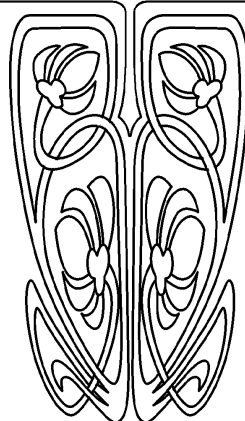
Английский мыслитель-гуманист Т. Мор (1478–1535) в своей «Утопии» большое значение придавал наглядным пособиям, особенно при изучении астрономии.

Сторонником идеи наглядности был Ф. Рабле (1494–1553). Он советовал связывать обучение с окружающей действительностью. Реализуя наглядные методы обучения, Ф. Рабле предлагал органически сочетать в процессе обучения умственные занятия с физическими упражнениями и активной деятельностью, включающей практическое освоение различных ремёсел.

Особое значение наглядности для активного усвоения наук, особенно естествознания, придавал итальянский философ и поэт Т. Кампанелла (1568–1639). В произведении «Город солнца» семь стен, которые окружают описываемый город, расписаны наглядными пособиями по разным предметам, наглядные пособия в виде всевозможных таблиц развешаны на деревьях, в парках, чтобы дети и на прогулках могли усвоить хоть часть знаний.



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ





Первым ученым, кто разработал достаточно стройную теорию наглядности как принципа успешного обучения, был великий чешский педагог Я.А. Коменский (1592–1670). Он обобщил эмпирический опыт предшественников и впервые теоретически обосновал и подробно раскрыл принцип наглядности. Я.А. Коменский понимал наглядность как привлечение всех органов чувств к лучшему восприятию вещей и явлений. Исходя из сенсуалистических взглядов («нет ничего в уме, чего раньше не было в ощущении»), Я.А. Коменский в основу познания и обучения поставил чувственный опыт и провозгласил «золотое правило дидактики»: «... пусть будет для... учащихся золотым правилом: все, что только можно, представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое – для восприятия зрением, слышимость – слухом, запахи – обонянием, подлежащее вкусу – вкусом, доступное осязанию – путем осязания... А поэтому следовало начинать обучение не со словесного толкования о вещах, а с реального наблюдения над ними». В «Великой дидактике» Я.А. Коменский следующим образом определил наглядность, ее задачи и значение: «Если мы желаем привить учащимся истинное и прочное знание вещей, вообще нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство... Кто сам однажды внимательно наблюдал анатомию человеческого тела, тот поймет и запомнит все вернее, чем если он прочитает обширнейшие объяснения, не видав всего этого своими глазами. Отсюда известное выражение: наблюдение собственными глазами заменяет собой доказательство»<sup>1</sup>. Принцип наглядности Я.А. Коменский противопоставлял словесному, пассивному обучению. Для осуществления наглядности он считал необходимым использовать реальные предметы и непосредственное наблюдение за ними, а если это невозможно – модели или копии предметов или явлений. Таким образом, Я.А. Коменский развивает очень ценную мысль о широком применении в школе различных наглядных пособий. В учебниках Я.А. Коменский тоже предлагает использовать принцип наглядности, о чем свидетельствуют составленные им учебные книги, большинство из которых он иллюстрировал лично.

Дальнейшая разработка теоретических положений принципа наглядности и их проверка в практике обучения тесно связаны с именами Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Ф.А. Дистервега, Р. Оуэна, М.В. Ломоносова, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, а в наше время Л.В. Занкова и других.

Французский мыслитель Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) в своей дидактике делал опору в развитии ребенка на его самостоятельность, сообразительность, восприятие реальности с максимальной наглядностью. По его мнению, наглядность – сама природа, сами жизненные факты. Он ратовал за реальные знания, которые следует получать не из книг, а из природы. Ж.-Ж. Руссо с негодованием порицал исключительную книжность обучения в школах его времени (XVIII век), когда учащихся обучали лишь словом. Он восклицает: «Вещей, вещей давайте! Я не перестану повторять, что мы слишком много значения придаем словам; своим болтливим воспитанием мы создаем лишь болтунов»<sup>2</sup>.

Особое значение наглядности в обучении придавал швейцарский педагог-демократ И.Г. Песталоцци (1746–1827). Ряд его произведений посвящены методике ее применения, например, «Азбука наглядности, или наглядное учение об измерении», «Наглядное учение о числе», в которых излагались новые методы обучения. И.Г. Песталоцци формулирует мысль, аналогичную «золотому правилу» Я.А. Коменского, а именно: «Чем большим количеством чувств ты познаешь сущность явлений или какого-либо предмета, тем правильнее будут твои знания о нем»<sup>3</sup>. Но это не своеобразный вариант принципа сенсуализма в трактовке Я.А. Коменского и не обязательное ознакомление с вещами и явлениями в их естественной обстановке, как у Ж.-Ж. Руссо. Наглядность у И.Г. Песталоцци – исходное начало для развития духовных сил ребенка, она обязательно связывается с дальнейшей работой мысли. Он предлагает использовать наглядность во всех областях познания: при изучении языка, счета и всех других учебных предметов. Однако наблюдение не исчерпывает того методического пути, который И.Г. Песталоцци устанавливает для обучения. Оно является только стадией процесса познания, задача которой – развивать познавательные способности ре-



бенка. Таким образом, по И.Г. Песталоцци наглядность – это путь, средство, ведущее к развитию мышления. И.Г. Песталоцци был знаком только с некоторыми учебными книгами Я.А. Коменского, но не с его педагогической системой в целом. Видимо, это дало ему право утверждать: «Когда я в настоящее время оглядываюсь назад и спрашиваю себя: что же собственно я сделал для обучения человечества, то нахожу следующее: я прочно установил высший основной принцип обучения, признав наглядность абсолютной основой всякого познания»<sup>4</sup>.

Немецкий психолог и педагог И.Ф. Герbart (1776–1841) в своих дидактических советах рекомендовал в преподавании широко пользоваться наглядностью: когда нельзя показать сам предмет, надо продемонстрировать его изображение; но не следует слишком долго демонстрировать одно и то же, так как однообразие действует утомительно<sup>5</sup>.

Выдающийся немецкий педагог Ф. Дистервег (1790–1866) в своей дидактике развивающего обучения связал наглядное обучение с правилами, выведенными им на основе психологических законов: «от близкого к далекому», «от простого к сложному», «от более легкого к более трудному», «от известного к неизвестному», «обучай целесобразно», «обучай наглядно». Эти правила, сформулированные еще Я.А. Коменским, Ф. Дистервег подверг дальнейшей разработке, предостерегая педагогов от их формального применения. Он распределил их в соответствии с различными моментами или предметами, определяющими преподавательскую деятельность. Ф. Дистервег, отвечая на вопрос о том, как люди достигают знаний, отмечал: никаким другим путем, кроме как путем наглядности.

Английский социалист-утопист Р. Оуэн (1771–1858) создал начальную школу для детей рабочих своей фабрики, где все обучение строилось на основе широкого применения наглядности: стены школы были покрыты рисунками, изображавшими животных и растения; на занятиях использовались различные наглядные пособия.

Немецкий педагог, теоретик экспериментальной педагогики, доктор философии В.А. Лай (1862–1926) был сельским учите-

лем, преподавал в учительской семинарии в Карлсруэ и в университете Фрайбурга. Решающее значение в педагогической практике В.А. Лай придавал организации действия, в понятие которого включал любую практическую и творческую деятельность учащихся. С помощью дидактического эксперимента он выяснял условия успешного обучения, обосновал и реализовал на практике оптимальную систему наглядных средств и методов обучения.

Еще один известный немецкий педагог, профессор Мюнхенского университета Г. Кершенштейнер (1854–1932), автор теории гражданского воспитания, изложенной в книге «Понятие гражданского воспитания», большое значение придавал введению в учебный процесс активных методов обучения с широким использованием наглядных пособий, практических работ, экскурсий.

Крупнейший теоретик социальной педагогики, немецкий педагог, философ П. Наторп (1854–1924) в целом ряде статей о И.Ф. Гербарте и И.Г. Песталоцци обосновал новое понятие «наглядности» как интуиции, которое стало «лозунгом новых дидактических устремлений»<sup>6</sup>.

Позитивные взгляды на принцип наглядности были поддержаны и развиты отечественными педагогами.

Первый русский ученый-естествоиспытатель, просветитель, поэт, филолог М.В. Ломоносов (1711–1765), например, успешно применял на своих лекциях наглядные пособия. Это было новшеством для того времени. Последующие поколения передовых русских ученых также успешно сопровождали свои лекции демонстрацией наглядных пособий и опытов.

Русский хирург, педагог и общественный деятель Н.И. Пирогов (1810–1881) среди основных дидактических принципов выделял осмысленность обучения, активность и наглядность, при этом всячески поощрял методические искания учителей по этим вопросам.

Основоположник русской научной педагогики, русский педагог-демократ К.Д. Ушинский (1824–1870) в своей педагогической системе большое значение придавал принципу наглядности. Обобщив опыт Я.А. Комен-





ского, И.Г. Песталоцци и других педагогов, К.Д. Ушинский внес много ценного в теоретическую разработку и применение принципа наглядности. В понимании наглядности К.Д. Ушинским уже нет переоценки и некоторой фетишизации наглядности, какая характерна для Я.А. Коменского в ознакомлении детей с окружающим миром, которые свойственны И.Г. Песталоцци. К.Д. Ушинский отвел наглядности надлежащее ей место в процессе обучения; он видел в ней одно из условий, которое обеспечивает получение учащимися полноценных знаний, развивает их логическое мышление.

Отвергнув формальные упражнения И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский стремился знакомить детей всесторонне с предметами, хотел, чтобы они уяснили себе действительные связи, которые между этими предметами существуют. К.Д. Ушинский значительно расширил и обогатил новыми приемами методику наглядного обучения, которую раньше создали Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ф. Дистервег. Так, к принципу наглядности К.Д. Ушинский с полным основанием отнес образное слово, которое особенно важно при изучении гуманитарных предметов и эстетическом воспитании учащихся. В методических статьях К.Д. Ушинский высказывает ряд интересных, глубоких и принципиальных мыслей о соотношении слова и наглядности в обучении. По его словам, детей надо учить не только читать и писать, но еще больше развивать, учить наблюдать и делать выводы из наблюдений.

Великий русский педагог считал, что в начальной школе должна быть единая строго продуманная система, основанная на родном языке. Главным звеном в работе над родным языком К.Д. Ушинский делает устную речь, совершенствование которой дает прочные основы для навыков письма и чтения. В работе над устной речью он предлагает использовать конкретный наглядный материал, развивающий мыслительную способность детей и их знания об окружающем мире.

К.Д. Ушинский, советуя изучать родной язык, требовал применения упражнений, возбуждающих мысль и вызывающих у учеников стремление выразить мысль в слове. Отсюда первой формой работы учителя он выдвигал наглядное, предметное обучение,

включавшее непосредственные наблюдения над предметами и явлениями, беседу по конкретным образам, непосредственно воспринятым ребенком, по картине или ранее полученным им путем самостоятельных наблюдений. Для этого К.Д. Ушинский разработал подробные указания относительно рассказывания детей по картинкам.

Сочетание слова с наглядностью у К.Д. Ушинского направлено на то, чтобы выработать у детей навыки «наблюдать верно», обогащать духовный мир ребенка «полными, верными, яркими образами». В человеческом познании очень важно, считал К.Д. Ушинский, видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен. Наглядное обучение в связи с изучением языка развивает мыслительную способность учащегося и дает возможность ему правильно познавать мир.

Наглядные материалы легко заинтересовывают детей начальных классов, однако наглядность – не самоцель. При наглядном обучении, предупреждал К.Д. Ушинский, знакомство с самим предметом служит развитию мышления и играет вспомогательную роль в этом процессе.

К.Д. Ушинский, в противовес буквослагательному методу обучения грамматике, разработал аналитико-синтетический звуковой метод обучения, чем в огромной мере облегчил путь овладения первоначальным чтением и письмом.

В дальнейшем исследовании условий применения наглядности в обучении развивались в различных направлениях. В настоящее время развитие идей наглядности связано с определением функций, которые выполняет наглядность в обучении, и условий применения наглядности в педагогической практике.

#### Примечания

<sup>1</sup> Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М., 1955. С.303–304.

<sup>2</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль или воспитание. М., 1911. С.242.

<sup>3</sup> Песталоцци И.Г. Педагогические сочинения. М., 1950. С.273.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Гусейнов А.З. История развития педагогической мысли. Саратов, 2005. С.69.

<sup>6</sup> Гессен С.И. Педагогические сочинения. Саранск, 2001. С.377.

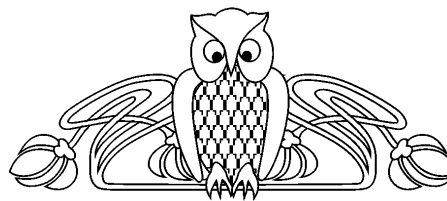


УДК 378

## ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСВОЕНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Г.И. Железовская

Саратовский государственный университет,  
кафедра педагогики  
E-mail: izdat@sgu.ru



В статье рассматриваются дидактические условия усвоения понятийных научно-педагогических знаний студентами. Выявлена исходная зависимость понятийного диалектического мышления от следующих условий: 1) наличия современных педагогических теорий; 2) дидактического стиля мышления преподавателя педагогики; 3) положительного мотивационного и интеллектуального фона учебных занятий; 4) характера восприятия студентами учебной информации на занятиях, проводимых в диалоговом режиме; 5) самостоятельной творческой деятельности студентов по решению понятийно-терминологических задач.

Предложена стратегия обучения студентов, при которой качественно меняется роль преподавателя. Он становится в меньшей степени лицом, передающим знания, а в большей мере планирующим процесс индивидуального учения и оказывающим помощь студентам.

### The Didactic Conditions Mastering of Scientific-Pedagogical Matters

G.I. Zhelezovskaya

The didactic conditions mastering of the conceptual scientific-pedagogical knowledge's by students are considered in this article. The conceptual dialectical thinking depends on conditions, such as: 1) availability of the modern pedagogical theories; 2) teacher's dialectical thinking; 3) positive motivation and the lessons' intellectual background; 4) student's perception character of the educational information at the lessons in the dialogue-regime; 5) students' self-dependent creative activity.

The article suggests students' instruction strategy where the teacher's role is qualitatively changed. He becomes in less degree a person giving knowledge's, but in more degree, a person who is planning the individual learning process and who is helping students.

Обращаясь к исследованию условий диалектического усвоения педагогических понятий в качестве факторов, воздействующих на каузальные процессы усвоения, мы обратили внимание на трудности разграничения их с причинами.

Часто в психолого-педагогической литературе утверждается, что причина непосредственно порождает предмет, а условия только способствуют этому, или что причина – главное, а условие – второстепенное.

Стремясь к решению этого вопроса, ряд авторов считают возможным утверждать, что причины – это изменяющиеся факторы, а условия – устойчивые. Нам представляется, что следует обратить внимание на диалекти-

ческий характер взаимосвязи явлений, отраженных в соответствующих понятиях: если предмет меняется, то его причина – это изменяющийся фактор в совокупности относительно устойчивых явлений, которые здесь выступают в качестве условий. Причиной же устойчивого состояния, напротив, является относительно устойчивый фактор в совокупности изменяющихся условий.

Для разграничения причины и условий усвоения понятийных знаний некоторые исследователи предлагают считать, что причина отличается от условий своей активностью. Но если обратиться к анализу процессов, происходящих в действительности, то можно встретить множество фактов, когда в качестве причины выступают пассивные явления, а активные вообще отсутствуют. Эти факты убеждают в том, что причинности не следует, видимо, приписывать свойства, которые не характеризуют явление с сущностной стороны.

Сравнительный анализ различных подходов к решению этой проблемы позволил сделать вывод о том, что под условиями следует понимать те отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он возникнуть и существовать не может. Внешние условия воздействуют на процесс усвоения понятийных знаний, преломляясь через внутреннее содержание. Причем конечный результат воздействия определяется не отдельно взятыми причинами, а их совокупностью и в тесной связи со всеми внешними и внутренними условиями, которые, в свою очередь, выступают итогом предшествующих взаимодействий.

Поиск решения проблемы, связанной с выявлением внешних условий, детерминирующих формирование понятийного диалектического мышления в процессе усвоения понятийных знаний, позволил выявить ис-



ходную зависимость мышления от целого ряда дидактических условий: 1) наличия современных педагогических теорий; 2) диалектического стиля мышления преподавателя педагогики; 3) положительного мотивационного и интеллектуального фона учебных занятий; 4) характера восприятия студентами учебной информации на занятиях, проводимых в диалоговом режиме; 5) самостоятельной творческой понятийно-терминологической деятельности студентов по решению ПТЗ. Эти условия в их единстве определяют соответствующий уровень развития понятийного мышления и усвоения понятийных знаний студентами.

Одним из основных диалектических условий является наличие диалектических педагогических теорий, представленных в учебниках педагогики, формирующих научное сознание будущих специалистов и реализующих те или иные методологические подходы к материалу их исследований.

Диалектическая педагогическая теория – это достаточно сложное образование. Ей присущи открытость к восприятию идей материалистической диалектики, наличие философских понятий, философских идей в обосновании, диалектической интерпретации педагогических явлений и процессов, повышение уровня абстрактности собственно педагогических понятий, использование тех логических средств, с помощью которых можно достигать адекватного отражения в мышлении развивающихся форм, методов обучения и восприятия. Она дает средства для стандартного и систематического описания исследуемого педагогического явления или процесса. С помощью теории на базе эмпирических данных делаются предсказания, формулируются законы и объясняются имеющиеся место феномены и эмпирические зависимости.

Чтобы выполнить эти и другие функции, педагогическая теория должна быть прежде всего системой взаимосвязанных утверждений. Из одних принятых утверждений в рамках теории извлекаются другие, являющиеся их логическими следствиями. Каждая теория фиксируется в языке, в ее понятийно-категориальном аппарате. От того, какое содержание вкладывается в педагогические понятия, во многом зависит понимание механизмов развития науки.

Важным аспектом структуры педагогической теории является наличие в ней эмпирической и теоретической плоскостей знания. Известно, что опыт не только источник научных знаний, решающий способ их удовлетворения, но и понимаемый в широком контексте человеческой практики показатель условий их непреходящей ценности. Ибо новые законы и теории не обесценивают, как это порой кажется, прежние завоевания науки, а лишь ограничивают область применения старых представлений, если, конечно, они были подлинно научными. Таким образом, всегда остается круг явлений, которые можно и нужно описывать по-старому.

Теоретическая педагогическая наука начинается тогда, когда преодолевается эмпирическая данность и вырабатывается концептуальная схема педагогической реальности, в которой эмпирические регулярности систематизируются и объясняются посредством понятий, выходящих за рамки непосредственного опыта. Но ни одна теория не снимает и не преуменьшает массива эмпирически получаемых фактов и закономерностей, которые ее контролируют, остаются фундаментом и тем результатом, который она позволяет вновь планомерно производить. Таким двуединым путем педагогическая наука конструирует картину мира и вместе с тем дает ориентиры для дальнейших изысканий, как опытных, так и мысленных.

При написании учебников педагогики, ориентированных на развитие понятийного диалектического мышления студентов, решающей должна быть точка зрения генезиса, происхождения знания: получается ли оно непосредственно из опыта – установленных при эксперименте и наблюдении фактов и их индуктивного обобщения – или же оно проистекает из некоторой умозрительной модели, картины действительности, созданной теоретическим воображением. Исследования показали, что хорошая педагогическая теория должна отвечать следующим требованиям.

1. Наличие теоретических понятий должно как можно больше способствовать расширению класса эмпирических высказываний, тем самым раскрываются поясняющая и предсказательная, прогностическая функции педагогических понятий. Кроме этого, правила корреспонденции, способствуя эм-



пирической интерпретации гипотетико-дедуктивной теории, должны как можно меньше расширять класс чисто теоретических положений. В идеале подобное расширение должно равняться нулю.

2. Поскольку развитие педагогической науки идет за счет расширения приложений достигнутых знаний, то для того чтобы произошла научная революция и педагогическая наука прошла через кризисное состояние, в котором она сегодня оказалась, нужны решительная ломка устоявшихся воззрений и концепций, пересмотр многих базисных принципов науки, ее фундаментальных понятий и введение новых. Необходимо, чтобы педагогика сегодня предстала как система понятий, логически воспроизводящая развитие изучаемой области. Эмпирический же характер обобщений, имеющихся в учебниках педагогики, представляет одну из причин некачественного усвоения педагогической теории, некачественных знаний. Только таким путем может идти прогресс фундаментальных педагогических знаний, открывающий новые области в науке, педагогической технике и технологии, коренным образом преобразующий стратегию обучения и воспитания, в конечном счете, аппарат науки и научной теории как высшей формы современных научных знаний.

3. Развитие педагогической науки сегодня должно представлять такое движение познания к объекту, которое всегда может идти лишь диалектически. Диалектика познания служит, таким образом, надежным руководством к решению любых вопросов, возникающих в процессе построения педагогической теории и написания учебников педагогики.

4. Дискуссионность и проблематичность педагогических теорий. Диалог и дискуссия – нормальная форма существования и развития педагогики. Учебник, отвечающий требованиям сегодняшнего дня, должен рассматривать проблемы, далекие от окончательного решения, и по ним должны быть представлены различные точки зрения, чтобы сам студент участвовал в их обсуждении. Собственно, только таким путем (через обсуждение проблем, затрагивающих его самого) студент и может сформировать понятийное диалектическое мышление, способность проникать

в суть явлений и процессов, а не скользить по поверхности вещей, довольствуясь представлениями обыденного здравого смысла. Только такой учебник воздействует на интеллект студента, на его эмоции, весь спектр духовных способностей.

Диалектический стиль мышления преподавателя педагогики, являясь важным условием формирования понятийного диалектического мышления у студентов и качественного усвоения понятийных знаний, представляет собой систему регулятивных принципов, организующих и направляющих процесс обучения и воспитания в вузе. Он является свидетельством объективной выделенности, развитости определенного исследования вопросов, выносимых на обсуждение во время академических занятий, а следовательно, и основанием для эвристического обмена информацией со студентами. Поистине судьбоносное значение в жизни отдельной личности имеет преподаватель, учитель. Именно он, повинный в лености ума, рождает учеников с печатью ленивой мысли. Серое педагогическое мышление преподавателя формирует серое мышление питомцев. Только преподаватель, чуждый слепого исполнительства, культурный и гуманный, разносторонний и творческий, умеющий диалектически мыслить, может осуществить новое воспитание, сформировать новое мышление. Ум преподавателя – первоначальная основа чувственного, эстетического и физического багажа будущего учителя. Понятие «стиль мышления» близко к понятию «метод» в его общенаучном разрезе. Важнейшие из общенаучных методологических принципов включаются в стиль мышления: как и метод, стиль мышления осуществляет регулятивную функцию.

Разработанная нами технология обучения студентов педагогике предполагает замену традиционной, действующей до сих пор схемы обучения, когда педагогический процесс представляет собой динамично понимаемое партнерство и сотрудничество, в которых преподаватель является советчиком студента в его собственном, ничем не скованном развитии и активной познавательной деятельности. Отношения «преподаватель–студент» характеризуются при такой стратегии обучения, как отношения двух активных



субъектов, и влияют на творческий характер решения воспитательных, развивающих и образовательных задач, а повседневный их диалог является основным дидактическим методом в процессе формирования творческой личности, развития понятийного диалектического мышления обучаемых.

Известно, что получение нового знания не является непосредственным процессом взаимодействия субъекта и объекта. Как познавательный акт взаимодействие субъекта с объектом может осуществляться только будучи опосредованным сложной системой межсубъектных отношений по поводу передачи ранее накопленных знаний, средств и потребностей овладения объектом. Следовательно, приращение нового знания в своей элементарной и тем более в развернутой форме не может быть понято вне языка. Новое в мышлении не возникает вне процесса общения, системы коммуникаций между субъектами познания. При этом именно слово – чистейший и тончайший медиум социального общения. Понятый таким образом язык выступает не только как форма мысли возникшей, но и как форма мысли возникающей, как средство формирования мысли.

Творческое общение преподавателя со студентами – это общение, посредством которого происходит не простой обмен информацией, а взаимообогащение позиций, когда через столкновение различных подходов вскрываются новые противоречия самого объекта. Такое общение возможно лишь тогда, когда обсуждение какой-либо педагогической проблемы поднимается до раскрытия принципиальных теоретических положений, с которыми выступают стороны научного общения, иначе говоря, когда обмен информацией по поводу исследуемого объекта доходит до выяснения различия или сходства основополагающих способов познания и соответствующих принципов в стиле научного мышления и объяснения научной картины мира. Без умения преподавателя диалектически мыслить невозможно понять структуру научных дискуссий, природу научного общения, его роль в приращении нового знания.

Понятийное диалектическое мышление преподавателя определяет и тип языкового общения. Организация им знакового куль-

турного фона общения ведет к формированию новых мыслительных форм, языковых средств, которые могут не включаться сразу в теоретический язык и теоретические содержательные структуры науки, но они функционируют на уровне различных сетей общения.

Проведенное исследование показало, что интересные модификации претерпевает и слой специфических понятий, которыми оперируют субъекты обучения в процессе общения с преподавателем. В процессе функционирования языка педагогической науки происходит взаимовлияние научной терминологии и быденного языка студентов. В результате такого своеобразного «наложения» на первом этапе формирования понятийного диалектического знания и мышления возникает специфический языковой жаргон – профессиональный, который, как язык самой абстрактной теории, обладает слэнговым характером, являясь общепринятым, доступным для узкого круга людей данной специальности.

Таким образом, в процессе практической реализации научного знания язык студентов и тип мышления претерпевают определенные изменения. Эти модификации обусловлены как особенностями мышления и языка преподавателя, так и спецификой практической деятельности, в ходе которой реализуется знание (решение понятийно-терминологических задач), а также своеобразием культурно-исторической ситуации, на фоне которой осуществляются процесс познания и практическая деятельность студента.

Следующее условие успешного усвоения понятийных знаний и формирования понятийного диалектического мышления – это характер восприятия учебной информации на академических занятиях, проводимых в диалоговом режиме.

Восприятие как специфическая форма чувственного отражения действительности является особой формой объективного присвоения предметного содержания преобразуемого объективного мира. Благодаря социальной, практической обусловленности, восприятие человека становится категориальным. Категориальность восприятия нельзя связывать только с явлением лингвистических, рациональных структур на чувствен-



ность. Эта отнесенность восприятия к определенному классу, категории, роду предметов становится необходимым свойством восприятия человека благодаря овладению общественным значением предмета через навыки практического действия с ним. Речь же, слово, логическая схема лишь закрепляет, фиксирует эту первичную категориальность восприятия. Всякая форма чувственности в организации познавательной деятельности студентов выполняет следующие функции: распознающую, устанавливающую, направляющую и кумулятивную.

Распознающая функция восприятия студента предстает как развитие способности распознавания, как процесс вычленения все более богатых предметных характеристик окружающего мира во всем многообразии его вещей, свойств, отношений.

Сущность устанавливающей функции состоит в фиксации, выявлении связи, соотношения внутреннего состояния организма и внешней ситуации. Распознающая и устанавливающая функции восприятия порождают способность направлять познание, воздействовать на процесс научного поиска и определять выбор того или иного решения.

Направляющая функция восприятия является результатом регулятивной функции чувственности. В восприятии человека направляющая функция развивается на основе детерминации социальными эталонами и индивидуальными потребностями. Двойственная детерминированность восприятия может в отдельных случаях приводить к заблуждению, но в целом обеспечивает адекватное отражение и дает необходимую свободу выбора, определяя тем самым значимость восприятия в процессе познания.

По мере социально-исторического развития познавательная способность восприятия становится все более богатой и развивающейся. Объясняется этот феномен тем обстоятельством, что среди всего многообразия функций ведущую роль все больше начинает играть кумулятивная функция восприятия. Наиболее общие предпосылки ее складываются еще на ранних этапах формирования чувственности, но наивысшего расцвета она достигает в процессе накопления социального опыта.

Конкретный механизм, через который осуществляется кумулятивная функция восприятия, образуют язык, действия с понятиями.

Три первые функции – распознающая, устанавливающая, направляющая – ориентированы в основном на предмет, отраженный в понятии, который лишь в конечном счете приписывается субъектом; четвертая функция направлена на восприятие, его собственное совершенствование и развитие. В познавательном отношении эта функция является основой движения чувственного образа, усиливающего познавательные и мыслительные возможности восприятия и активно воздействующего на непрерывное возрастание силы человеческого разума.

На диалектическом уровне познания чувственность представлена, как известно, через действие определенных механизмов чувственного отражения, к которым относятся элементы творческого воображения, фантазии, интуиции и т.д.

Качественное усвоение понятийного мышления обуславливает и комплекс устойчивых положительных мотивов и эмоций. Л.С. Выготский отмечал, что мысль – не последняя инстанция. Сама мысль рождается не из пустой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши эффекты и эмоции. За мыслью стоит эффективная и волевая тенденция, только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления.

Психологические исследования показали, что при несформированности мотивационной и эмоциональной сфер наблюдаются так называемые кризисы, ведущие обычно к снижению эффективности обучения, усвоения научных знаний. Обобщение же опыта учебно-воспитательной работы в вузах и анализ педагогической литературы показывают, что основное внимание в высших учебных заведениях уделяется насыщению информацией и логической ее обработке. Развитию же мотивационной и эмоциональной сфер внимания уделяется значительно меньше, что создает опасность механического заучивания материала, одностороннего развития и обеднения эмоциональной сферы личности будущего педагога, хотя на нераз-



рывную взаимосвязь между мотивационным и процессуальными аспектами мышления неоднократно указывали как отечественные, так и зарубежные психологи и педагоги.

Экспериментально установлено также, что в познавательной деятельности студента активно взаимодействуют такие качества личности, как сознательность и эмоциональность, которые в сочетании с другими ее свойствами осуществляют информационную и приспособительную функции организма. Активизируются чувства и эмоции – обостряются способности к восприятию, внимание, память. Чувства сообщают мысли живость, гибкость, яркость. Разум же, в свою очередь, углубляет чувства, укрепляет волю и придает целесообразность познавательной деятельности. Положительные эмоции, возникающие при коллективном обсуждении педагогических проблем, при диалоговом общении оказывают стимулирующее воздействие на мышление студентов, их интеллект. Психологами установлена эвристическая роль эмоций в решении творческих задач.

Данные психологии мотивов и эмоций позволяют сделать вывод, что из общефизиологической модели учения, разработанной И.П. Павловым, его учениками и последователями, следует, что эмоции и мотивы представляют собой важный компонент учения и развития личности, что эффективно лишь такое учение, которое подкрепляется положительными мотивами и эмоциями обучаемых. Создание соответствующего эмоционального и мотивационного настроения является важным условием успешности усвоения знаний, формирования мышления и педагогического процесса в целом. Эмоциональность обучения предполагает возбуждение у студента чувства интереса, увлеченности познавательной деятельностью, наслаждения процессом получения научных знаний. Все это необходимо для вызова и поддержания у студентов мотивации учения на высоком уровне, формирования устойчивого интереса к предмету, активизации познавательных интересов, процессов, потребности в углублении знаний и дальнейшем их совершенствовании.

В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что для эффективности процесса усвоения понятийных знаний должна фор-

мироваться мотивационная сфера, адекватная содержанию будущей педагогической деятельности и тем условиям, в которых она протекает. Кроме того, на основе имеющейся мотивации, определяющей общую исходную направленность чувственного и мыслительного анализа, синтеза и общения на раскрытие свойств и отношений познаваемого объекта, формируется и развивается мышление. Неразрывная взаимосвязь между мотивационным и процессуальными аспектами мышления была подтверждена рядом исследователей. Поэтому в ходе исследования удалось установить, что не система понятийно-терминологических задач по педагогике сама по себе является побудительным началом в развитии понятийного диалектического мышления студентов, а силовое поле интереса охватывает систему ПТЗ и определяет их как побуждающие или нейтральные.

Мотивационный блок, включающий в себя мотив, волю, эмоции, выступал в нашем исследовании как нечто целостное, интегрировал работу всех механизмов духовного мира личности студента, ее стремления к творчеству, раскрытию интеллектуальных способностей и возможностей. В этом смысле под мотивацией, вслед за Х. Хекхаузенем, мы понимаем процесс, регулирующий, направляющий действия на достижение специфических для данного мотива целевых состояний и поддерживающий эту направленность.

В отечественной психологии пока нет достаточных исследовательских данных, которые позволили бы сформулировать развернутую теорию содержания и происхождения потребностей и мотивов отдельных видов деятельности студентов. Установлено, что на каждой стадии своего психического развития они осуществляют мыслительный процесс, исходя из уже сложившихся мотивов и других личностных свойств. В этой области можно лишь сформулировать гипотезы, но они важны, с одной стороны, для проявления сущности этой проблемы, а с другой – для определения направлений дальнейших исследований. Особую трудность психологи испытывают при выявлении механизма потребности человека в той или иной духовной деятельности. Так, если учебная деятельность направлена на усвоение теоретическо-



го сознания, то в чем состоит нужда студента, которая отражается в его потребности иметь такое сознание? В этом плане представляет интерес мотивационно-гигиеническая теория, выдвинутая американскими учеными и подробно рассмотренная отечественными специалистами. Особенностью этой теории является локус ожидания у обучаемых. Это либо уверенность в своих силах и способность реализовать свои цели, либо вера в других, случай, судьбу.

Как показывают результаты проведенного исследования, многие студенты такой потребности в сколь-нибудь явной форме не имеют. Это обнаруживается в их нежелании учиться, отсутствии стремлений овладеть основами теоретической педагогической культуры. Если студентам приходится усваивать некоторые теоретические знания и умения, то обычно под влиянием мотивов, связанных с другими видами деятельности, нежели учебная. Познавательный интерес к педагогике не наблюдался у 59% студентов. Они были пассивны при восприятии, обсуждении педагогических задач. У 38% студентов наблюдался поверхностный интерес к педагогике. Он был неустойчив, носил эпизодический характер, в предмете привлекало студентов только необычное, легкое для восприятия. И только для 3% студентов был характерен довольно стойкий познавательный интерес к педагогике, они пытались активизировать свою учебную работу, сделать познавательную деятельность более продуктивной. Студенты принимали активное участие в обсуждении педагогических ситуаций, будучи заинтересованными процессом работы. Вызывало живой интерес коллективное обсуждение высказываемых гипотез, развивалась наблюдательность. Было отмечено, что активно работали на академических занятиях только те, кто заранее получал задание, предваряющее лекцию или семинар.

В ходе эксперимента произошли изменения в развитии познавательного интереса, самостоятельности мышления, познавательной активности и, естественно, в уровне развития понятийного диалектического мышления. Количество студентов, отличающихся активным познавательным интересом к педагогике, увеличилось в 4 раза, а число студентов, находившихся на уровне индифферент-

ного отношения к педагогике, сократилось в 4 раза. Произошли изменения и в познавательной активности студентов. Возросли логичность, сознательность и осознанность в суждениях студентов. Их работа характеризовалась большой самостоятельностью, возросла активность мышления и интерес к работе. Многим студентам нравились коллективные обсуждения различных проблемных ситуаций, решений ПТЗ и педагогических задач. Эмоциональная реакция студентов, вызванная их стремлением удовлетворять возникшую под влиянием ситуации потребность, приводила к активной готовности заниматься самообразованием. И чем активнее шел этот процесс, тем целенаправленнее формировалась воля и мотивы творческой деятельности личности, осознанная цель деятельности. Цель становилась системообразующим фактором, содействующим активному включению в творческий процесс ценностно-мировоззренческого уровня теоретического сознания. Все это обогащало возникновение мотивов и способствовало появлению конкретных стимулов у студентов в их будущей педагогической деятельности. Методологическая подготовка студентов осуществлялась в процессе выполнения курсовых работ по педагогике, где уровень моделирования учебно-познавательной деятельности последних поднимался до творчески деятельностного.

Высокая степень самостоятельности в построении различных моделей учебно-воспитательного процесса, их реализации, анализа, выявлении наиболее приемлемых вариантов для деятельности в условиях конкретного класса, школы характерна для педагогической практики. Студенты разрабатывают различные приемы, дидактические средства, методы активизации внимания, мышления школьников, дидактические средства диагностики уровня сформированности научного мышления учащихся, составляют ПТЗ, понятийные диктанты по предмету своей будущей специальности. В условиях реального учебного процесса реализуются модели понятийно-терминологической деятельности, при которых эти задачи предъявляются классу, группе учащихся, каждому ученику. При самостоятельной разработке технологий обучения учащихся происходит





обогащение познавательной деятельности в вузовской подготовке будущих учителей по всем показателям: целеполаганию, мотивации, содержанию и способам, каждому учебному действию, всему процессу мыслительной деятельности и ее результатам.

В соответствии с принципом деятельности, разработанным в психолого-педагогической литературе, развитие творческих качеств личности будущих учителей, диалектического мышления может происходить только в самостоятельной активной деятельности самих будущих учителей. Во многом стимулированию этой деятельности способствовала модульная технология обучения с рейтинговой системой контроля знаний студентов, в которой степень усвоения учебного материала, понятийной системы педагогики характеризовалась индивидуальным кумулятивным индексом: 1) высоким уровнем индивидуализации и дифференциации учебного процесса; 2) высокой степенью самостоятельности студентов в приобретении понятийных и теоретических знаний; 3) блочной подачей, презентацией учебного материала курса педагогики; 4) персонификацией успехов в обучении каждого студента посредством рейтинговой системы контроля понятийных и теоретических знаний; 5) усилением роли консультативной помощи преподавателя.

При такой стратегии многократно увеличивается эффективность процесса обучения за счет широкой индивидуализации и активной самостоятельной деятельности студентов по решению ПТЗ, наблюдается перемещение акцентов с процесса преподавания на процесс учения, который определяет сущность обучения. Одновременно качественно меняется и роль преподавателя: он становится в меньшей степени лицом, передающим знания и контролирующим процесс овладения ими, а в большей мере планирующим процесс индивидуального учения и оказывающим консультативную помощь будущим учителям в процессе коллективного и индивидуального решения ПТЗ. Важную роль при этом играет использование преподавателем методологического принципа организации общения как субъект-субъектного взаимодействия. Теоретически и экспериментально этот принцип разработан Б.Ф. Ломовым и его

сотрудниками, изучающими роль диалога и полилога в формировании личности и личностные факторы диалогового мышления.

Развернутый философский анализ проблемы общения представлен в многочисленных исследованиях отечественных ученых, которые рассматривают высказывание как речевую единицу общения, как живое триединство, включающее в себя отношения, во-первых, к самому себе говорящему; во-вторых, к другим участникам речевого общения и их высказываниям; в-третьих, к предмету, о котором спорят. Поскольку мысль рождается и формируется в процессе взаимодействия и борьбы с чужими мыслями, диалогическая и полилогическая активность студентов и преподавателя, т.е. вопрошающая, отвечающая, соглашающаяся, возражающая, позволит достаточно эффективно развивать понятийное диалектическое мышление и, следовательно, качественно усваивать педагогическую теорию в процессе коллективного обсуждения проблемных, методологических и междисциплинарных ПТЗ по педагогике. М.М. Бахтин, глубоко раскрыв диалогическую сущность речевого общения, отмечает, что одно дело активность в отношении мертвой вещи, безгласного материала, который можно лепить и формировать как угодно, и другое – активность в отношении чужого и полноправного сознания.

В ходе диалога между преподавателем и студентом идет живое общение, в процессе которого его участники духовно обогащают друг друга, выражают, преобразуют, развивают свои мысли и чувства, вырабатывают общую позицию или, наоборот, остаются при своих взглядах, теперь уже уточненных.

В качестве диалогических форм непосредственного и опосредованного общения преподаватель использует во время работы над понятийно-категориальным аппаратом диалогические и полилогические сопоставления высказываний (в форме различных определений одних и тех же понятий) двух или нескольких ученых, подключая к этому процессу студентов. В таких диалогах и полилогах студент участвует полностью: глазами, губами, руками, душой, духом. Преподаватель выходит из ситуации спрашивающего, контролирующего или выдающего готовое задание и переходит на позицию совместного



со студентами участника деятельности, направленной на совместное решение конкретных педагогических задач. Преподаватель выступает для студента сократовской «повивальной бабкой» еще зарождающихся дум, врачом его душевных недугов, руководителем в разрешении жизненных конфликтов, помощником в преодолении трудностей.

Исследование условий качественного усвоения педагогической теории и развития понятийного диалектического мышления у студентов оказывается, на наш взгляд, тем эффективнее, чем лучше мы понимаем и учитываем условия, в которых это мышление развивается. Если учесть, что в действительности все связано со всем, то для того, чтобы познать процесс развития мышления, мы должны, казалось бы, знать все факторы, связи и зависимости этого процесса. Но в этом случае познание оказалось бы невозможным. В объективном мире, наряду с существованием связей и зависимостей между явлениями, имеет место и их известная автономность, изолированность, ограниченность друг от друга. Диалектика требует учета в познании обоих аспектов реального бытия вещей – их взаимосвязи и относительной самостоятельности. Если первый аспект связан с материальным единством, то второй – со структурной расчлененностью материи, существованием качественно не сводимых друг к другу уровней и сфер бытия. Первый аспект выражает момент непрерывности, второй – момент дискретности.

Существование дискретности и автономности позволяет фиксировать такую совокупность условий, в рамках которой можно абстрагироваться от бесконечного числа факторов и исходить из некоторой совокупности условий, которые играют фундаментальную роль и являются достаточными для объективного и полного описания механизма качественного усвоения понятий и развития понятийного диалектического мышления у студентов.

В нашем исследовании мы подбирали условия с таким расчетом, чтобы интересующее нас явление обнаружило бы себя в чистом виде. Итак, перед нами стояла задача: во-первых, отыскать и выделить дидактические условия, в рамках которых качество усвоения педагогических понятий играет суще-

ственную роль в развитии понятийного диалектического мышления, и абстрагироваться от всех посторонних факторов; во-вторых, сфокусировать интересующие нас качества усвоения понятий и сформированного понятийного мышления. При этом мы исходили из их эпистемологического постулата, согласно которому исследуемый объект в рамках данных условий в принципе можно изолировать от внешнего мира, т.е. от всех как посторонних, так и возмущающих факторов. Таким образом, дидактические условия – это взаимосвязанная совокупность внутренних параметров и внешних характеристик функционирования, обеспечивающая высокую результативность учебного процесса и отвечающая психолого-педагогическому критерию оптимальности. Это результат целенаправленного отбора (конструирования) и применения элементов содержания, методов и форм обучения для достижения определенных дидактических целей.

Теоретическое осмысление и обоснование формирования понятийного диалектического мышления у студентов в университете с целью развития целостной личности позволяет выделить некоторые требования для создания дидактических условий, способствующих становлению стержневых качеств личности будущего учителя: 1) в условиях перестановки в вузе акцента со знаний специалиста на его личностные качества последние выступают как цель подготовки будущего педагога, способного овладеть профессиональными умениями; 2) формирование понятийного диалектического мышления в процессе профессиональной подготовки студентов осуществляется на индивидуально личностном уровне на основе индивидуальной программы профессионального обучения в неразрывной связи учения с самостоятельной деятельностью; 3) управление целостным процессом профессионального самопознания, самовоспитания, саморазвития и саморегуляции взаимоувязывается с психолого-педагогическим процессом; 4) постепенное преобразование целостного педагогического процесса в систему неповторимых интересов, способностей и потребностей на основе индивидуализаций и кооперации процесса овладения понятийными знаниями, логическими умениями и навыками.

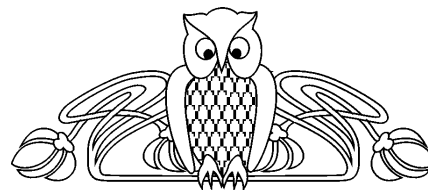


УДК 378.14

## ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ В МЕЖДУНАРОДНОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ С ПОЗИЦИЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

З.И. Иванова

Институт дополнительного профессионального образования  
Саратовского государственного университета,  
кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
E-mail: [ivaan@mail.ru](mailto:ivaan@mail.ru)



Реализация глобальных стратегических целей и задач требует применения эффективных механизмов и действенных методов преодоления кризисных явлений в сфере образования. Автор обосновывает необходимость наращивания технологического потенциала обучения и использования технологий дистанционного образования.

### The General Tendencies in International High Education in Global Education's Positions

Z.I. Ivanova

Realization of the global strategic goals and tasks needs using of effective mechanisms in the educational system. Author grounds the necessity of the increase of technological potential of the education and using of technologies of distant education.

Всемирная глобализация постепенно проникает во все сферы социальной жизни и, в частности, в сферу образования. Правительства западных стран, руководители ведущих мировых экономических организаций на международных форумах последних лет предлагают модель образования, исходящую из правил свободной торговли, в основе которой лежат идеология и стратегии транснациональных корпораций. В то же время они утверждают, что их аналитические и сравнительные выводы мало влияют на выработку норм и стандартов в образовании, а их действия направлены, прежде всего, на полное уважение демократии. На сегодняшний день уже немало сделано в направлениях выделения тенденций, которые ведут образовательные системы многих стран на путь всемирной глобализации. Это в равной степени касается целей, содержания, средств и форм образования, различных типов и видов учебных заведений. Однако многое находится еще в стадии исследования этих изменений<sup>1</sup>.

Ведущая концепция образования в международных организациях одновременно и *либеральная*, и *утилитаристская*. Эти два аспекта диалектически связаны между собой: они не только отличаются, но взаимодопол-

няют друг друга. *Либеральная концепция* предлагает образовательные отношения как встречу «спроса» и «предложения», когда она внедряет механизмы производства и обмена «образовательными продуктами» и преобразует образовательное учреждение в предприятие, действующее на рынке конкуренции. Но эта концепция также и *утилитаристская*. Все социальные институты, испытывающие в последнее время сильное общественное давление, служат лишь для того, чтобы быть полезными для человека. Социальный институт – это прежде всего *средство*, которое служит для реализации личных интересов отдельного человека или всех граждан. Учреждение профессионального образования в этом смысле в качестве конечного результата должно вооружить обучающихся знаниями и компетенциями, которые в дальнейшем откроют доступ к занятию социального положения и получению определенных материальных доходов. Практически каждое учреждение работает на перспективу предприятий, которые нуждаются в восполнении *человеческого капитала*.

Несмотря на видимые различия, можно определить немало схожего сквозь призму повторяемости концепций аналитических выводов. Взять хотя бы наиболее распространенную лексику, которая легко узнаваема по ключевым словам: «человеческий капитал», «рентабельность инвестиций», «образовательный рынок», «децентрализация образования», «новый менеджмент», «образование через всю жизнь» и т.п. С точки зрения международных организаций образование – это личная, индивидуальная собственность, основная прибыль которой имеет экономические свойства. Утилитаризм торжествует там, где основные мотивы, управляющие образовательным выбором, являются



возвратом к инвестициям и потребностям предприятий в рабочей силе. Как показывают исследования последних лет, концепция образования, которая была направлена на воспитание человека, гражданина и труженика, теперь считается устаревшей и постепенно обесценивается, тогда как новая модель представляется как более перспективная и современная. Но это во многом сужает роль человека в обществе, представляя его как экономического человека.

В действительности тенденции глобализации образования, представляющие собой совершенно новый процесс складывания рынка глобальных образовательных услуг, с неизбежностью приведут к артикуляции новой педагогической системы, черты которой во многом уже возможно определить сегодня<sup>2</sup>. Глобализация образования как современный феномен реализации потенциала развития образовательных систем принимает на себя все обвинения в адрес глобализации как таковой и становится провозвестницей ущербности и упрощенности образовательных парадигм и развития универсального в ущерб национальному и культурно признанному. Вместе с тем, позитивное отношение к глобализации образования несколько больше представлено в современном гуманитарном дискурсе по сравнению с аналогичным отношением к процессу глобализации экономических и политических отношений, который встречает гораздо меньше сторонников среди исследователей.

Глобальный контекст в педагогической деятельности наиболее подробно исследовали американские ученые (Becker, Darling-Hammond, Hanvey, Evans, Maisto, McLaughlin, Talbert), занимались данной проблемой и отечественные ученые (В. Спасская, Б. Вульфсон, З. Малькова, И. Тагунова, А. Лиферов и др.), но научные подходы различны по историко-социальным условиям, и дефиниция глобального образования ещё разработана недостаточно.

Разность подходов к содержанию образования и методам обучения сказалась на качестве подготовки специалистов в конце века, когда советская модель обучения пережила необратимый процесс трансформации, изменившей ее парадигмальные основания и

структурное единообразие. Однако ни советская модель педагогики, стремящаяся найти новые возможности для развития в адаптации зарубежных образовательных парадигм, ни западная модель не являются в полной мере релевантными процессам глобализации образования<sup>3</sup>. Современные образовательные модели не отвечают на вызовы времени, что становится все более и более очевидным не только для агентов рынка образовательных услуг, но и для их потребителей, которые фактически представляют собой общество целиком, а не отдельные его группы. Более того, противоречие между глобализацией образования и отсутствием соответствующей этой тенденции педагогической системы не является очевидным, оно не привлекает внимания исследований и не становится предметом гуманитарной рефлексии.

В каждой стране существует своя специфика в системе высшего образования, свои проблемы и свои пути их решения. С другой стороны, абстрагируясь от различий между странами и системами образования экономического порядка, мы можем выделить общие тенденции в международном высшем образовании, проявление которых в реальных условиях экономики той или иной страны имеет различную степень реализации. Проанализируем основные тенденции в международном высшем образовании. Первая из них – это стремление к трансформации, т.е. к постоянному изменению и обновлению самих систем образования, без чего невозможно их развитие и адаптация к изменяющимся условиям окружающей жизни.

Вторая тенденция к глобализации проявляется в том, что происходит свободный обмен профессорами, тьюторами, аспирантами и студентами. При этом потоки студентов имеют следующую направленность: из стран с нарождающимися рынками и стран с переходной экономикой – в университеты Европы и США, и из развивающихся стран – в страны с нарождающимися рынками и с переходной экономикой, в которых образование значительно дешевле. Развитие глобального рынка высшего образования проявляется также в том, что различные центральные университеты России, например, имеющие хорошую модель образования, откры-



вают свои филиалы в различных географических точках страны, практически используя провинциальный профессорско-преподавательский состав.

Таким образом, процессы самоорганизации могут иметь как конструктивный, так и деструктивный характер, могут способствовать успешной интеграции общества в новые условия существования, и наоборот, привести к его деградации и распаду. Положение осложняется тем, что некоторые традиционные институты гражданского общества оказываются не на уровне новых проблем и теряют былое влияние. Это относится к политическим партиям и профессиональным союзам. Одновременно возрастает роль «демократии прямого действия» – массовых неправительственных организаций и движений, объединяющих людей в борьбе за защиту своих интересов перед лицом новых кризисных ситуаций. Это движения экологистов, потребителей, правозащитников, приобретающие международный характер и формирующие зародыш глобального гражданского общества.

Глобализация образовательных систем в контексте процессов коммерциализации, повышения технической оснащённости, появления новых провайдеров на рынках образовательных услуг формирует социентальные контексты возникновения глобальной педагогики. Глобальная педагогика имеет универсальный характер, поскольку она способна предоставить услуги тем группам населения, которые прежде получали образование в рамках специальных учебных заведений и при помощи специальных образовательных методов и технологий.

Исходя из анализа ситуации в образовательной практике и специфики современного периода развития педагогической теории, критериями, определяющими становление глобальной педагогики, могут считаться:

- степень универсализации и включенности в основное руло педагогики технологий, представляющих особенности обучения различных «эпистемологических сообществ» с учетом их когнитивных стилей и когнитивных схем;

- степень ориентации на обучение в контексте реализации индивидуальных проектов в условиях разнообразия сред;

- использование межкультурного диалога в преподавании;

- развитие лидерских качеств обучаемых как инструмента реализации профессиональной карьеры;

- возрастание значимости экспертизы и уровень использования ее в обучении;

- расширение использования кейс-методов в преподавании;

- ориентация на переход от модели педагогики квалификаций к модели педагогики компетенций;

- повышение эффективности преподавания за счет использования инструментов кооперации между студентами, а не конкуренции;

- возрастание значения «процессуальной педагогики»;

- обеспечение обучаемых специальными средствами информационной активности;

- использование в преподавании современных коммуникационных технологий.

В современных условиях в высшем образовании должны учитываться потребности глобальной экономики. При этом основной задачей, стоящей перед вузами, является, как мы уже отмечали, подготовка следующего поколения специалистов к управлению не просто изменившимся миром, а изменениями, происходящими в этом мире, или изменениями в будущем.

Следует подчеркнуть, что этот аспект высшего образования является общим для любых стран, хотя они и находятся на разных уровнях социально-экономического развития, так как в любой стране и в любом случае происходят изменения. Россия переживает период серьезных изменений как в сфере политики, так и в сферах экономики и образования. И скорость подобных изменений будет нарастать, поэтому российская система высшего образования, будучи на самом деле одной из лучших в мире по качеству образования, должна самым серьезным образом готовить специалистов новой формации, особенно в области менеджмента и мировой экономики. Это связано с тем, что успех сегодняшних выпускников вузов России – завтрашних специалистов – будет зависеть от того, насколько конкурентоспособными они окажутся в предвидении изменений и насколько быстро они смогут адапти-



роваться к ним. Вероятно, еще большее значение имеет способность производить позитивные изменения, предугадывая и понимая тенденции развития сообщества наций в различных сферах и областях.

Российские высшие учебные заведения получили в результате перестройки невиданные свободы: открывать новые частные университеты, новые специальности, включать в учебный план дисциплины, представляющие собой вузовский компонент. Издается большое количество новых учебников и учебных пособий. Существует большой выбор в специальностях, в учебный план включаются дисциплины по выбору студентов. Стандарты специальностей широко обсуждаются на заседаниях УМО специальностей. Кроме того, быстрыми темпами идет компьютеризация образования. Наши студенты получают гранты и стипендии для учебы в зарубежных

университетах в США и Европе. Кроме того, и преподаватели, и студенты имеют доступ к Интернету. Ко всему этому мы уже успели привыкнуть и воспринимаем эти свободы как само собой разумеющиеся, но еще в начале перестройки мы не могли даже мечтать о таких изменениях. Выросли и покинули вузы сотни тысяч новых специалистов с новым менталитетом.

#### Примечания

<sup>1</sup> Иванова З.И. Сущность глобализации в рамках глобализационной парадигмы // Гуманитарные науки, культура и образование: актуальные проблемы современности: Сб. науч. тр. Саратов, 2006. С.57–64.

<sup>2</sup> Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект / Под общ. ред. проф. Ю.Б. Рубина. М., 2004. С.6.

<sup>3</sup> Иванова З.И., Тараканова Е.В., Ширяева В.А. Подготовка специалистов в условиях глобализации образования. Саратов, 2006. С.48–49.

УДК 37

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В САРАТОВСКОЙ ГУБЕРНИИ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

А.И. Когай

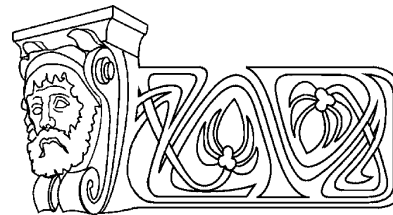
Саратовский государственный университет,  
кафедра педагогики  
E-mail: kogaydom@rol.ru

Статья посвящена остро стоявшей в системе образования в XIX веке проблеме подготовки учителей в России. Основное внимание обращено на становление и развитие педагогического образования в Саратовской губернии. В статье сделан акцент на целях и задачах, возникающих в процессе подготовки педагогических кадров в различных типах учебных заведений, готовивших учителей. Раскрывается роль и значение саратовского духовенства, Саратовского губернского земства, деятельности саратовского дворянства в организации и развитии педагогического образования в губернии в XIX – начале XX века.

**The Particularity of Development of Educating Teachers in the Saratov Region in the Nineteenth and the Beginning of the Twentieth Centuries**

A.I. Kogay

The article is about one of the most important problems in the system of the Russian Education in the nineteenth century – educating teachers. The development of educating teachers in the Saratov region in the nineteenth and in the beginning of the twentieth centuries is paid much attention. There were some educational establishments of the Saratov region last centuries in which teachers were



prepared and were educated in the professional level. The basic aims and important tasks of the process of educating teachers in the Saratov region are indicated in the article. You can also see reasons and factors of formation and development of educating teachers in the Saratov region in the nineteenth and in the beginning of the twentieth centuries.

На протяжении всего XIX и начала XX века в России остро стояла проблема подготовки учителей. Это было вызвано, прежде всего, развитием всей системы народного образования, а именно: расширением сети начальных школ, появлением различных типов средних учебных заведений. Российские учебные заведения на данный исторический период находились в ведомстве следующих органов: Министерства народного просвещения, Святейшего Синода и ведомства императрицы Марии Федоровны. Соответст-



венно были распределены и учебные заведения, готовившие учителей. Правительственные, духовные и мариинские учебные заведения отличались, прежде всего, целями, задачами и содержанием обучения и воспитания.

В Саратовской губернии первым учебным заведением, дающим педагогическое образование, стала Саратовская духовная семинария<sup>1</sup>, которая была учреждена в Саратове в 1830 г. Первоначально содержание образования в данном учебном заведении носило исключительно религиозный характер. Однако с 1866 г. в программу обучения был введен новый предмет – педагогика. Педагогику ввели с целью дать воспитанникам основы педагогического образования, подготовить «благонадежных учителей». В начале XX века в программу курса семинарии были введены такие предметы, как дидактика с методиками обучения отдельным предметам и краткая история философии, которые в значительной мере расширили и дополнили содержание педагогического образования.

На территории Саратовской губернии в XIX столетии были распространены духовные уездные училища, подведомственные Саратовской духовной семинарии. Они давали низшее образование. Их основная цель – подготовка к поступлению в духовную семинарию. Изученные нами архивные материалы свидетельствуют, что на протяжении всего XIX века воспитанники духовных уездных училищ Саратовской губернии не получали никакого педагогического образования. Лишь в начале XX века, а именно с 1900 года в программу обучения в духовных училищах были введены новые предметы, включая педагогику и психологию.

Таким образом, саратовское духовенство положило начало развитию педагогического образования в губернии, сыграло большую роль в подготовке учительских кадров для всех типов учебных заведений. Однако названные учебные заведения духовного ведомства не являлись профессиональными педагогическими учебными заведениями.

Важным этапом в становлении и развитии женского педагогического образования в Саратовской губернии в XIX веке стало открытие Мариинского института благородных

девиц. Это было первое женское педагогическое учебное заведение в губернии в XIX веке. Инициатива его учреждения в 1854 году всецело принадлежит дворянству губернии. Все воспитанницы, окончившие полный курс обучения в институте, получали свидетельства на звание домашних наставниц тех предметов, в которых они показали хорошие успехи. Следует отметить, что звание домашних наставниц рассматривалось выше, чем звание домашней учительницы, которое давалось гимназиями.

Распространению женского педагогического образования в Саратовской губернии в XIX веке способствовала деятельность саратовского духовенства. В частности, во второй половине XIX века встал вопрос об открытии в Саратове учебного заведения для девочек из семей священнослужителей. В 1869 г. было открыто Иоанникиевское епархиальное женское училище в честь Иоанникия I – епископа Саратовского и Царицынского, которому принадлежала идея открытия училища. В училище имелось несколько общеобразовательных и два педагогических класса, а также образцовая школа, где воспитанницы педагогических классов вели уроки. Училище занималось подготовкой учителей начальных церковно-приходских школ, широко распространенных в Саратовской губернии. Кроме того, выпускницы получали право поступать в высшие учебные заведения.

13 июня 1900 г. преосвященный Иоанн утвердил решение епархиального съезда о постройке второго епархиального женского училища в г. Вольске. В первые годы существования в Вольском епархиальном училище были организованы только общеобразовательные классы, а в 1909–1910 гг. открылся седьмой, дополнительный педагогический класс. 20 октября 1915 г. открылся восьмой дополнительный педагогический класс, по окончании которого выпускницы могли не только заниматься педагогической деятельностью, но и поступать в высшие учебные заведения. Просуществовали епархиальные женские училища до 1918 г.

Система местных учреждений и заведений Министерства народного просвещения была создана в царской России законодательством 1803–1804 гг., согласно которому



гимназии, образованные из главных народных училищ, открывались в каждом городе страны и вверялись управлению губернского директора училищ. Первая мужская гимназия в Саратове открылась 30 августа 1820 г. Семилетний курс обучения в гимназии не предусматривал изучения специальных педагогических дисциплин, тем не менее, по окончании обучения выпускники могли работать учителями в начальных учебных заведениях. Окончившие полный семилетний курс гимназии не имели никакого педагогического образования. Такая обстановка существовала вплоть до 60-х гг. XIX века, когда курс гимназий увеличился и стал включать в себя восьмой дополнительный педагогический класс. Саратовские гимназии XIX века давали возможность получить педагогическое образование в качестве дополнительного к основному общеобразовательному курсу. Окончившие дополнительный восьмой класс женских гимназий получали звание домашних наставниц или учительниц и при соблюдении определенных правил могли получать пенсию, прослужив в учительском звании не менее двадцати лет.

Гимназии Саратовской губернии за время своего существования подготовили немало учителей для начальных училищ и школ. Они оставили значительный след в процессе становления и развития педагогического образования в нашей губернии. Однако получение педагогического образования в гимназиях носило второстепенный характер, основным назначением гимназий являлось поступление в университет.

Проблема отсутствия учителей с профессиональной подготовкой решалась в Саратовской губернии в XIX веке следующим образом.

Понимая всю важность подготовки учителей для начальных учебных заведений, Министерство народного просвещения организовало педагогические курсы для учителей и учительниц во всех учебных округах России, в том числе и в Казанском учебном округе, к которому относилась Саратовская губерния. Проводились педагогические курсы при начальных училищах. Основной целью министерских педагогических курсов стало повышение квалификации учителей начальных учебных заведений.

Наряду с вопросами повышения квалификации учителей решалась проблема непосредственной подготовки учительских кадров для начальных школ. Так, с 1865 г. вплоть до 1917 г. во многих уездах Саратовской губернии регулярно устраивались педагогические курсы, краткосрочные (повышение квалификации учителей) и длительные двухгодичные (собственно подготовка учителей)<sup>2</sup>.

В становлении и развитии педагогического образования в Саратовской губернии в XIX веке огромную роль сыграла Вольская учительская семинария. По своему содержанию она была единственным средним специальным педагогическим учебным заведением в Саратовской губернии в XIX веке. До появления этого учебного заведения педагогическое образование в XIX веке на территории губернии можно было получить в учебных заведениях духовного ведомства, в частности, в Саратовской духовной семинарии, уездных духовных училищах, епархиальных женских училищах. Кроме того, учителей готовили правительственные гимназии и Мариинские учебные заведения. Открытие Вольской учительской семинарии как профессионального педагогического учебного заведения привело к значительному сдвигу в развитии педагогического образования именно в нашей губернии в XIX – начале XX века.

Вольская учительская семинария представляла собой открытое заведение с трехгодичным курсом по одному году в классе. В семинарию принимались лица не моложе 16-ти лет и не старше 18-ти. Прием в семинарию осуществляется один раз в год с 10 по 20 августа. Для поступления в семинарию необходимо было сдать экзамены по предметам курса двухклассного начального училища: по Закону Божию, по русскому языку, по арифметике, географии и истории. Выдержавшие приемные испытания и поступившие в число воспитанников Вольской учительской семинарии на казенную стипендию должны были дать обязательство, что по окончании обучения прослужат 4 года в должности начального учителя по назначению Попечителя Казанского учебного округа. Казенная стипендия присуждается тем молодым людям, которые по истечении двух месяцев обучения будут иметь отличное поведение и хорошие успехи<sup>3</sup>.





Вольская учительская семинария вела большую работу по распространению педагогического образования на территории всей губернии. Для учителей народных начальных школ Саратовской губернии в 1876 г. при Вольской учительской семинарии организовались летние педагогические краткосрочные курсы по ходатайству Вольского уездного земства, которые решали задачу повышения квалификации учителей губернии<sup>4</sup>.

На протяжении всего XIX и начала XX веков в Саратовской губернии это была единственная учительская семинария. Её открытие стало большим достижением в развитии педагогического образования в нашей губернии. Так, директор Вольской учительской семинарии в 1876 г. был награжден орденом Св. Станислава 2 степени по решению попечителя Казанского учебного округа и педагогического совета семинарии. С 1879 г. награждались орденами и преподаватели семинарии.

Цель подготовки учителей в семинарии – вооружить воспитанников общенаучными знаниями и умениями, необходимыми для педагогической деятельности, обучить приемам и методам преподавания различных дисциплин в начальных училищах, научить применять различные средства в процессе занятий с детьми, а также познакомить с различными учебными пособиями и методическими руководствами.

Однако Вольская учительская семинария была не в состоянии обеспечить всю Саратовскую губернию педагогическими кадрами, поэтому в конце XIX века встал вопрос о создании второй учительской семинарии. Так, инспектором народных училищ Саратовского уезда в дирекцию народных училищ Саратовской губернии были предоставлены статистические данные о количестве преподавателей начальных школ и их процентное соотношение, из которых следует, что наиболее подготовленными к учительской деятельности являлись выпускники учительских семинарий (в том числе Вольской учительской семинарии) и что число выпускников в Саратовском уезде уменьшалось и составляло с каждым годом все меньший и меньший процент от общего количества. Им же и отмечалось, что на протяжении нескольких лет все учительские вакансии

были замещены лицами, окончившими Вольскую учительскую семинарию как единственную в губернии.

Вышеперечисленные факты побудили саратовское губернское земство предложить губернскому земскому собранию рассмотреть вопрос об открытии в Саратове земских учительских семинарий, мужской и женской. Однако данное предложение так и не было реализовано. Позднее, в 1903 г. вновь встал вопрос об открытии учительской семинарии. Саратовским земством был подготовлен проект создания земской мужской учительской семинарии, в котором были представлены устав предполагаемой семинарии, расписание занятий, педагогическая практика. Отметим, что предполагаемая земская учительская семинария сильно отличалась от существующей Вольской семинарии, так как была правительственным учебным заведением, создана Министерством народного просвещения. Ее организация отражала общее положение народного образования в России в XIX веке. Проект учреждения учительской семинарии в г. Саратове был последствием деятельности саратовского губернского земства. Он отражал желание саратовских деятелей народного образования расширить и повысить качество педагогического образования в нашей губернии.

В то время возникла идея создания земской женской учительской школы, она должна была готовить учительниц – крестьянок для сельских школ, «дабы своим влиянием оказать воздействие на просвещение крестьянских семей». Подобные женские учительские школы существовали на тот момент в Твери, Казани, Самаре. Проекты создания земской учительской семинарии в г. Саратове и земской женской учительской школы так и остались не реализованными, поскольку Министерство народного просвещения отклонило данное предложение «ввиду недостаточности средств, отпущенных на предмет открытия новых учебных заведений».

Образовательная система Саратовской губернии имела следующую особенность. Население здесь в XIX веке было многонациональным, к национальным учебным заведениям относились немецкие, татарские начальные школы. В татарских школах учителя



лем мог быть выпускник старших классов или местный мулла. Занятия в немецких школах вели специально подготовленные учителя. С этой целью в 1903 г. русско-центральное училище, находящееся в селе Лесно-Карамыш, преобразуется в учительскую семинарию, в которой готовили учителей преимущественно для начальных немецких школ Саратовской и Самарской губерний.

Следующим этапом в развитии педагогического образования в Саратовской губернии в XIX – начале XX века является открытие правительством Учительского института по инициативе саратовского земства в 1913 г. Институт имел своей целью подготовку учителей для высших начальных училищ. По своему характеру Саратовский учительский институт не являлся высшим учебным заведением. В 1918 г. на основе постановления

Наркомпроса Саратовский учительский институт был переименован в Педагогический институт.

Таким образом, на фоне общероссийской проблемы нехватки учительских кадров в XIX – начале XX века в Саратовской губернии решались вопросы целенаправленной подготовки учителей для начальных учебных заведений путем открытия различных по своему содержанию типов учебных заведений, готовивших учителей и занимающихся вопросами повышения качества педагогического образования.

#### Примечания

<sup>1</sup> Гусейнов А.З., Когай А.И. Становление и развитие педагогического образования в Саратовской губернии (XIX – начало XX вв.). Саратов, 2006.

<sup>2</sup> Об открытии учительской семинарии в г. Саратове // Саратовская земская неделя. 1903. №2. С.50–74

<sup>3</sup> Филиал ГАСО в г. Вольске. Ф.38, оп.1, д.8, л.6.

<sup>4</sup> Там же. Ф.39, оп.1, д.27, л.5.