



ФИЛОСОФИЯ

УДК 11

ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ СОЦИУМА

О. Д. Агапов

Нижнекамский филиал Института экономики, управления и права (Казань)
E-mail: agapov@nzh.ieml.ru

В статье рассматриваются место и роль интерпретации как способа бытия субъекта социума, в частности, формируется представление о специфике интерпретации в процессе конституирования смысла социальных институтов.

Ключевые слова: интерпретация, социальные институты, цивилизация.

Socium and its Interpretation Practices

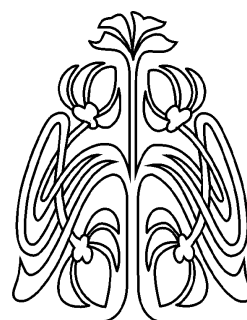
O. D. Agapov

The article investigates the place and role of interpretation when defining a subjects being in a socium. In fact, the article generates the general notion about the specific character of interpretation in the process of constituting the purpose of social institutions.

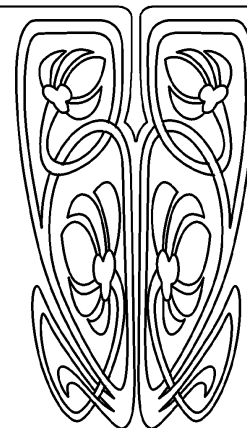
Key words: interpretation, social institutions, civilization.

Реальность истории, осмысленная как реальность бытия человеческого рода в пространстве-времени сущего делает возможным понимание связи таких явлений/понятий как «общество», «культура», «цивилизация». Икономия истории – ее конкретная размеренность разворачивается всегда в различных ракурсах и векторах, развивается как «персихорсис» ипостасей, каждая из которых представляет собой форму бытия лика человечества как всеединого субъекта. В частности, каждое племя, народ, нация, страт, сословие, класс, семья, государство есть момент развития всеединого субъекта истории, ее пространственно-временная данность, *вне и без* которой нет бытия истории. Одной из ипостасей бытия человеческого рода как субъекта истории выступает *общество*, представленное как некое развивающееся в определенном пространстве/времени сообщество людей, объединенных *типичными* способами организации жизни, вмещающее в свой контекст целую совокупность отношений, позволяющих каждому человеку как части всеединого субъекта истории реализовать себя, осуществить в установившихся структурах исторического бытия.

В известном смысле история как бы «затухает» в общественных отношениях, поглощается ими, становится более размеренной. Парадокс, но общество, многим обязанное истории, оказывается «неблагодарным», изгоняет ее из своего центра на периферию, стремясь всю энергию исторического творчества направить в иное русло, в повседневность, этот «плавильный тигель» всех возможных энергийных устремлений человеческого рода. С другой стороны, история именно в обществе, в его организации и существовании каждого из его многочисленных институтов дана в своей завершенности/полноте. Именно поэтому каждая историческая эпоха обретает свой неповторимый облик.



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Общество представлено как *со-вмещение* времен: *прошлого*, данного через тенденции или социетальный капитал; *настоящего*, представляющего собой некую ситуацию; *будущего*, данного как совокупность возможностей. В социальных отношениях энергия субъектов направлена *вовнутрь*, стягивается вокруг насущных проблем, становящихся «завязью» бытия конкретного «здесь-и-сейчас» социума. Другими словами, цель истории трансцендентальна и задает вертикаль бытия человеческого рода как всеединого субъекта истории, а суть социального таится в его недрах, в самом факте существования исторически возникших и существующих конфигураций отношений «человек – природа», «человек – человек» и т.д. И поэтому, если история зовет за «границу» социальных институтов, отмечает их как условности, то общественные установки, проявляющие себя в морали, праве, идеологиях, напротив, полны осуждения подобных устремлений, предлагая вместо этого идеал глубины и полноты освоения. Немецкий социолог Н. Луман, рассматривая вопрос становления современной социальной теории, специально отмечает, что вопрос о том, что является историей, в социологии методологически запрещен, выносится за скобки рефлексии¹.

В разворачиваемой картине взаимоотношений истории и общества, на наш взгляд, проявляется общий ход динамики человеческого рода, представленного процессами опредмечивания и распредмечивания, где история есть процесс опредмечивания, кристаллизации сил человеческого рода, а общество есть момент распредмечивания выявленных сил, момент доведения их до своего расцвета и предела. Таким образом, развитию человеческого рода присущи своеобразные ритмы опредмечивания и распредмечивания, где за каждым прорывом к трансцендентному и одновременно экзистенциальному следует обращение к вновь обретенному, конституированному. Задача распредмечивания состоит в инкорпорировании исторического опыта в «телос» цивилизации. На стыке линий опредмечивания и распредмечивания рождается культура.

Итак, общество есть исторически возникший феномен, определенная сингулярность или социем, сама конфигурация которого представляет для каждого этого сообщества проблему (тайну), на постижение и дальнейшее преодоление которой он направлен. **Смысл общества в нем самом**, в факте совместности, в чуде взаимного сосуществования взаимоисключающих начал. Именно поэтому путь развития общества – это череда дифференциаций, разделения исторически сцепившихся родовых отношений.

В контексте нашего исследования место и роль интерпретации в социальном бытии задана современностью как кругом или онтогенезом понимания, все элементы которого даны в превращенном качестве, в качестве знаков и символов породивших их деятельности, жизни. Именно превращенные формы представляют подлинный предмет интерпретации, создавая единое основание наук социально-гуманитарного цикла. Задача интерпретации – дать вторую (третью и т.д.) жизнь превращенным формам, а вместе с этим способствовать конституированию индивида в субъекта истории, вхождению каждого из нас в мир истории, общества, культуры, цивилизации.

На наш взгляд, цель интерпретации социокультурных структур и институтов различается в зависимости от целей, намечаемых в рамках социализации и аккультурации, в контексте восхождения к ценностям исторического порядка. В частности, социализация направлена на усвоение первичного и жизненно необходимого внутри той или иной формы уровня знаний, умений и навыков. Аккультурация связана с более серьезными намерениями: не только внешне усвоить, но и изнутри высветить архитектонику имеющихся «здесь и сейчас» отношений, образующих жизненный горизонт, всю ситуацию эпохи. Для каждой формы вращивания индивида в телос надындивидуального бытия цивилизации характерна своя линия, форма и стиль интерпретирования, темп и ритм осмысления. Но несомненно одно: все обозначенные практики жизни нуждаются в органоне, в постоянной работе по истолкованию, направленному на соотнесение и удерживание



жание связи, смысла многих интенций и элементов, вскрываемых в каждой социокультурной форме, историческом событии.

Разница целей, выдвигаемых различными социальными институтами, задает *различные* форм интерпретации. В социальном бытии интерпретация проявляет себя как метод конституирования локуса социальной реальности в формате «здесь и сейчас», а также как своеобразная манифестация собственно бытия, воплощающегося в факте разговора, диалога, речи по поводу. Здесь граница интерпретации обусловлена определением предмета совместной деятельности, меры необходимости в кооперации сил и в установлении примерного режима осуществления совместного труда.

Таким образом, специфика интерпретации в собственно социальном плане состоит в выстраивании формата отношений между людьми. Причем этот формат каждый раз будет иным, в зависимости от «игры сил», включенных в социальную форму субъектов. Повседневность полна подобного рода интерпретаций, направленных на установление операциональных коммуникаций, назначение которых не выходит за пределы обстоятельств их породивших. Однако при всей банальности, рутинности, монотонности и повторяемости вне подобного рода интерпретаций жизнь социума невозможна, ибо в каждой из этих ситуаций (диалог в автобусе, в очереди, в учительской, в студенческой аудитории) решается задача, невыполнение которой не дает полностью осуществиться полному циклу социального воспроизводства. Особенно ярко это проявляет себя в сбоях при коммуникации, когда привычный ход событий начинает рушиться из-за невыполнения принятого ритуала, несоблюдения церемонии, невыполнения обязанностей и обязательств. Неслучайно, что О. Розеншток-Хюсси видел истоки революций, войн, конфликтов в разрушении привычного хода мысли, разрушении линий коммуникации.

Осознав факт *замкнутости общественных структур на себе*, немецкий социолог Н. Луман посчитал необходимым для осмысления общества как социальной системы ввести понятие *аутопойесиса*. По его убеж-

дению, оно наиболее адекватно для схватывания и концептуализации бытия общества, спецификой развития которого является основанное на коммуникации самовоспроизводство границ между собственно социальным и окружающим миром (средой). Фундаментальное положение его теории общества состоит в том, что любое описание общественных структур обращает внимание субъекта описания на самого себя, что, безусловно, ведет к «автологике», к учету фактичности и историчности самого субъекта. Данное положение отличается от принятой в классической социальной мысли объект-субъектной дистанции, ведет к логике самореференции, поиска идентичности: в сущности, ведет к индивиду, проблеме его существования и развития. Поиски идентичности задают самописание. Таким образом, смысл социальности в самой социальности, и «даже изначальная предпосланность смысла ни в коей мере не противоречит тому, что смысл порождается в сети тех операций, которым он также непременно предшествует <...> какое-то свойство мира, обязанное своим происхождением какому-либо творению, учреждению или источнику. Поэтому не существует никакой идеальности, отделенной от реальности фактического переживания и процесса коммуникации»².

Всякая ориентация или смысл в социальном бытии есть конструкция, направленная на *различение*, нуждающаяся в обновлении каждый раз, когда мы переходим от одного типа деятельности к другому. Смысл реализуется всегда в двойной связке, и в этом коренное отличие социальной системы от органической: в частности, «живые системы создают для своих клеток особый окружающий мир, защищающий их и создающий возможности для их специализации, а именно, организмы <...> психические и социальные системы образуют свои операции как наблюдающие, которые делают возможность отличать саму систему от окружающего ее мира – и это несмотря на то, что операции могут осуществляться лишь в системе. Другими словами, они различают само-референцию и ино-референцию. Их границы являются не материальными артефактами, а форма-



ми с двумя сторонами <...> Дифференция система/окружающий мир осуществляется *два* раза: как произведенное самой системой различие и как различие, наблюдаемое в этой системе»³ (курсив мой. – О. А.).

В подобной ситуации двойного описания социальная форма становится неисчислимой для самой себя, неопределенной определенностью, реальным парадоксом, где всякое вхождение в каждый из элементов общества сопровождается внесением/вынесением некоего смысла. Общество при таком подходе перестает быть механизмом, а воспринимается как поле, внутри которого возникают структуры упорядочивания рекурсивностей «так, чтобы во всяком процессировании смысла можно было бы ретроспективно обращаться и предвосхищать нечто многократно используемое. Это требует избирательного сгущения и, одновременно, подтверждающего обобщения того, что в отличие от другого можно характеризовать *как то же самое*» (курсив мой. – О. А.). Исходя из указанного понимания задач смысла в обществе, Н. Луман делает вывод о том, что каждый определенный смысл подразумевает как себя самого, так и другое, отсюда – порядок порождения смысла – «бесконечный процесс, т.е. неопределенная связь отнесений, к которой, однако, возможно определенным образом получить доступ, а также воспроизводить его»⁴.

Форма общества одновременно актуально конкретна и содержит в потенции различные сценарии своего существования, поэтому мы, безусловно, согласны с лумановским утверждением, что общество – это система, конституирующая смысл, где каждая актуальность являет собой своеобразный экран (сознание), на который проецируются все новые и новые состояния системы. Социальная проблема есть конструкт ино-референции (линия опредмечивания) и самореференции (линия распредмечивания). Следовательно, сознание общества «живет» современностью, понятой как проблема, а социум живет своей парадоксальностью, данной как **неразрешимости** внутри дискурса общества: пространство таких структурных неразрешимостей, по Т. Х. Керимову, и есть

пространство нередуцируемого множества структурных возможностей. Именно игрой таких возможностей обуславливается возможность дискурса как такового»⁵.

Таким образом, общество живет сознанием своей **гетерогенности**, а не гомогенности, индивид в исторически возникшей форме находит много того, что позволяет ему отстраниться, уйти от исторической экзистенции и трансцендентальности, заняться миром, имеющимся в формате «здесь и сейчас». Общество живет коммуникацией исторически возникших субъектов, само существование которых хотя и относительно, проходяще с точки зрения исторического сознания, но весьма интересно с позиции жизни, взятой в ее краткосрочности. Разрыв и нетождественность исторического и социального сознания наиболее полно явлены при осмыслении категории «**смысл истории**». В частности, один из ведущих российских философов А. С. Панарин отмечал, что проблема «смысла истории» касается тех, кто по тем или иным причинам потерпел неудачу, оттеснен от доминирования в мировом политическом процессе. Те же, кто устроился в настоящем и присоединился к господам мира сего, ориентированы на статус-кво, **им не нужна история**, олицетворяющая великие перемены. Страны и нации-«победительницы» в гонке за социальное лидерство в лице своих отдельных представителей, как правило, заявляют о том, что именно их порядок является периодом конца истории, временем, воплощающим все тенденции общественного развития: среди таких апологетов можно выделить Г. Ф. Гегеля, А. Кожева, Ф. Фукуяму. Но подобные утверждения и представления являются во многом апологией социальной конфигурации (формации/цивилизации), которую они выражают, и политическими интересами «сил», стоящих за плечами глашатаев «конца истории». Время возникновения проблемы смысла истории А. С. Панарин относит к драме древнего Израиля, к периоду завоевания Иудеи римскими императорами. «Маленькому народу (отчужденному от истории народу, классу, социальной группе. – О. А.) нужна большая вера в высший смысл истории, свое достоинство перед лицом по-



бедителей. Вопрос о смысле истории как вопрос о надежде и человеческом достоинстве потерпевших, о том, что их великое терпение не бессмысленно»⁶.

С этого времени в европейской культуре существует парадокс «смысла истории», согласно которому самые слабые, но сохранившие веру и призвание, восторжествуют над самыми сильными. Сознанию «неустроенных» в истории свойственна особого рода мистическая впечатлительность, и их взгляд высматривает малейшие трещины в порядке бытия. Позднее, в Новое и новейшее время, теологическая по своей сути вера в справедливость была определенным образом секуляризована. Торжество добра, восстановление прав униженных и оскорбленных предполагается в подобных концепциях «здесь и сейчас», в формате настоящего. Таким образом, идея «смысла истории» выступает в качестве руководящей цели и мобилизующей силы социальных образований (класс, этнос, нация, политическая и иная элита) в их современной общественной жизни.

«Смысл истории» противоположен «смыслу общества» и «смыслу культуры». Повторюсь: смысл общества в нем самом, где структура общества воспринимается как данность, которую можно изменять (перекombинировать – реформировать), но не развивать. Вернее, здесь развитие трактуется как изменение. Л. П. Карсавин отмечал, что **изменение** есть «появление в предмете новых, извне привходящих к нему свойств или исчезновение (во вне) старых, перемену во взаимоотношении вещей или разъединимых частей одной и той же вещи. Изменение коренным образом связано с понятием “мены”, сводится к перераспределению и предполагает разъединенные части (элементы, атомы), нечто содержащие их (пространство) и систему их взаимоотношений»⁷. Развитие же, наоборот, подразумевает целостность и единство развивающегося субъекта, а не изменяющейся объект. В контрверзе понятий «изменение»/«развитие» дана разница социальной и исторической жизни, разница миропонимания и мироповедения человека общества и человека истории. Первый ориентирован на «большое время», на метапроект,

на предельные смыслы и абсолютные ценности, второй предпочитает «малое время», микропроект, конкретные значения и релятивистское понимание ценностей. Политическим манифестом человека общества выступает либерализм с его апологией индивидуализма, экономическим кредо – стихия рыночного хозяйствования, научным идеалом – позитивизм.

Итак, общество гетерогенно, оно есть, по Л. П. Карсавину, «социальный хаос», «где хаос становится космосом, и космос разлагается в хаос»⁸.

Таким образом, общество всегда определенная размеренность – поле понимания, где каждый элемент этого конгломерата обладает двойным смыслом – самореференцией и ино-референцией, а следовательно, нуждается в постоянном процессе интерпретирования и самоинтерпретирования, в тавтологических процессах конституирования смысла для каждого случая, его комбинации. И самое главное, здесь мы полностью согласны с Т. Х. Керимовым, в гетерогенной социальности существует множество форм ее упорядочивания и репрезентации, каждая из которых неадекватна, поскольку оказывается именем отсутствующего всеобщего тождества и единства общества, поэтому любые средства упорядочивания и репрезентации социальности будут неадекватными, ибо они могут быть только единичными или возможными формами, выполняющими функцию невозможного единства и тождества общества. **Последнее присутствует в конкретных социальных формах как отсутствие.** Более того, российский философ убежден, что «если общество возможно как таковое, то только потому, что общество лишено общего (содержания) и частной формы его репрезентации»⁹. Все вышесказанное об обществе позволяет определить его как некую сингулярность/**социем**, сущность которой не дана заранее, она всегда устанавливается, когда «существование каждый раз сингулярно рождается, выходит к присутствию, поскольку время не вещь, не сущее, не причина или основание сущего, а его *про-исхождение*, его прибытие (неприбытие, уход), следовательно, его различие, избыточность»¹⁰.



Сингулярность каждый раз отрезана от всего остального мира, но вместе с этим всегда имеет отношение к чему-либо, временно или пространственно. Сингулярность тем самым создает ситуацию со-бытия. Социальное постоянно *дезистигует* (воздерживается) от абсолютного присутствия. Неслучайно в своей социальной философии Л. П. Карсавин выделяет в бытии социальной личности сложную иерархию: от социальных эфемерид до периодических и постоянных личностей, где, соответственно, **социальные эфемериды** – это случайное и недолгое общение незнакомых людей, объединенных одним чувством или импульсом (толпа, митинг); **периодическая личность** есть личность, бытийствующая определенный период (партийный съезд, соревнования), а **постоянная личность** – это социальная форма, образующая основу преемственности.

Таким образом, общество – всегда сосуществование поверхностного (случайного), статического и динамического, самодовлеющего и функционального. В силу этого и встает вопрос о социальной идентичности и постоянной интерпретации социальных процессов и тенденций.

Примечания

- ¹ См.: Луман Н. Общество как социальная система. М., 2004. С. 18.
- ² Там же. С. 45.
- ³ Там же. С. 46.
- ⁴ Там же. С. 47.
- ⁵ См.: Керимов Т. Х. Неразрешимости. М., 2007. С. 3.
- ⁶ Панарин А. С. Смысл истории // Вопр. философии. 1999. №9. С. 5.
- ⁷ Карсавин Л. П. Философия истории. СПб., 1993. С. 27.
- ⁸ Там же. С. 180.
- ⁹ Керимов Т. Х. Поэтика времени. М., 2005. С. 27.
- ¹⁰ Там же. С. 159.

УДК 101.8

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ СЛОЖНОСТЬ НАУКИ ОБ ОБЩЕСТВЕ (метафилософский анализ)

Е. И. Беляев

Саратовский государственный университет
E-mail: seriuxxx@mail.ru

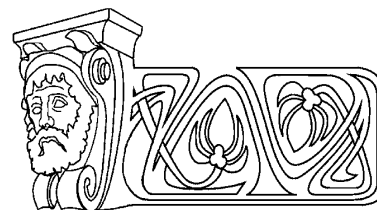
В статье рассматриваются проблемы демаркации и отношения между историей и философией социологии, их влияния на самоопределение социологии и обновление социальной философии.
Ключевые слова: история социологии, философия социологии, парадигмы, сравнительный анализ различных социологических парадигм, построение социологической теории.

Methodological Complexity of the Science of Society (Metaphilosophical Analysis)

E. I. Beliaev

In article are considered problems of demarcation and the relations between history and philosophy of sociology and of their influence upon self-realization of sociology and renewing of social philosophy.
Key words: philosophy of sociology, history of sociology, paradigm, comparative analysis of different sociological paradigms, construction of sociological theory.

История и философия дополняют друг друга предметно, но их методологии конфликтуют. В последние годы возрождение



нарративизма в истории социологии и стремление философии социологии опереться на исследование примеров (case studies) сопровождалось обновлением этого конфликта. Отчасти этот конфликт связан с существованием неправильных утверждений по поводу методологии исследования примеров. Утверждается, что: а) теоретическое знание более ценно, чем практическое; б) невозможно вывести общее из единичного примера, и поэтому исследование единственного примера не может содействовать развитию науки; в) исследование примера полезно для выдвижения гипотез, тогда как для их проверки и построения теории более подходят другие методы; г) исследование примера содержит предубеждение против верификации; д) час-



то трудно суммировать исследования специфического случая. Объяснение и корректировка этих утверждений позволяют вслед за Т. Куном сделать вывод, что научная дисциплина без большого числа подробно выполненных исследований примера является неэффективной.

Однако тяготение современной философии социологии к методологии истории, поскольку последняя несет номотетическую и идеографическую нагрузки при исследовании примеров, поставило ее в парадоксальную ситуацию: чем точнее история, тем неопределеннее философия¹. Анализ этой ситуации приводит к выводу, что философия социологии должна выработать собственный методологический проект исследования примеров, потому что его отсутствие мешает, с одной стороны, самоопределению социологии, а с другой – обновлению самой социальной философии.

Философия социологии не имеет специфической историографии, поэтому философы проводят анализ исследования примеров по стандартам истории, из-за чего они попадают в парадоксальную ситуацию конфликта нарративного (повествовательного) в истории социологии и нормативного (обобщающего) в философии. В результате философия социологии, полагаясь на методы истории, подрывает возможности философского анализа.

Конечно, история и философия социологии предметно пересекаются. Представители и той, и другой дисциплин исследуют метафизическую категорию «причинность», эпистемологическую категорию «свидетельство», методологическую категорию «объективность», логическую категорию «корректная аргументация», метафилософскую категорию «природа социального», однако у истории и философии разные интересы, и это относится как к истории социологической науки, так и к философии социологии. Мысль историков социологии обращена в прошлое, и они задаются вопросом, что происходило в данной науке в данную эпоху. Философы же интересуются тем, прав или нет социолог в его рассуждениях о мире социального, ищут средства оправдания этих

рассуждений. Многие философствующие социологи (если не большинство) убеждены, что наука обеспечивает самые лучшие средства открытия истин в социальном мире и конкретного описания общества.

У историков социологии и философов социологии разные не только интересы, но также темы и вопросы. Истории историков социологии пишутся в контексте их презумпции и выбора: они должны иметь предмет и перспективу, определяемые точкой зрения историков. Философы же сосредотачиваются на проблемах, подчиняющихся логическому и концептуальному анализу, позволяющему вскрыть их (проблем) общие принципы. Одной из самых важных функций таких принципов является нормативная рекомендация как основание практического действия. В 1942 г. К. Гемпель в статье «Функция общих законов в истории» заявил, что история, если она хочет быть наукой («приносить новое знание»), должна отказаться от нарративов (повествовательных объяснений или дескриптивной методологии) в пользу номологической (основанной на общих законах) модели объяснения и предсказания, принятой в естествознании².

Современная философия социологии началась с публикации книги П. Уинча «Идея социальной науки» в 1958 г., которая вместе со статьей Гемпеля обозначила канву методологического спора историков и философов и разделила историков и историографов на два лагеря³. Историографы и следовавшие им историки отвергли модель Гемпеля как «позитивистский» реликт (несмотря на то, что историография является таким же «реликтом»). Это отвержение было основано не на внутренней противоречивости модели Гемпеля, а на основании ее несоответствия пониманию историками социологии их собственной практики. Согласно нарративистам, обобщение не только не нужно, но и нежелательно для такой практики.

Сегодня нарративисты отождествляют повествование с самой историей, считают его средством символизации событий, без которого не может быть выражена их историчность. Но если повествование черпает свои объяснительные возможности из частных,



то аргументация Гемпеля преследует философские цели – искать обобщения, уместность которых измеряется успешно обоснованными нормами философской, методологической и научной практики. Так, И. Лакатос попытался интегрировать историю в свой философский анализ, однако методологическая склонность к обобщениям, в конце концов, увела его прочь от исторически обоснованных исследований примеров⁴. В противовес ему философствующие социологии часто и плодотворно используют исторические примеры, причем плодотворность определяется тем, что философы не замыкаются на отдельных эмпирических фактах, а допускают их свободное построение и идеализацию. Еще Э. Дюркгейм интересовался в социологии не столько поступком самим по себе, а максимой (нормой), которая его определяет, на языке Дюркгейма – «социальным фактом». Метод исследования примеров, опирающийся на историю, появился в социальной философии, в частности в философии социологии, после коллапса логического позитивизма, а его цель – переформулировать традиционные эпистемологические проблемы социологии с учетом истории.

Историзированная философия социологии должна конфликтовать с «эмпирическими» фактами, чтобы оправдать теоретические построения. Однако «эмпирическое» у того же Лакатоса имеет не такой смысл, как в естествознании. Философское использование исследования примеров возможно не только в истории социологии, но и в этике (как у Канта), метафизике и даже в логике, где исторические факты нерелевантны. Тем не менее историзированная философия социологии по своему замыслу иначе связана с историко-эмпирическим миром, нежели другие философские дисциплины. Она черпает свою нормативную силу из: 1) обобщения способности распространяться на новые, еще не исследованные примеры (это касается всей философии социологии); 2) эмпирического обоснования историческими фактами. Ее нормативная сила коренится в опыте, а не в чистом или формальном разуме. Таким образом, современный философ социологической науки обязан выходить за пределы лакато-

совских «рациональных реконструкций» истории в область подлинной истории, но здесь его подстерегают трудности нарративизма.

Философы социологии, даже если они принимают методологические стандарты историков, не расположены заниматься именно исследованием примеров. И хотя в случае исследования примеров трудно представить отличие философской методологии от исторической, это затруднение не является доказательством отсутствия такого отличия. Сама парадоксальность ситуации должна стимулировать философов социологической науки пересмотреть современные методологические предубеждения нарративизма. Должна быть выработана специфическая философская методология исследования примеров. Можно продемонстрировать эти выводы на примере рассмотрения творчества Т. Куна, который совершил революцию в философии науки, заменив логическое описание структуры научного знания историческим объяснением парадигм.

Опыт Куна важен, ибо развитие социологии требует новых парадигм. Эти парадигмы представляют собой вызовы, которые имеют последствия не только для планирования исследовательского поиска в самой социологии, но и для практики социального философствования. В результате профессиональная деятельность социолога требует понимания природы социологического знания посредством использования современных положений историзированной метафилософии науки, одним из которых является прочно укоренившаяся вера, что наука – это, прежде всего, методология. Чтобы инициировать дискуссии по пересмотру природы социальной науки и идеи самой социальной науки, можно предложить рабочее определение науки об обществе, которое, с одной стороны, определяет её как общую систематизирующую деятельность, но не задающую общую методологию, а с другой – как попытку выделить и продвинуть разработку нормативной базы науки об обществе. И все было бы хорошо, если бы не то обстоятельство, что понятие парадигмы, которое Кун изложил в работе «Структура научных революций», по его же признанию, не подходит



для социальных наук. В предисловии к этой книге он объясняет, что сформулировал понятие парадигмы как раз для того, чтобы отличить социальные науки от наук естественных⁵.

Французский социолог М. Догэн развил первоначальный тезис Куна о том, что в социальных науках не существует никаких парадигм, указав, что причинами этого являются полисемичность понятий, сознательное взаимное игнорирование и разногласия ученых, работающих в этих областях знаний, а также плодovitость школ в этих дисциплинах. Догэн приводит многочисленные примеры отсутствия парадигм в социальных науках, в частности, в социологии, доказав этим плодотворность метода исследования примеров⁶.

Известно также и то, что после 1970-х гг. Кун пришел к выводу о тесной близости между науками естественными и социально-гуманитарного цикла. В очерке «Естественные и гуманитарные науки» (1989) он обратил внимание на герменевтическое измерение естественных наук и сходство между естественными и социально-гуманитарными науками⁷. В этом очерке он переименовал парадигму, назвав ее «герменевтическим ядром», но, к сожалению, не разъяснил точный смысл этого термина. Однако его успешное парадигматическое объяснение научного изменения побудило ученых из других областей адаптировать идеи к их дисциплине. Социолог Г. Ритцер является одним из тех, кто применил подход Куна к социологии, однако его «множественные парадигмы» не являются парадигмами в куновском смысле, они – всего лишь полезные, но произвольные категории социологов-теоретиков⁸. Также его четыре уровня социологического мышления, как он их описал, не превращаются в интегрированную социологию, они всего лишь полезные, но произвольные классификации социальных теоретиков.

Парадигматическая структура, которая для Куна была главной причиной успеха науки, является фактически вредной для тех приложений, на которые рассчитана социальная теория. Уровень сложности социальных взаимодействий гораздо выше уровня

сложности взаимодействий физических наук, так как всеобщность, характерная для понятий, пронизывающих физические науки, является в случае общества просто недоступной. Более того, природа этой сложности такова, что, если и когда сложности социальной динамики, действительно, становятся доступными, они могут просто оказаться нерелевантными.

Успех, которого социологи достигли в поиске ответов на социальные вопросы, был связан с развитием большого многообразия эклектических теорий «среднего уровня», правдоподобность которых заключается только в их релевантности в отношении тех проблем, решать которые они были предназначены. Глубинные механизмы, которые делают это возможным, наилучшим образом описываются через подход к сложности, пионером которого стал американский исследователь Р. Розен, и этот подход заключается в том, что развитие описаний среднего уровня приводит к тривиальным ошибкам в приложении к специфическим и уникальным проблемам⁹.

Итак, история и философия дополняют друг друга и переплетаются в объяснении сложной сети социальных фактов, порождая вопрос о том, что же требуется для методологии историзированной философии социологии. Одно явное требование – это критерий (или их совокупность), который можно использовать для исключения идиосинкразических характеристик ученых и ситуаций, в которых они живут. Философ социологической науки не обязан считать уникальной любую ситуацию. Второе требование: для философа важна не максима «Был только один историк науки – автор методологии парадигм Т. Кун» (эта максима важна для историка), а максима «Кун был постпозитивистом XX в.» или «Чтобы быть хорошим историком науки, надо размышлять над теорией». Современная философия социологической науки доверяет методу исследования примеров, но он пока противоречит целям философии. Дисциплинарный прогресс совпадает с дисциплинарным методологическим консенсусом, что подтверждается и историей, показывающей, что соперничество мето-



дов ведет к дисциплинарному разладу. Разумно ожидать, что прогресс историзированной философии социологии будет зависеть от достижения методологического консенсуса, но именно поэтому ей нужен собственный метод: история имеет значение, но вовсе не без метода.

С этим фактом связаны обновление и смена ориентиров в современной социологии, когда приоритетное место в общественной жизни все чаще отдается индивиду¹⁰. Анализ причин этих изменений в социологической науке порождает необходимость синтеза социологии, психологии и философии.

На протяжении последних 30 лет исследователи в большей или меньшей степени дистанцировались от классической социологии и обращались к новым инструментам анализа – таким как парадигмы. Причина тому – глубокие изменения в обществе, которые произошли с тех пор, как закладывались основы социологии. Прежде всего, перемены связаны с кризисом 70-х гг. XX в. Обзор теоретической социологии последних десятилетий позволяет выделить ее следующие основные темы: критика модерна и наступление эпохи субъективности и рефлексии; отсутствие определенности и культурный вакуум, что делает современное общество более сложным (отныне социальное поведение не детерминируется обществом непосредственно); в подобном мире процесс формирования общества идет постоянно, поэтому в него возвращается актер; эта трансформация способствует наступлению эпохи индивида (эго, нарциссизма, гипериндивидуализма); стремление последнего быть субъектом осложняется кризисом идентичности (индивид не уверен в себе, он множественен, находится в постоянном поиске признания в мире презрения и рисков); на данном фоне границы между социологией, психологией и философией становятся все более размытыми.

Все это означает, пишет французский социолог Г. Бажуа, что «для современных социологов место индивида в общественной жизни – и как актора (т.е. в его отношениях с другими), и как субъекта (т.е. в его отношениях с самим собой) – стало значительнее,

чем прежде, что обусловлено изменениями во всех сферах отношений (семья, школа, работа, религия, политика, досуг)»¹¹. Он предлагает рассматривать данный факт как основание для трактовки индивида в качестве центрального принципа объяснения в нынешней социологии: необходимо отказаться от заблуждения предшествующего поколения социологов, полагавших, что индивидуальное «вращается» вокруг общественного, признав обратное.

При ответе на поставленный вопрос (каким образом индивид может стать доминантой социологического подхода) следует исходить из смены культурных моделей в обществе, а именно – смены индустриальной, или модели рациональной современности «идентичностной», или моделью субъективистской современности, которая побуждает членов общества к самореализации и проявлению себя в качестве индивида-субъекта-актера¹². При этом социальная обусловленность поведения не только не ослабевает, но, напротив, усиливается, становясь вместе с тем менее механической и более опосредованной. Это происходит потому, что, с одной стороны, в обществе сосуществуют две культурные модели (нисходящая и восходящая), что оставляет простор для неопределенности, с другой – потому, что вторая из этих моделей рассматривает в качестве главного культурного ориентира именно индивида-субъекта-актера.

Для создания общей социологической теории, связывающей индивида с обществом, целесообразно интегрировать существующие теории на основе универсального понятия социального¹³. Задача такого синтеза не в том, чтобы мыслить четко, а в том, чтобы мыслить свободно. В конечном же счете, необходимо не просто объяснить мир, но изменить его.

Выполнено в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009–2013 годы» (ГК 02. 740.11. 0592)

Примечания

¹ См. : Pinnick C., Gale G. Philosophy of science and history of science // J. of General Philosophy of Science / Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie. 2000. Vol. 1, № 31. P. 109.



² См.: Гемпель К. Логика объяснения. М., 1998. С. 16–31.

³ См.: Winch P. The Idea of Social Science and its Relation to Philosophy. L., 1958. P. 1–3.

⁴ См.: Структура и развитие науки. М., 1978. С. 203–235.

⁵ См.: Kuhn T. S. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago, 1962. P. X.

⁶ Dogan M. Paradigms in the Social Sciences // International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. 2001. Vol. 16. P. 11023–11027.

⁷ См.: The Interpretative Turn: Philosophy, Science, Culture / eds. D. R. Hiley, J. F. Bohman, R. Shusterman. Ithaca, 1991; Kuhn T. S. The Road Since Structure // Philosophical Essays (1970–1993) with Autobiographical Interview / eds. J. Conant, J. Haugeland. Chicago, 2000.

⁸ См.: Ritzer G., Goodman D. Sociological Theory. Boston, cop. 2004. XXIV.

⁹ Цит. по: Rashevsky N. Outline of a Unified Approach to Physics, Biology and Sociology // Bulletin of Mathematical Biophysics. 1969. Vol. 31. P. 159–198.

¹⁰ См.: Bajoit G. Le renouveau de la sociologie contemporaine // Sociologies. 2008. 27 avril. [Электронный ресурс]. URL : http://sociologies.revues.org/index_873.html (дата обращения : 12.01.2010).

¹¹ Ibid. P. 3–12.

¹² Ibid. P. 8.

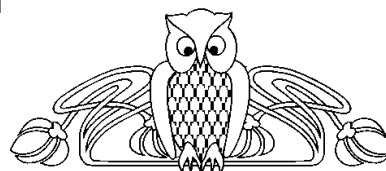
¹³ См.: Ferrara A. The Idea of a Social Philosophy // Constellations. 2002. Vol. 9, №3. P. 8.

УДК 1(091)(540)

УЧЕНИЕ О ВЗАИМОЗАВИСИМОМ ВОЗНИКНОВЕНИИ В БУДДИЙСКОЙ ФИЛОСОФИИ

С. Б. Бережной

Филиал Южно-Уральского государственного университета, Снежинск
E-mail: berejnoi@mail.ru



Статья посвящена истолкованию учения о пратитьясамутпаде в буддийской философии. Представлена своеобразная интерпретация данного учения в его взаимосвязи с буддийскими представлениями об индивидуальной жизни живого существа как о потоке «дхарм» – онтологических элементов, из которых складывается все сущее. Анализируются взгляды на эту проблему древних буддийских философов, а также О. О. Розенберга, А. М. Пятигорского и др.

Ключевые слова : пратитьясамутпада, дхармы, авидья, карма, нидана.

The Doctrine of Dependent Origination in the Buddhist Philosophy

S. B. Berezchnoy

This article is devoted to the interpretation of the Doctrine of Pratītyasamutpāda in the Buddhist philosophy. In the article the original interpretation of this Doctrine in its intercommunication with the Buddhist ideas about the individual life of a living being which is represented as the stream of «dharma» is given. Dharmas are the ontological elements of Being. Opinions of ancient Buddhist philosophers and O. O. Rosenberg, A. M. Pyatigorsky and the others are analyzed there.

Key words : pratītyasamutpāda, dharmas, avidyā, karma, nidāna.

Учение о пратитьясамутпаде (санскр. pratītyasamutpāda, пали paṭicca-samuppāda – взаимозависимое возникновение, зависимое происхождение) представляет собой сложнейшую проблему буддийской философии. В. Г. Лысенко в энциклопедии «Индийская философия» определяет данное понятие как

«совместное действие условий-причин в производстве результата, составляющее содержание буддийской концепции причинности»¹. Таким образом, пратитьясамутпада – буддийское учение о причинности, но при этом оно непосредственно самим Буддой Шакьямуни именуется «глубоким», «тонким» и даже отождествляется с Дхармой (санскр.), Дхаммой (пали), то есть с буддийским учением вообще. В Маджджхима-никая (I, 28) сказано: Yo paṭiccasamuppādaṃ passati so dhammaṃ passati, yo dhammaṃ passati so paṭiccasamuppādaṃ passatīti (Кто видит взаимозависимое возникновение, тот понимает Дхамму, кто понимает Дхамму, тот видит взаимозависимое возникновение)².

Согласно Д. Сингху, различия в философских воззрениях двух основных направлений буддизма – махаяны и школ раннего буддизма – сводятся к различным интерпретациям, в первую очередь, именно принципа пратитьясамутпады³. Но логика строения этого принципа, следует признать, представляется странной и весьма загадочной. Васубандху (IV–V вв.), автор энциклопедии абхидхармистской философии, пишет в своём труде (Abhidharmakośakārikās : III, 20) : Sa



praṭītyasamutpādo dvādaśāṅgas trikāṇḍakaḥ pūrvā'parāntayor dve dve madhye 'ṣṭau paṅirūṅgaḥ (Взаимозависимое возникновение двенадцать частей в трёх разделах [имеет]; в первом и последнем [разделах] – две и две [части], в среднем – восемь, [таков] полностью пройденный круг)⁴. Пратитьясамутпада предстаёт как двенадцатичастная формула, разбивающая процесс жизни на двенадцать «ступеней», две из которых принадлежат прошлой жизни индивида, восемь – нынешней, две – будущей. Каждая такая «ступень» называется на санскрите «нидана» (санскр. nidāna): 1) завязка, верёвка; 2) причина, основание; 3) первопричина, сущность. Стоит заметить, что nidāna-sthāna – это раздел древнеиндийской медицины, в котором рассматриваются причины и сущности болезней. Существительное nidā переводится как «презрение, поношение», а существительное nīda – как «яд», т.е. в учении о взаимозависимом происхождении всех феноменов сансары наличествует вполне очевидный медицинский подтекст, вообще свойственный всему буддийскому Учению, которое рассматривается в качестве лекарства от сансарного бытия. Будда понимается здесь как главный врач, Сангха – это медицинский персонал, а все живые существа в сансаре – это больные.

Согласно принципу пратитьясамутпады из прошлой жизни живого существа приходят: 1) avidyā (авидья) – общая омрачённость живого существа; 2) saṃskāra (самскара) – карма, созданная в прошлой жизни. К настоящей жизни относятся, в ходе её возникают одна за другой следующие «ступени»: 3) vijñāna (виджняна) – сознание, которое появляется в первый момент новой жизни, в момент зачатия; 4) nāma-rūpa (нама-рупа – буквально: «имя-видимое») – нечувственные и чувственные дхармы наличествуют, но ещё не соединились в единство пяти скандха (сумму всех умственных, речевых, телесных процессов и состояний), так как эмбрион не имеет никаких переживаний; 5) ṣaḍ-āyatana (шад-аятана) – образование шести органов чувств; 6) sparśa (спарша) – соприкосновение, когда сознание соприкасается с органами чувств и эмбрион начинает испытывать чувственные переживания, но ещё не распо-

знаёт их как приятные, неприятные или нейтральные. Затем появляются: 7) vedanā (ведана) – распознавание приятных, неприятных, нейтральных ощущений; 8) tṛṣṇā (тришна) – жажда. Возникает вождление, сексуальное чувство в подростковом возрасте; 9) upādāna (упадана) – захват. Происходит избрание жизненного пути, стремление к определенным целям; 10) bhāva (бхава) – существование (синоним «сансары», сансарной жизни). Создаётся новая карма. К будущей жизни относятся: 11) jāti (джати) – рождение (новое рождение, т.е. момент зачатия, соответствующий третьей ступени – «виджняна»); 12) jarā-maraṇa (джара-марана) – старость, упадок и смерть. Живое существо, начиная с момента рождения, движется к смерти, а затем, в силу накопленной кармы, и к очередному рождению⁵.

К выходу из круговорота смертей и рождений ведёт Восьмеричный Благородный Путь, которым шли все Будды. О. О. Розенберг так понимает смысл двенадцатичастной формулы пратитьясамутпады: «Формула описывает историю жизни каждой личности. Ничего нелогичного и непонятного здесь нет. Не следует только втолковывать в эту формулу того, чего в ней нет <...> каждый последующий фактор обусловлен предыдущим в том смысле, что он *появляется вслед за* первым, но это не значит, что он исходит из него или образуется из него, или создается им»⁶. На сказанное можно возразить, что не вполне понятной является всё-таки логика *связи* всех элементов формулы и особенно некоторых из них (например, девятого и десятого), а также логика представления прошлой и будущей жизни таким «двухаспектным» образом. Почему *об этом* говорится *именно так? Почему* в прошлой жизни подчёркивается наличие «омрачённости-вообще» и «кармы-вообще» (а что, их нет в настоящей жизни или не будет в будущей?), а в будущей жизни – *именно* наличие «рождения» и «старости-смерти» (а что, этого не было в прошлой жизни, не было или не будет в настоящей?)?

А. М. Пятигорский лишь добавляет вопросов. Ему представляется непонятной сама буддийская идея «неведения» (авидья), с которой и начинается цепь нидан взаимозави-



симого возникновения: «...само понятие “неведения” <...> воспринимается как в высшей степени странное, даже просто непонятное, граничащее с абсурдом <...> неведение остается не только неопределенным в отношении фактора своего возникновения, но и принципиально неопределимым; ибо хотя оно и обуславливает вторую *нидану* – <...> *сансары*, само оно не обусловлено даже какой-нибудь гипотетической «нулевой» (или же не получившей названия) неизвестной *ниданой*»⁷. Впрочем, здесь было бы уместно задать вопрос А. М. Пятигорскому: а зачем нужна для неведения (санскр. *avidyā*) ещё какая-то причина? Почему не допустить наличия такой изначальной или «вненачальной» силы, существующей самой по себе? Авидья – отрицание Видьи, это не-Видья. Санскритское *vidyā* означает: 1) знание, 2) наука, 3) знание волшебства, т.е. авидья – это незнание, ненаука, незнание волшебства. Но мало того, авидья не является и простым отрицанием всего названного: согласно Далай-Ламе XIV, авидья – это *активная сила*. Он утверждает: «...неведение – это не просто отсутствие знаний, а антитеза знанию, неверное знание, то есть сила, активно противодействующая знанию, подобно тому как враждебность противостоит дружелюбию, а ложь – правде»⁸. Таким образом, враждебность – это не только отсутствие дружелюбия, а особое самостоятельное качество, как и ложь – не отсутствие правды, но её полная замена обманом. Может быть, русское слово «неведение» вводит в заблуждение тех, кто забывает о его санскритском происхождении? Действительно, А. М. Пятигорский говорит так, будто «авидья» – это и есть именно «неведение»: «Теперь спросим: “Неведение о чем?” Один – тривиальный – ответ <...> будет таким: “Неведение о Четырех Благородных Истинах”. Другой ответ, нетривиальный, будет: “Неведение о неопределимом, о непостижимом, т.е. неведение о Нирване и о себе самом”»⁹. Но в отношении авидьи вопрос: «о чём она?», пожалуй, неуместен. Она – сама по себе. Это не есть указание на *что-то*, это ложь, которая враждебна правде. Но А. М. Пятигорский, несомненно, указывает на главную проблему принципа пратитьясамутпады – всё, действительно, в

определённом смысле зависит от неведения. Хотя вряд ли можно согласиться с его, достаточно широким, обобщением: «...можно чисто эмпирически определить неведение в порядке его отождествления со “всей психикой”: неведение – это все то, что чувствуется чувствами, переживается эмоциями, мыслится мышлением, воображается воображением и сознается сознанием <...> все наши идеи, мнения и точки зрения суть *неведение*»¹⁰. Автор объявляет всю совокупность 72-х (для сарвастивады) самскрита-дхарм неведением! Такое суждение – крайность, максимализм, основывающийся на том простейшем рассудочном разграничении, что вот это (72 самскрита-дхармы) – сансара, а вот это (3 асамскрита-дхармы) – нирвана: либо состояние сансарного существа, либо состояние Будды, третьего не дано.

Если придерживаться такого подхода, то «психика» любого сансарного существа является, по сути, неведением, авидьей. Но более сложный взгляд на взаимоотношения сансары и нирваны, которого придерживаются различные школы махаяны, не позволяет делать таких поспешных выводов. А высшие бодхисаттвы махаяны – это кто? Существа сансары? И да, и нет. Можно ли их психику рассматривать в качестве неведения как проявление авидьи? Нет. Согласно учениям махаяны бодхисаттвы – это могущественные существа, имеющие возможность покинуть сансару и уйти в нирвану, но они этого не делают, дабы помогать страдающим в сансаре существам выбираться из грязного болота сансарного существования. Основоположник махаяны Арья-Нагарджуна «договаривается» даже до того, что объявляет сансару – нирваной, а нирвану – сансарой. Он утверждает, что между ними нет ни малейшей разницы¹¹! Ему также приписывают такие утверждения: «Те, кто не видят реальности (*tattva*), верят в Сансару и Нирвану, [но] те, кто видят реальность (*tattva*), не верят ни в Сансару, ни в Нирвану. Существование (*bhāva*) и Нирвана – этих двух (в действительности) не следует искать [поскольку] нирвана [может быть] определена как совершенное знание существования»¹². Существование (*bhava*) – это синоним сансары. Арья-Нагарджуна уводит разговор в сторону – от метафизической



«сансарно-нирванической» проблематики к психолого-сотериологической. Он указывает на то, что Знание в конкретном живом существе либо есть, либо его нет, т.е. либо живое существо (человек, дэва, асура, нага, гаруда, гандхарва и т.д.) – великий йогин, победивший авидью, либо – невежда, пребывающий в ее власти. Другой великий мадхьямик – Шантидева в своей работе «Бодхичарья-аватара» уточняет (в переводе А. Вэймана): «...мир видится как двойственный – йогина и ординарного человека. Из них мир ординарных людей отбрасывается (badhyate) миром йогинов»¹³. Здесь подразумевается не то, что йогину нет никакого дела до мира обычных людей. Йогин отбрасывает представления обычных людей о мире, поскольку обычный человек не знает истинной реальности (tattva). То, что обычный человек принимает за реальность, существует в качестве искажения восприятия по причине авидьи: «...неведение затемняет реальную природу (svabhāva)...»¹⁴. Поэтому всё-таки неведение (avidyā) – это некая загадочная тёмная сила, которая существует сама по себе, вне «психики» живых существ сансары, но существа сансары, обладая несовершенной «психикой», постоянно попадают в расставляемые ею сети.

Впрочем, принцип пратитьясамутпады можно толковать и иначе – с точки зрения анализа дхарм. О. О. Розенберг подчёркивает, что толкования теории пратитьясамутпады сутрами и абхидхармистскими трактатами отличаются друг от друга: «...сутры говорят с точки зрения эмпирической жизни, а философские сочинения с точки зрения проявления дхарм»¹⁵. Таким образом, двенадцати-частная формула пратитьясамутпады приложена и к отдельной жизни, понимаемой как поток дхарм. О. О. Розенберг формулирует исследовательскую проблему так: «Спрашивается, следовательно, как объяснить 12-членную формулу с точки зрения теории дхарм, т.е. как перевести на язык теории дхарм только что изложенное описание индивидуальной жизни»¹⁶.

Живое существо – это непрерывный поток комбинаций моментальных дхарм (santāna). Понятие «дхарма» в качестве основополагающей категории буддийской онтологии

принимается всеми направлениями буддийской философии и всеми её школами. И вайбхашика-сарвастивада, и саутрантика, и йогачара, и сутры Праджняпарамиты – доктринально-текстовая основа философии мадхьямаки – располагают различными, своими собственными списками дхарм. Они представляют собой совокупность наименований всех возможных телесных, речевых, умственных явлений жизни индивида и явлений мира, который индивида окружает. О. О. Розенберг поясняет: «...индивидуальная жизнь рассматривается буддистами как иллюзия, сводящаяся на цепь моментов; цепь моментов, в свою очередь, сводится на лежащие за ними дхармы <...> Каждый индивидуальный поток дхарм безначален во времени. Законами кармы проявляющиеся элементы-дхармы группируются так, что в эмпирической иллюзии получается видимость того, что называется жизнью человека, от момента зачатия до момента его эмпирической смерти. Почему это так – вопрос неразрешенный и необъясненный, но сам факт иллюзии налицо»¹⁷. Но понятие «иллюзия» в рассматриваемом контексте неуместно: «иллюзия» – нечто не совсем настоящее; это обман чувств, когда фокусник показывает зрителям цветы в небе или распиливает свою ассистентку, лежащую в ящике, пополам. На самом деле, видимость цветов в небе только внушается, а женщин в ящике две и фокусник пилит между ними. В списке дхарм сарвастивады «обман, иллюзия» – это упаклеша-дхарма «māyā». Очевидно, что с точки зрения абхидхармистских воззрений нельзя свести какую-либо жизнь, все возможные комбинации дхарм к одной «māyā». О природе личности сказано: pudgala-nairātmya, т.е. личность (pudgala) – явление «без-атмовое», не имеющее за собой подлинной сути, какого-либо запредельного, истинного состояния, но в то же время и не совсем обман¹⁸. Но дхармы, с точки зрения сарвастивады, существуют по-настоящему, и поэтому жизнь личности воспринимается «обычными людьми», скорее, неправильно, чем вообще отсутствует. Жизнь личности – это постоянные пере-движения дхарм, что и является для сарвастивады правильным восприятием индивидуальной жизни, т.е. индивидуального потока дхарм, и формула пра-



татьясамутпады может рассматриваться применительно не к жизни отдельной личности, а к бесконечному движению самскрита-дхарм, формирующих своими группировками сансарное сущее.

Таким образом, формулу, состоящую из 12 нидан, можно объяснить: 1) авидья – движущая сила беспрестанного сансарного дхармового вихря; 2) самскара – это карма прошлой жизни, определённых конфигураций дхарм, к которым существо, рассматриваемое здесь как «комплекс дхарм», было тогда предрасположено. После смерти оно (комплекс дхарм) переходит в состояние промежуточного бытия (антара-бхава). И далее возникает то, что при личностно окрашенном описании называется «новая жизнь»: «После промежуточного состояния наступает наконец *первый момент нового вихря*»¹⁹. Первым моментом нового вихря дхарм является следующая, третья нидана: 3) виджняна – сознание, которое преобладает над всеми другими дхармами в первый момент «нового вихря» (т.е. новой жизни). Далее следуют: 4) намарупа – проявление всех рупа-дхарм и всех остальных самскрита-дхарм, называемых здесь «нама» (имя); 5) шад-аятана – образование шести органов чувств, т.е. проявление шести индрий, которые представляют собой шесть соответствующих дхарм; 6) спарша – соприкосновение индрий со своими объектами (вишай), со всеми остальными самскрита-дхармами; 7) ведана – появление дхармы распознавания приятных, неприятных и нейтральных ощущений; 8) тришна – появление вожеления. В списке дхарм сарвастивады дхармы «тришна» нет, возможно, здесь подразумевается некий комплекс, состоящий из нескольких упаклеша-дхарм (*mada*, *māyā*, какие-то ещё дхармы) в сочетании с *gāga* (страсть, вожеление); 9) упадана – «захват, цепляние» – появляются дхармы, вызывающие различные стремления и пустые амбиции; 10) бхава – синоним «сансары». Устанавливаются определённые тенденции группирования дхарм, волнение дхарм упрочивается. Затем наступает смерть и переход в промежуточное состояние, после чего следует новая трансформация дхармового потока; 11) джати – рождение. Момент нового рождения соответствует третьей нидане – виджняна; 12) джара-марана – старение и смерть.

В списке дхарм сарвастивады есть дхармы: *jāti* (возникновение, рождение), *jarā* (упадок, старение) и *anityatā* (непостоянство, исчезновение). О. О. Розенберг считает, что последнее звено пратитьясамутпады соответствует звеньям с четвёртого по седьмое, которые наличествуют при новой трансформации личности, и оно является их «общим условным названием»²⁰. Такое утверждение выглядит странно: почему появление органов чувств с их объектами, дхармы распознавания приятного, неприятного, нейтрального понимаются О. О. Розенбергом как «старение и смерть»? Или речь идёт о том очевидном факте, что человек, только родившись, уже начал свой путь к старости и к смерти? Звенья же с восьмого по десятое являются, согласно О. О. Розенбергу, переходом к следующей жизни, что вполне понятно, поскольку вожеления, стремления, тенденции группирования дхарм ведут к новому переждению. В таком режиме функционирует безостановочный круговорот сансарного существования: «*Дхармы, кружащиеся в вихре бытия*, – это тот *факт страдания*, который, согласно традиции, был понят Буддой, когда он погрузился в созерцание под деревом прозрения. Но в вихре дхарм имеются и такие, которые указывают на *возможность приостановить мучительный круговорот*. Эти дхармы образуют тот путь, на котором живые существа, проявляющиеся на поверхности комплекса дхарм, могут достичь вечного покоя, нирваны»²¹. Речь идёт о *kuśala-dharma*х и о таких как: *āsaṃjñika*, *asaṃjñi-samāpatti* и *nirodha-samāpatti*, а также о *cittamahābhūmika*-дхармах, связанных с *kuśala-dharma*ми. Кроме того, следует напомнить, что и сама нирвана, согласно сарвастиваде, – это три особые *asaṃskṛta*-дхармы, способные проявиться в каком-либо индивидуальном потоке дхарм. Именно они и представляют собой состояние Освобождения. Знание принципа пратитьясамутпады, согласно воззрениям раннего буддизма, – это ключ к спасению из болота сансары. Если подрубить корень причинно-следственного сансарного древа, то оно, сколь бы сложно устроенным ни было, расти больше не будет и вскоре засохнет. Если не будет неведения, то не будет и всего остального, всех последующих нидан. Мадхьямики говорят о Пути к Освобождению.



дению на своём философском языке, но и они не могут обойтись без понятия «пратитья-самутпада». В 24-й главе Mūlamadhyamakakārikās Нагарджуна объясняет, что взаимозависимое возникновение понимается им как синоним шуньяты – сущности сущего: Yaḥ pratītyasamutpādaḥ śūnyatām tām pracakṣmahe (Взаимозависимое возникновение – это то, что мы называем шуньятой)²². Поскольку все самскрита-дхармы возникают взаимообусловленно, следовательно, все они призрачны и пусты (śūnya). Они, непостоянные, не существуют сами по себе. Взаимообусловленность всех самскрита-дхарм указывает на «ненастоящий» характер всего сущего, несамостоятельность и непостоянство всех явлений, на причину сансары – авидью, на омрачающую силу неведения. Именно распознавание всех самскрита-дхарм как «шунья» и является спасительным знанием, указывающим на выход из клетки сансарного существования.

Примечания

- ¹ Индийская философия: энциклопедия / отв. ред. М.Т. Степанянц. М., 2009. С. 645.
- ² Цит. по : Boisvert M. A study of the five aggregates in Theravāda Buddhism. Montreal, 1992. P. 7.
- ³ См. : Singh J. An Introduction to Madhyamaka philosophy. Delhi, 1976. P. 22–24.

- ⁴ Vasubandhu. Abhidharmakośakārikā / ed. V. V. Gokhale // J. of the Bombay Branch / Royal Asiatic Society. 1946. Vol. 22. P. 82.
- ⁵ См.: Розенберг О.О. Труды по буддизму. М., 1991. С. 167–178 ; Щербатской Ф.И. Избранные труды по буддизму. М., 1988. С. 197–198.
- ⁶ Розенберг О.О. Указ. соч. С. 175.
- ⁷ Пятигорский А. Введение в изучение буддийской философии (девятнадцать семинаров). М., 2007. С. 40.
- ⁸ Далай-Лама XIV. Мир тибетского буддизма. Обзор его философии и практики. СПб., 1996. С. 56.
- ⁹ Пятигорский А. Указ. соч. С. 40.
- ¹⁰ Там же. С. 41.
- ¹¹ См.: Щербатской Ф.И. Указ. соч. С. 391.
- ¹² Цит. по : Lindtner Chr. Nagarjuniana. Studies in the Writings and Philosophy of Nāgārjuna. Copenhagen, 1982. P. 105.
- ¹³ Tsongkapa. Calming the Mind and Discerning the Real / transl. by A. Wayman. N.Y., 1978. P. 462.
- ¹⁴ Ibid. P. 240.
- ¹⁵ Розенберг О.О. Указ. соч. С. 176.
- ¹⁶ Там же.
- ¹⁷ Там же.
- ¹⁸ Андросов В.П. Буддизм Нагарджуны. М., 2000. С. 585.
- ¹⁹ Розенберг О.О. Указ. соч. С. 177.
- ²⁰ Там же. С. 178.
- ²¹ Там же.
- ²² Nāgārjuna. Mūlamadhyamakakārikās / avec la Prasannapadā commentaire de Candrakīrti. Bibliotheca Buddhica. SPb., 1903. T. 4. P. 503.

УДК 165.12

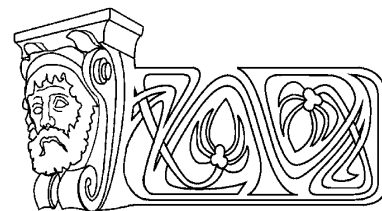
МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЪЕКТ В СОВРЕМЕННОМ ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ

Д. Н. Букин

Волгоградский государственный университет
E-mail: hetfieldukin@mail.ru

Проблема оснований математики напрямую затрагивает вопросы существования и онтологического статуса математического объекта и определяется содержанием двух основных противоборствующих методологических концепций – реализма и конструктивизма. Показано, что в основе их противостояния лежат диалектические отношения категориальных пар «единичное–общее», «субъект–объект», «сущность–явление». Рассмотрены пути преодоления возникших противоречий на базе идей современных школ конструктивного реализма, структурализма и натуралистического конструктивизма.

Ключевые слова: математический объект, субъект, конструкция, структура, практика.



Mathematical Object in the Modern Philosophical Discourse

D. N. Bukin

The problem of the bases of mathematics directly mentions questions of existence and the ontological status of mathematical object and is defined by the content of two basic contradictory methodological conceptions – realism and constructivism. It is shown that at the heart of their opposition dialectic relations of categorial pairs «individual–general», «subject–object», «essence–phenomenon» lie. Ways of overcoming of the arisen contradictions on the basis of ideas of modern schools of constructive realism, structuralism and naturalistic constructivism are considered.

Key words: mathematical object, subject, construction, structure, practice.



Центральной проблемой философии математики была и остается проблема оснований математики, напрямую затрагивающая вопросы существования и онтологического статуса математического объекта. От ответа на вопросы «Как существует математический объект?» и «Существует ли он вообще?» зависит не только развитие частных научных направлений, но и расширение возможностей рационального познания в целом. Решение данной фундаментальной проблемы определяется общим содержанием той или иной философско-методологической концепции. При этом на фоне многообразия учений и концепций, представляющих эту тематику, отсутствуют единые систематически представленные методологические основания выделения и анализа математических объектов. Обсуждению возможности синтеза различных когнитивных практик, поиску общих точек соприкосновения и, как следствие, определению путей решения поставленных задач методами философии посвящена настоящая работа.

Обзор ведущих философских течений, каждое из которых отстаивает собственную точку зрения на математическую реальность и ее закономерности, показывает, что основными идейными противниками на протяжении всей истории мысли, начиная с античности, являются представители *реализма* и *конструктивизма*. К первым принято относить Платона (именно поэтому реализм иногда называют *платонизмом*, что, на наш взгляд, не совсем точно), Г. Лейбница, Г. Фреге, Б. Рассела и др.¹ Общая позиция, провозглашаемая со времен Академии, такова: «Общее как предмет математики существует объективно, и здесь речь идет не о том, чтобы его конструировать, а о том, чтобы его открыть»². Ясность и содержательность данной мысли обеспечивает ее востребованность и в наши дни. Так, например, в творчестве современного исследователя А. Бадью, разработавшего оригинальную «теорию презентации» с использованием современной математической техники, можно встретить рассуждения о явленности сущего до проведения процедуры его «оформленности» в нечто (счет). Отечественный исследователь творчества Бадью О. А. Доманов отмечает: «В терминах

способов быть до презентации мы имеем нечто неструктурированное, о чем мы даже не можем сказать, является ли оно единицей или множеством <...> при этом оказывается, что мы все же что-то знаем о сущем до презентации. А именно – мы знаем, что оно способно презентироваться <...> Другими словами, мы знаем, что оно способно быть»³.

Вообще говоря, в математике далеко не всегда удается доказать существование объекта, опираясь на конкретный алгоритм построения. Это касается, в частности, доказательств ряда важных математических теорем (например, теоремы Кантора, теоремы о пределе монотонной ограниченной последовательности и т.д.), а также сферы применения иррациональных и комплексных чисел. Примечательно, что в случаях с неконструктивистским обоснованием существования математического объекта речь идет об указании не на какой-либо «явленный» единичный предмет (конкретное число, геометрическую фигуру и т.д.), а на предмет, явленный в своем небытии чем-то другим, т.е. такой, само существование которого вытекает из закона исключенного третьего. Так, доказательство «от противного» теоремы о пределе монотонной ограниченной последовательности не «скрывает» его сущности (хотя и не «привязывает» ее к конкретному числу), а явление представлено не конкретной величиной, а в виде абстрактного алгебраического символа. Теорема Кантора показывает, что сущностью несчетного множества является принципиальная «ненумеруемость» сосуществующих в единстве элементов, в то время как явлением, то есть некоей целостностью, воплощающей единство многого, может выступать, например, единичный отрезок и т.п.

Ключевыми фигурами *конструктивного* направления в философии математики выступают И. Кант, представители позднего *интуиционизма* Л. Брауэр, Г. Вейль, А. Гейтинг и др. Корни конструктивизма также следует искать в античности. По этому поводу И. Т. Касавин отмечает: «В античной математике конфронтировали между собой в понимании математического знания, с одной стороны, школа Евдокса, а с другой стороны, Платоновская Академия <...> Кант занял позицию Евдокса, согласно которой в каче-



стве доказательств существования математического объекта дается указание на принципы его конструирования или возможность его анализа как определенной конструкции⁴. Действительно, наиболее распространенный способ доказательства существования математического объекта заключается в его непосредственном построении. Данный способ широко применяется в алгебре, евклидовой геометрии, математическом анализе и является основополагающим в интуиционистской философии математики. В ходе его применения субъект стремится получить некоторый результат (явление), раскрывая при этом имплицитно содержащуюся в объекте определенность (сущность). Так, получая число «семь» в качестве значения предела последовательности, мы имеем дело с явлением. Сущностью же предела как математического объекта в этом случае является другая величина – номер, начиная с которого все члены последовательности попадают, согласно определению предела, в так называемую «эпсилон-окрестность». Данный пример является наглядным выражением конструктивистской позиции Канта и более поздней школы интуиционистов: «Математическое познание производно от некоторого интуитивного использования разума путем конструирования понятий <...> Это интуитивное использование разума служит тому, чтобы общее рассматривалось в особенном»⁵.

Спор двух рассмотренных конкурирующих исследовательских традиций едва ли приведет к рождению новых истин в математике, но, с точки зрения философии, их сравнение позволяет сделать важный вывод: плоскость, в которой два указанных направления противопоставлены друг другу, образована диалектическим соотношением категорий сущности и явления, общего и единичного. Это наводит на мысль о необходимости последовательного категориального анализа оснований бытия математического объекта. Некоторые результаты данного анализа представлены ниже.

Итак, реалисты подвергают критике конструктивистов и интуиционистов за то, что те, находя «общее в особенном», редуцируют тем самым общее, которое в действительности *есть*, до единичного, которое

предъявлено субъекту в его сознании. Например, из исследований Канта, описавшего субъекта как действующее сознание, продуцирующее предметы своего знания, можно сделать довольно радикальный вывод о том, что всякий математический предмет существует постольку, поскольку он сконструирован в сознании субъекта. Э. Гуссерль в «Начале геометрии» фиксирует, казалось бы, безусловную пред-данность математического объекта: «Математический объект абсолютно объективен, т.е. полностью избавлен от эмпирической субъективности», но тут же добавляет, что «его бытие с самого начала есть бытие-объектом для некоторого чистого сознания»⁶. Интуиционисты напрямую указывают на то, что «математические предметы <...> существуют только в той степени, в какой они могут быть определены мышлением, и имеют только свойства, поскольку последние могут быть познаны мышлением»⁷. Данная позиция, носящая ярко выраженный субъективистский характер, имеет множество сторонников как среди философов, так и среди математиков, однако зачастую не выдерживает проверку самой математической практикой. Достаточно привести пример принципиальной неконструктивной доказуемости ряда важнейших математических теорем⁸.

С другой стороны, господство на протяжении долгого времени в истории философии тенденции абсолютизировать задачу поисков оснований бытия привело к обострению вопроса о собственных основаниях, дающих человеку возможность рационального познания мира. Впервые рационально объяснить мир попытались элеаты. В дальнейшем тезис Парменида о тождестве мышления и бытия неоднократно актуализируется в различных философских традициях: например, новое, прогрессивное прочтение он находит в картезианском осмыслении процесса постижения мыслящей субстанцией протяженного материального мира. Опираясь на знаменитое «*cogito ergo sum*» Декарта, мы можем заключить, что, мысля о каком-либо (в нашем случае – математическом) объекте, мы тем самым обнаруживаем факт своего существования *вместе* с этим объектом. На наш взгляд, данная идея и в наше



время заключает в себе глубокий, не до конца раскрытый потенциал. Артикулированная диалектически, она наталкивает на мысль о том, что только органичная связь, взаимоположенность субъекта и объекта дают в синтезе целостную структуру математического мышления.

Вместе с тем разрешение противоречия между законами разума и законами объективного мира, лежащими в основе математической рациональности, предполагает переход от абстрактно-логического противопоставления субъекта и объекта к исследованию реального процесса их «совпадения». Другими словами, необходимо отыскать такое основание бытия математического объекта, которое имело бы одновременно значения единичности, непосредственности и всеобщности. В настоящее время перспективными направлениями в решении данной задачи выступают конструктивный реализм, математический структурализм и натурализм («натуралистический конструктивизм») Ф. Китчера. Остановимся на них подробнее.

Конструктивный реализм – одно из ведущих течений в современной эпистемологии, возникшее как критическая реакция на установки математического, эпистемологического и социального конструктивизма. Ведущий отечественный специалист в данной области В.А. Лекторский отмечает: «Конструирование и реальность не исключают, а необходимо предполагают друг друга <...> Познаваемая реальность не “непосредственно дается” познающему и не конструируется им, а извлекается посредством деятельности. Познается не вся реальность, а лишь то, что познающее существо может освоить в формах своей деятельности»⁹.

Математический структурализм, несмотря на свое генетическое родство с классическим философским структурализмом, идущим от Ф. де Соссюра, К. Леви-Стросса, М. Фуко и др., благодаря специфике своего предмета занимает отдельное место в современной философии науки. Суть данного философского подхода к математике заключается в том, что математический объект рассматривается как место в определенной структуре, как элемент в системе заданных отношений. Одним из ярчайших представи-

телей данного направления по праву считают великого немецкого математика-универсала Д. Гильберта. В его концепции обоснования математического знания плодотворно сосуществуют две магистральные идеи. Первую из них можно сформулировать так: «Математика в ее элементарной форме представляет собой описание конкретных материальных объектов и анализ связей, существующих между ними», причем «средой построения является не сознание, а материальный мир»¹⁰. Вторая заключается в обосновании Гильбертом необходимости перевода системы математических аксиом в формальную систему, так называемой *формализации*. Здесь, как отмечает О. Аронсон, «формализм (в его гильбертовском изводе) <...> видит в математике не столько способ описывать мир, сколько особенность человеческого мышления»¹¹. В целом же математический структурализм пытается избежать абсолютизации методов формализма и априоризма любых форм, а также ограниченности интуиционизма и эмпиризма в его традиционной интерпретации.

Идеи *математического натурализма* Ф. Китчера во многом совпадают с установками диалектического материализма и в целом фиксируют историческую природу математического знания. Они с успехом могут быть использованы в исследовании вопроса тождества математической реальности и постигающего ее мышления на базе сведения философии математики к философии опытного знания. Выбрав в качестве основного для адекватной философии математики понятие «математическая практика», Ф. Китчер настаивает на исключительной роли последней в решении проблемы развития науки в целом. Он вопрошает: «Где точка равновесия между эпистемической целью понимания уже достигнутой математики и целями, поставленными перед нами опытными науками и нашими практическими нуждами? Разрушает ли современная практика это равновесие?»¹².

Безусловно, ряд положений концепции математического натурализма подвергается резкой критике со стороны противников диалектического материализма. Их скептическое отношение отчасти объяснимо некоторой



односторонностью попытки обусловить возникновение и развитие математической науки экономическими отношениями¹³. Вместе с тем мы полагаем, что залогом получения положительного исследовательского результата не должна становиться деконструкция на чей-то взгляд «устаревшей» философской школы (с которой в плане формирования системности мышления и проработки отдельных фундаментальных разделов философии едва ли может сравниться какая-либо другая школа XX в.). Скорее, речь должна идти о синтезе подходов, идей, стилей мышления. Так, известный французский философ науки Н. Мулуд, с рационально-диалектических позиций подошедший к обоснованию эвристической ценности структуралистской методологии, приходит к важному выводу о недопустимости противопоставления «опытного» и «формального» аспектов математического метода. При этом автор отмечает: «Если мы ограничимся, однако, простым сопоставлением обоих методов или их хронологическим упорядочением, то в этом случае лишь поверхностно затронем вопросы, возникающие в связи с дуализмом математики “наивной”, обращенной непосредственно на объект, на модель решения, и математики “ученой”, стремящейся постигнуть структурную суть отношений. Для того чтобы понять математическую мысль во всем динамическом единстве ее метода, следует выделить некоторый “медиативный момент” – момент выхода рассуждения за узкие рамки, задаваемые поиском решения задачи, и обращения его к исследованию структурных закономерностей, иными словами, перехода с уровня описания на уровень систематизации»¹⁴. Интересно, что подобный «медиативный момент» можно выделить и у Ф. Китчера (как переход от операций рудиментарной математики к операциям более высокого уровня), и в системе «субъект-деятельность-объект» у конструктивных реалистов. Это свидетельствует об определенном методологическом «родстве» рассмотренных направлений, каждое из которых вносит свой вклад в решение проблемы онтологического статуса математического объекта, переформулированной нами в контексте взаимоположенности мыслящего субъекта и постигаемого им бытия.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы. В основе противостояния двух фундаментальных философско-математических концепций – реализма и конструктивизма, содержание которых определяет проблему единых оснований математики, лежат диалектические соотношения категориальных пар «единичное–общее», «субъект–объект», «сущность–явление» и т.д. Категориальный анализ оснований бытия математического объекта показывает, что только органичная связь субъекта и объекта позволяет адекватно описать целостную структуру математического мышления. К перспективным направлениям современной философии математики, стоящим на пути преодоления крайностей субъективизма и объективизма, относят конструктивный реализм, математический структурализм и математический натурализм. Диалектическая основа указанных концепций требует исследований, заключающихся в рассмотрении разнообразных отношений ее категорий как с объектом познания, так и с реальным процессом постижения закономерностей математической реальности.

Примечания

- ¹ См.: Беляев Е. А., Перминов В. Я. Философские и методологические проблемы математики. М., 1981.
- ² Касавин И. Т. Конструктивизм как идея и направление // Конструктивизм в теории познания. М., 2008. С. 66.
- ³ Доманов О. А. Счёт-за-одно (compte-pour-un) в онтологии А. Бадью // Современная онтология II: материалы международного науч. конф. «Бытие как центральная проблема онтологии». СПб., 2007. С. 45.
- ⁴ Касавин И. Т. Указ. соч. С. 66.
- ⁵ Там же. С. 67.
- ⁶ Гуссерль Э. Начало геометрии. М., 1996. С. 12–13.
- ⁷ Ружа И. Основания математики. Киев, 1981. С. 318.
- ⁸ См.: Курант Р., Роббинс Г. Что такое математика? М., 2004.
- ⁹ Лекторский В. А. Можно ли совместить конструктивизм и реализм в эпистемологии? // Конструктивизм в теории познания. М., 2008. С. 36–37.
- ¹⁰ Приводится по: Ружа И. Указ соч. С. 320.
- ¹¹ Аронсон О. Возможна ли деконструкция в математике? // Наука: от методологии к онтологии. М., 2009. С. 136.
- ¹² Китчер Ф. Математический натурализм // Методологический анализ оснований математики. М., 1988. С. 31.
- ¹³ См.: Рыбников К. А. Возникновение и развитие математической науки. М., 1987. 159 с.
- ¹⁴ Мулуд Н. Современный структурализм. М., 1973. С. 63–64.

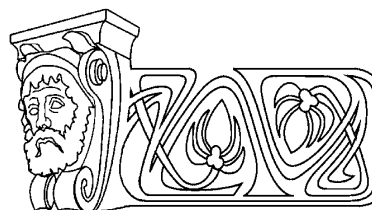


УДК 17.021.3

РЕЛИГИОЗНАЯ ОБЩНОСТЬ В РИСКОГЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

И. А. Дорошин

Саратовский государственный университет
E-mail: ivansar@mail.ru.



Статья посвящена проблеме определения религиозных общностей в обществе риска. Подчеркивается, что необходимость исследования была вызвана рядом причин: во-первых, это использование религиоведческого знания в социальной философии; во-вторых, во властных отношениях стали участвовать мощные негосударственные организации, корпорации, роль которых изучена недостаточно, в отличие, например, от государственно-церковных отношений.

Ключевые слова: риск, религиозная общность, социальная динамика.

Religious Groups in a Risky Realities

I. A. Doroshin

Article is devoted a problem of definition religious groups in a risk society. It is underlined, that necessity of research has been caused by a number of the reasons: first, use knowledge of religious studies in social philosophy; second: power relations became involved powerful non-government organizations, corporations, whose role is poorly understood, in contrast to, for example, the state-church relations.

Key words: risk, religious generality, social dynamics.

Социальные интересы и потребности в получении профессиональных знаний о рисках религиозного поведения продиктованы рискогенностью религиозных сообществ и институтов; также причиной является неразличение проблем рисков религиозного поведения в рискологии, например, их смешение с магическими практиками религиозных и нерелигиозных общностей. Кроме того, кризис математизации риска вызвал интерес к его онтологии (Н. Луман). Онтология риска вызывает необходимость обсуждения религиозных мотивов объединения. Задача статьи – проанализировать возможности категориального исследования религиозной общности: проблема состоит в анализе межпредметных дефиниций.

Необходимость использования термина «религиозная общность» была вызвана рядом причин: во-первых, используется религиоведческое знание в социальной философии, исследуется системный характер религиозных общностей; во-вторых, во властных от-

ношениях стали участвовать мощные негосударственные организации, корпорации, роль которых изучена недостаточно, в отличие, например, от государственно-церковных отношений.

Большинство исследователей-религиоведов «исповедуют» историзм, но их подход не вполне соответствует рискологическому социально-философскому исследованию. Необходимо также отметить, что ряд авторов основным институтом религиозной системы считают церковь: шаблоны государственно-церковных отношений накладываются на сложнейшие процессы с акторами религиозной жизни как не государственными, так и не церковными.

Отличительной чертой общества риска является производство риска. По-видимому, это оборотная сторона ослабления традиционных религиозных механизмов «социализации опасности». «Риск может быть определен как систематическое взаимодействие общества с угрозами и опасностями, индуцируемыми и производимыми процессом модернизации как таковым. Риски, в отличие от опасностей прошлых эпох, являются следствием угрожающей силы модернизации и порожаемых ею чувств неуверенности и страха»¹. Исследованию роли религии в модернизационном процессе до сих пор не уделяется достаточного внимания в рискологии.

По словам У. Бека, «эффектом структурных изменений сил социальных агентов становится большая свобода от структуры. И для успеха модернизации необходимо, чтобы эти агенты сами освободились и активно участвовали в модернизационном процессе»². Результатом модернизации становится растущая индивидуализация³. Религиозная общность «спасает» в условиях модернизации именно от индивидуализации, поэтому значение веры будет только расти. Понима-



ние «спасения» становится все более посюсторонним; потребность будет, а значит, возрастет и предложение. Количественные показатели предложения велики: от «супермаркета религий»⁴ «макдонализированного общества» (Дж. Ритцер) до псевдорелигиозного терроризма.

Социальная атомизация и радикализация вызывают эффект «наращивания мощности» в «производстве религии»: вместо качественного роста – количественный. Под производством религии понимается количественный рост и экспансия религиозной общности атомизированных агентов (адептов) за счет использования политических механизмов, административного ресурса, интенсификации обращения (вербовки).

Следствием социальной атомизации, а соответственно изменения структуры религиозной общности становится то, что внутренняя логика религии сегодня уступает логике производства религии. Под логикой религии понимается «последовательность» спасения, творческий процесс совместного качественного роста отношений человека и общества, а также система норм религиозного сознания и правил социализации. Полностью подтверждает существование корреляции между социальной структурой и видами религиозного опыта история религии, а также существующие типологии религиозных общностей⁵. Указываются явления, которые вызывают напряженные социальные отношения и ситуацию риска.

Один из первых вариантов типологий – классификация Э. Трельча и М. Вебера, которые определяют «церковь», «секту» и «культ» как базовые разновидности религиозных общностей для социальных наук. Их конфессиональная принадлежность (протестанты, а Трельч считается еще и лютеранским богословом) сказалась на исторической типологии религиозных общностей в социальной философии и социологии религии: точкой отсчета, по сути, является церковь. Дело в том, что «культ» и «секта» в лютеранском богословии рискогенны, и эти термины имеют выраженные негативные коннотации. Хотя в богословии общее значение термина «культ» – нейтральное, это ритуально-обря-

довый комплекс. Кроме того, Трельч критикует американскую модель взаимодействия с религиозными общностями: пуританские и баптистские секты индивидуалистичны, реакционны и антинаучны⁶. Такая модель является основанием рискогенности религиозной ситуации.

По Веберу церковь (православная, католическая, ранние протестантские организации: лютеране, конгрегационисты и пресвитериане) – это универсальная организация с открытым членством, в нее могут входить все, кто живет в определенном месте (принцип канонической территории). Общины, которые проповедуют обращение, являются сектами, даже если это англиканские, пресвитерианские и лютеранские группы, тем более это относится к баптистам, пятидесятникам и особенно – к харизматам⁷. Обращение как исключительность создает социальную напряженность, являющуюся источником риска. В этом смысле нетипична ситуация в Америке, откуда подобные группы и пришли в Россию – большинство общин не имеют канонической территории и не настаивают на исключительности обращения.

В дискурсе позднего протестантизма обращение означает не только приход к Богу, но и отчуждение от привычных социальных связей. Секта рождает социальную напряженность, проповедуя противостояние внешнему миру как погрязшему во грехе и обреченному на гибель. Чем жестче организация, тем сильнее противостояние и социальное напряжение – разрыв привычных социальных связей может стать полным. Энергия распада используется для личностных изменений и активности в жизни общности: новообращенные активно привлекаются к проповеднической работе. При этом среда, от которой они ушли в кризисной ситуации, осталась таким же травмирующим окружением для них. Возврат к нему возможен во время проповеди и вербовки. Эти два момента – разрыв и возврат – рождают социальную напряженность как источник риска.

Еще одну типологию религиозных общностей предложили Р. Старк и У. Бейнбридж⁸. С их точки зрения, церковь – это традиционная конвенциональная религиозная органи-



зация; секта – девиантная религиозная организация, но с традиционными верованиями и практикой; наконец, культ – отклоняющаяся религиозная организация с новыми верованиями и практикой. При этом они предложили учитывать исторический фактор: что сегодня является «отклонением», завтра может стать «традицией»⁹. С этим утверждением можно поспорить, поскольку для того чтобы стать традицией, недостаточно быть «старой»: есть культы-долгожители, которые никогда, по определению, не станут традицией. «Культом можно назвать слабо связанное социальное движение, которое поддерживает единство с помощью общего подчинения харизматическому лидеру. Он содержит “трансцендентную” идеологию и требует высокого уровня преданности культу от его членов в словах и делах»¹⁰. Большинство исследователей, занимающихся новой религиозностью, предпочитают избегать старых терминов, предпочитая аббревиатуру НРД (Новые религиозные движения), понятие «альтернативные религии» и т.д. Эти названия безоценочны и предоставляют изучаемому явлению «презумпцию невиновности», что не исключает возможности последующей экспертной оценки – исследователь не дает оценку, а указывает источник риска.

Итак, религиозная общность в «статике» достаточно изучена: созданы работающие типологии, определена терминология, но «динамика» существования религиозной общности в изменчивой рискогенной реальности плохо поддается описанию с помощью привычных терминов и подходов. Необходимо уточнять даже базовые понятия: «риск» и «религиозная общность».

Религиозная общность – это фундаментальная риск-общность, основанная на единстве представлений о спасении и грехе как универсальном измерении. Риск – категория, вполне применимая и даже необходимая для изучения динамики религии в современном мире. Интересную исследовательскую перспективу обозначает У. Бек: «Есть общий характер политических шансов и противоречий, свойственный глобальному обществу риска: в эпоху, когда исчезает вера в Бога, классы, нацию или правительство, происхо-

дит превращение распознанной и признанной глобальности угроз в источник связей, перед лицом которых казавшиеся нерушимыми константы политического мира вдруг размягчаются и делаются податливыми для перевоссоздания»¹¹. Думается, что если первой, по Беку, исчезает вера в Бога, то и воссозданию подлежит именно она. Для социальной философии эта задача ставится как воссоздание категориального единства измерения религиозных общностей в обществе риска.

Знания о рисках в виде метафор и символов, содержащиеся в словах «рок», «судьба», «фатальная неизбежность», проясняют опорные точки, топосы для рискологии как в исследовании традиционализма, так и в изучении альтернативных вариантов социализации, которые, к сожалению, преподносятся как «духовный супермаркет». Но даже к определению самого понятия «риск» исследователи, например, У. Бек, подходят осторожно и не дают окончательной дефиниции. Также стоит быть осторожнее при определении религиозной общности общества риска.

«Степень риска зависит от экспертов и экспертного знания», – пишет У. Бек¹². Это в большей степени касается религиозной социализации, нежели других областей общественной жизни. Эксперты монополизируют право на определение риска (объема, вероятности). Монополия религиозоведческой экспертизы принадлежит вовсе не религиоведам: такая работа часто заказывается лингвистам, психологам и даже психиатрам – кому угодно, но только не специалистам в области религиозной социализации.

Знание вообще – и религиозное, и экспертное – получает новое социальное и политическое значение в едином информационном пространстве. Риск представляет и политизация религии. Это утверждение требует некоторого пояснения. Экспертный анализ религиозного поведения используется в создании политических рычагов воздействия. «Экспертизация» знания о религии (о рисках религиозного поведения, религиозных общностях в обществе риска) означает, по видимому, политизацию знания и политизацию религии, которую мы и наблюдаем в



последние два десятилетия. Она стремительна и происходит помимо социализации.

Религиозный вариант социализации человека, условно назовем его первичной адаптацией, обычно дополняется вторичной адаптацией – к условиям светской современности – образования и других форм социальной жизни. Источником риска может стать политизация религии вне этой вторичной социализации. Если это вариант не просто неадаптированной религиозности, а принципиально противостоящей светской – то мы имеем дело с фундаментализмом. Неадаптированная религиозность может тем не менее сосуществовать со средой, а её представители вести миссионерскую работу. Но фундаментализм не предполагает миссионерства как творческого взаимодействия религиозной общности и окружающего мира, а приводит к вербовке и экспансии. Затем, минув социальное служение и творчество, религиозная общность способна политизироваться. Под политизацией в данном случае понимается выработка политической программы и обозначение путей её достижения в спектре от «патриотического» реформизма до террористических требований. Что касается политизации знания о религии, особенно экспертного, то это вариант усиления фундаменталистских тенденций в обществе риска.

Фундаментализм, быстро выстроив пирамиду зависимостей, обедняет отношения. Его можно сравнить с экономической пирамидой, где вместо рекламного эффекта – политический и идеологический «успех», а удовлетворение религиозной потребности достигается за счет привлечения в пирамиду новых adeptов. Этот эффект можно назвать отчужденным спасением: вместо собственного спасения adept пытается «спасти других», а вернее, пережить их «спасение», что и считается главным условием собственного спасения. Эта манипуляция происходит из-за смысловой подмены понятий «спасение» и «помощь ближнему». «Когда видишь, что кто-нибудь утопает в реке, не давай ему руки твоей, чтобы он и тебя не увлек с собою, но подай ему жезл твой, и если сможешь спасти его посредством жезла, то хорошо будет,

если же нет, то пусть жезл, чтобы и тебе не погибнуть вместе с утопающим», – предупреждают православные подвижники¹³. Если подменить спасение (пребывание вне потока) помощью ближнему (дать руку), то можно погибнуть вместе. Хорошим предостережением фундаментализму как социальной программе могут служить слова Серафима Саровского: «Стяжи дух мирен, и тысячи спасутся вокруг тебя»¹⁴.

Научное исследование рисков религиозного поведения крайне затруднено тем, что в обществе риска, как предполагает У. Бек, научная монополия на рациональность разрушена: показательна претензия экспертов-богословов на научную рациональность. Возможно, это слабое место в адаптации к рискам религиозного традиционализма вообще. В любом случае не существует абсолютных авторитетов в сфере экспертного знания о рискованных процессах и ситуациях¹⁵.

Необходимо отметить также рост «массы» риска: при «потреблении» происходит не поглощение риска, а его аккумуляция¹⁶. В связи с этим нужно оценивать результаты «производства риска» и его скрытые побочные эффекты: это еще одна область поиска особенностей религиозного поведения в обществе риска. «Неизвестные и непреднамеренные последствия становятся доминантной силой в истории и обществе», – пишет У. Бек¹⁷. Неизвестные и непреднамеренные эффекты религиозного поведения становятся все более ощутимым катализатором изменений: примером может служить неожиданная концентрация фундаменталистских движений в Москве: оказавшись в «сердце» России, не характерные и экзотические для многих регионов общности определяют основную массу изменений в межконфессиональной жизни.

Религиозные практики достаточно инертны в «воспроизводстве», в том числе веры и доверия. Человек продолжает доверять определенным институтам и процессам, поскольку это стало частью его жизни: таким образом, религиозное поведение в традиционных формах имеет стабилизирующее значение для социума. Доверие, с точки зрения



Э. Гидденса, – это условие снижения риска. Если есть доверие, потенциально существуют варианты действия. Вера – это предложение альтернативы «случайному» настоящему положению вещей, причем возможности выбора очень широки: сознание верующего не останавливается перед «невозможными» целями, поскольку важнейший источник поддержки – не собственные силы, не социальная поддержка, а неограниченный ресурс сверхъестественной силы. Интересно, что при этом в ситуации доверия происходит принятие ответственности, а следовательно, и части вины за возможный неудачный выбор в ситуации риска. Возможно, это также условие его снижения.

Большинство случайностей, как считает Э. Гидденс, созданы самими людьми, нежели просто «даны Богом или природой», другими словами, напрямую не относятся к сфере религиозной веры, а скорее – доверия. Но следует учесть, что социальные риски могут оказаться «произведенными» людьми и адаптированными для разрешения в горизонте религиозного мировосприятия, не имея отношения к религиозному поведению изначально. «Если люди не признают опасностей, то они им подвергаются»¹⁸, это утверждение, пожалуй, может считаться аксиомой рискологии. Религиозная общность должна признать все опасности и помочь их избежать. Если опасная перспектива признается реальной, то опасность как угроза может не стать опасной ситуацией. Кроме того, признание исключает рационализацию как уловку сознания, когда мы начинаем убеждать себя, не признаваясь в истинных основаниях собственных действий. Но аксиома не описывает варианты признания опасности: принимают ли индивиды ответственность за риск своего действия или же они перекалывают ее на других. В случае религиозной общности это явный показатель для демаркации религиозности и псевдорелигиозности, которая все чаще называется сектантством. Думается, что следует серьезно переработать понятийный ряд «секта», «тоталитарная секта», «культ» и т.д. – сектантство как характеристика организации уже не является определяющим признаком псевдорелигиозности в

социальном измерении. Епископ Саратовский и Вольский Лонгин (Корчагин) хорошо пояснил этот момент на примере своего духовника: «Есть очень хороший критерий, по которому можно отличить человека настоящего от того, кто в эту духовность вольно или невольно играет. Отец Кирилл строг к себе и необыкновенно терпелив и ласков ко всем окружающим. Тот, кто играет, наоборот, снисходителен к себе и очень строг к людям»¹⁹. Помимо подобной псевдодуховности как игры есть еще один вариант создания «сектанта»: гиперответственность, тотальная вина в сочетании с перекалыванием ответственности дополняют картину псевдорелигиозности.

В качестве заключения следует отметить, что наиболее адекватным методологическим основанием для изучения религиозных общностей в обществе риска оказывается подход социальной рискологии, намеченный в трудах У. Бека и Э. Гидденса, при разрешении некоторых дискурсивных недоразумений относительно использования понятий вероучительного и религиозоведческого круга, таких, как «грех», «миф» и т.д. в рискологических текстах. Также в рискологии не изучены экспертизация и политизация знания о религиозных общностях. Необходимость адаптации религиозной социализации к нуждам светского окружения и общества риска в целом, кроме социального напряжения и радикализации из-за разности горизонтов мировосприятия субъектов социализации, становится источником риска. На практике религиозной общностью избирается простейший путь – отказ от творческой миссионерской работы. Политизация знания о религии, особенно экспертного – это также критерий усиления фундаменталистских тенденций в обществе риска. Пирамида фундаментализма, основанная на зависимостях, обедняет отношения до момента, когда приток adeptов остановится. Можно провести прямую аналогию с экономической пирамидой, где роль рекламного эффекта играет политический и идеологический «успех». Есть надежда, что исследование механизма подобного «успеха», паразитически основанного на религиозном поведении, по-



зволит остановить распространение фундаментализма и сделать его разделом учебника истории XXI в., как это было с финансовыми пирамидами.

Примечания

- ¹ Яницкий О. Н. Экологическое движение в России. М., 1996. С. 21.
- ² Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000. С. 2.
- ³ См. : Гришаев В. В. Риск и общество. М., 2002.
- ⁴ Термин заимствован из названия международной конференции «Духовный супермаркет. Религиозный плюрализм и глобализация в XXI столетии», которая проходила с 19 по 23 апреля 2001 г. в Лондоне. Проводили ее INFORM и CESNUR – британская и итальянская организации, объединяющие специалистов по изучению новых религий (см. : Духовный супермаркет в Лондоне [Электронный ресурс]. URL : <http://www.religio.ru/reliisoc/67.html> (дата обращения : 31.03.2011)).
- ⁵ См. : Фромм Э. Психоанализ и религия [Электронный ресурс]. URL : http://lib.ru/PSIHO/FROMM/pa_rel.txt (дата обращения : 04.04.2009).
- ⁶ Приводится по : Фаликов Б. З. Методы изучения новых религиозных движений // Проблемы преподавания и временное состояние религиоведения в России. М., 2000.

⁷ Там же.

⁸ См.: Stark R., Bainbridge W.S. The Future of Religion. Berkeley ; Los Angeles ; L., 1985. P. 26.

⁹ Приводится по : Фаликов Б. З. Указ. соч.

¹⁰ Misunderstanding Cults : Searching for Objectivity in a Controversial Field. Toronto, 2001. P. 124.

¹¹ Бек У. Молчание слов и политическая динамика в глобальном обществе риска [Электронный ресурс]. URL : <http://www.academy-go.ru/Site/GrObsh/Publications> (дата обращения : 30.09.2010).

¹² Там же. С. 23.

¹³ Преп. Варсонофий Великий и Иоанн Пророк. М., 2007. С. 102.

¹⁴ Кирилл (Гундяев), патриарх Московский и всея Руси. «Стяжи дух мирен, и тысячи спасутся вокруг тебя» // Церковь и время. 2005. №30. С. 1.

¹⁵ См. : Гришаев В. В. Указ. соч.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Бек У. Общество риска... С. 22.

¹⁸ Гидденс Э. Последствия модернити // Новая постиндустриальная волна на Западе. М., 1999. С. 35.

¹⁹ Лонгин (Корчагин), еп. Человек не может жить без Бога : статьи, беседы, ответы на вопросы. Саратов, 2010. С. 159.

УДК 165.4

ТЕМА ФАКТА В ФИЛОСОФИИ Б. РАССЕЛА и Л. ВИТГЕНШТЕЙНА

А. А. Ильичев

Педагогический институт
Саратовского государственного университета
E-mail: sapfir8500@mail.ru

В статье дается характеристика понятия «факт» в философии Б. Рассела и Л. Витгенштейна. Анализируются позиции этих ученых. Выявляются сходства и различия в понимании проблемы факта в философии неопозитивизма и так называемого первого позитивизма. Факт становится не исходной реальностью, а мыслимым пределом логического анализа высказываний.

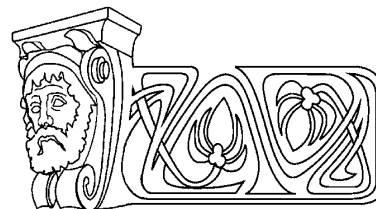
Ключевые слова: факт, позитивизм, истина, логика.

Subject Fact in Philosophy B. Russell and L. Wittgenstein

A. A. Ilchev

The article characterizes the concept of «fact» in the philosophy B. Russell and L. Wittgenstein. Analyzed the position these scientists. Identifies similarities and differences in understanding the issues the problems of fact in the philosophy of neo-positivism and the so-called first positivism. The fact becomes is not the original reality, but a conceivable limits of the logical analysis of statements.

Key words: fact, positivism, truth, logic.



Логический позитивизм или, как его еще называют, неопозитивизм сложился в 20-х гг. XX в. почти одновременно в Австрии и Англии. Нужно отметить, что логическому позитивизму было присуще сведение философских проблем к проблеме анализа языка философии и науки. Б. Рассел и Л. Витгенштейн считали, что традиционные вопросы метафизики возникают из слишком вольного обращения с языком. Если построить жесткий однозначный логический язык, считали они, то все эти проблемы сами собой исчезнут, а останутся лишь конкретные вопросы изучения природы, разрешаемые естественными науками.



Крупнейшие представители неопозитивизма Б. Рассел и Л. Витгенштейн отмечают важность философского анализа понятия «факт». Так, Б. Рассел писал, что «факт», «вера», «истина» и «познание» «представляют собой важные понятия, которые, будучи поняты и выяснены, оказываются полезными для многих философских проблем, а, будучи смешаны, являясь источником неразрешимой путаницы»¹. Процедуру языкового уточнения и прояснения философских понятий, проблем Рассел назвал логическим анализом. Этот термин, вначале относившийся к методу исследований, позднее определил название всего философского направления.

Рассел определял процесс логического анализа как переход от чего-то неясного, неопределенного, неточного к ясному, четким, определенным понятиям, составляющим последний предел анализа и являющимся в этом смысле «атомами» языка, отсюда происходит и название его концепции – «логический атомизм». Атомы логически совершенного языка должны взаимно и однозначно соответствовать фактам. «Моя собственная логика является атомистической и именно этот аспект я хотел бы подчеркнуть в ней. Таким образом, я предпочитаю называть мою философию скорее “логическим атомизмом”»². Разберем это высказывание. Исследователь был убежден в том, что любое положение дел, в конечном счете, может быть описано предложением, содержащим только базисные знаки, каждый из которых обозначает определенную простую сущность. Что же является языковым символом для факта в теории Рассела? Он считает, что атомарное предложение, которое называется им пропозицией. Но тогда «факт» и есть то, что выражает предложение, или пропозиция. За такими утверждениями стоит особое понимание мира, который, с его точки зрения, состоит не из вещей, а из событий, или фактов. «Занятие тем, что я называю “логическим атомизмом”, подразумевает убеждение в том, что мир можно разложить на некоторое количество отдельных предметов, связанных отношениями»³.

Рассел пишет: «Говоря о факте – я не предлагаю точного определения, но пытаюсь

объяснить так, чтобы вам стало ясно, о чём идёт речь, – я имею в виду то, что делает пропозицию истинной или ложной. Если я говорю: “Идёт дождь”, высказанное мной истинно при одних погодных условиях и ложно при других. Погодные условия, которые делают моё высказывание истинным или ложным, в зависимости от обстоятельств, и есть то, что я называю “фактом”».

Ученый поясняет; «говоря о фактах, я не имею в виду отдельные существующие вещи. Фактом я называю то, что выражено целостным предложением, а не отдельным именем»⁴. «Когда единственным словом стремятся выразить факт, это всегда обусловлено невыраженным контекстом, и полное выражение факта всегда будет включать предложение. Мы выражаем факт, когда, например, говорим, что определённый предмет имеет определённое свойство, или что он находится в определённом отношении к другому предмету; но предмет, обладающий свойством или отношением, не есть то, что я называю “фактом”»⁵. Мы видим, что факт для Рассела является понятием, которое выражает отношения между предметами и в то же время является определением истинности. Согласно его позиции, «факт» может быть определен только наглядно. «Всё, что имеется во вселенной, я называю “фактом”. Солнце – факт; переход Цезаря через Рубикон был фактом. Под “фактом” я имею в виду нечто имеющееся налицо, независимо от того, признают его таковым или нет»⁶. Таким образом, в его представлении фактом является то, что воспринимается нашими органами чувств и существует объективно.

Сравним это высказывание Рассела с позицией представителя так называемого первого позитивизма Д. Милля. Милль пишет: «Мы познаем истины (факты) двояким путем: некоторые прямо, некоторые же не прямо, а посредством других истин (фактов). Первые составляют содержание интуиции или сознания; последние суть результат вывода. Истины, известные нам при помощи интуиции, служат первоначальными посылками, из которых выводятся все остальные наши познания»⁷. Примерами таких истин, известных нам из непосредственного созна-



ния, согласно Миллю, могут служить наши телесные ощущения и душевные чувствования. «Все, что нам известно из (непосредственного) сознания, обладает для нас непрекаемой несомненностью. Если человек что-либо видит или чувствует (телесно или духовно), то он не может сомневаться в том, что он действительно это видит или чувствует. Для установления подобных истин не требуется никакой науки; никакие правила искусства не могут сделать эти истины более достоверными, чем каковы они сами по себе»⁸. Как видим, для Рассела, как и для Милля, чувственное познание фактов является приоритетным.

«Важно заметить, – пишет Рассел, – что факты принадлежат объективному миру. Они не создаются нашими мыслями или убеждениями». «Факты суть нечто такое, что вы выражаете посредством предложения, и они в такой же степени, как и отдельные стулья и столы, являются частью реального мира»⁹. Здесь нужно отметить, что, как указывает С. Ф. Мартынович, «истолкование факта как формы знания или как элемента действительности еще само по себе не указывает на определенную философскую платформу. Неопозитивизм, например, толковал факт как атомарный элемент действительности, однако от этого данная концепция не стала материалистической»¹⁰.

К убеждениям Рассела относится концепция истины как соответствия фактам, согласно которой структура истинных предложений соответствует структуре фактов. Разумеется, было бы ошибкой сказать, что все факты являются истинными. Это было бы ошибочно, потому что истина и ложь коррелятивны¹¹. Сказать, что нечто является истинным, можно было бы только в том случае, если это нечто также могло бы быть ложным. Факт же не может быть истинным или ложным. Согласно Расселу, факты «есть то, что делает утверждения истинными или ложными. Я хотел бы ограничить слово “факт” минимумом того, что должно быть известно, для того, чтобы истинность или ложность всякого утверждения могла вытекать аналитически у тех, кто утверждает этот минимум»¹².

С точки зрения ученого, существуют простые и комплексные факты. Наиболее просто вообразить факт, состоящий в том, что некоторый отдельный предмет обладает неким качеством. Самый простой факт можно получить, сказав «Это – белое». Следующими по простоте были бы факты, в которых вы видите отношение между двумя индивидами такие, как «Это находится слева от того». Затем идут факты, где имеется трехместное отношение, которое требует, как минимум, три члена и которые мы называем трёхместными; отношения, которые требуют четыре члена и которые мы называем четырёхместными и т.д. Рассел говорит о том, что комплексные факты состоят из более простых или атомарных фактов: «Атомарные факты представляют собой простейшую разновидность фактов»¹³.

Следует отметить, что для Милля, как и для О. Конта, факты делятся на частные и общие: частные опираются на «какой-нибудь общий факт, в который входят составными частями находящиеся между собой в том или ином отношении предметы»¹⁴.

Подобная оценка факта была характерна и для Л. Витгенштейна, в трудах которого находят дальнейшее развитие философские идеи Рассела. Витгенштейн считал, что философия есть не учение, а деятельность, необходимая для «логического прояснения мыслей»¹⁵, поскольку большинство философских вопросов и трудностей возникает вследствие того, что «мы не понимаем логики нашего языка»¹⁶, а следовательно, для решения этих проблем необходима практика анализа, подразумевающая перевод всех предложений, любой степени сложности, в атомарные предложения, представляющие, с точки зрения Витгенштейна, простейшие элементы действительности – атомарные факты. «Цель философии – логическое прояснение мыслей»¹⁷.

Разработанная Витгенштейном концепция базировалась на трех принципах: толковании предметных терминов языка как имен объектов, как элементарных высказываний или логических картин простейших ситуаций и, наконец, как сложных высказываний или логических комбинаций элементарных пред-



ложений в качестве картин соответствующих им комплексных ситуаций – фактов. В результате совокупность истинных высказываний мыслилась им как картина мира. Тщательно продуманная логическая модель «язык – логика – реальность» была представлена в «Логико-философском трактате»¹⁸. Факт дан в логическом пространстве, т.е. в форме взаимосвязи с другими фактами, но форма взаимосвязи фактов не имеет отношения к предметному содержанию мира: «Мир подразделяется на факты»¹⁹.

Основное положение этого сочинения: «Мир – целокупность фактов, а не предметов»²⁰. Факт выступает как нечто отличное от вещи, как некое отношение, как взаимодействие двух предметов. Мир рассматривается не как нечто самодостаточное, а как нечто, определяемое связями (взаимодействиями). «Мир определен фактами и тем, что это все факты <...> Ибо целокупность фактов определяет все, что происходит, а также все, что не происходит. Мир – это факты в логическом пространстве»²¹. Любой факт при этом, по мнению Витгенштейна, есть фиксация некоего отношения.

Ученый придает фундаментальное значение существованию эмпирических предложений, в которых мы не сомневаемся. «Предложение я понимаю – подобно Фреге и Расселу – как функцию содержащихся в нем выражений»²². Витгенштейн считал, что «только предложение имеет смысл, только в контексте предложения имя имеет значение, что значением слова является его применение в языке»²³. «Предложение – это не смесь слов. Предложение внутренне организовано. Выражать смысл способны лишь факты, класс имен этого не может»²⁴. «Знак-предложение составляется так, что его элементы, слова, соотносятся друг с другом определенным образом. Знак-предложение – факт. То, что знак-предложение есть факт, завуалировано обычной, письменной или печатной, формой выражения»²⁵. Сравним высказывание Рассела, который писал: «фактом я называю то, что выражено целостным предложением, а не отдельным именем»²⁶. «Факты суть нечто такое, что вы выражаете посредством предложения, и они в такой же

степени, как и отдельные стулья и столы, являются частью реального мира»²⁷.

В трактате Рассела атомарный факт, или со-бытие, а также их составляющие объекты – это не исходные реалии, фиксируемые наблюдением типа «прямого знакомства» Рассела. Это – мыслимый предел логического анализа высказываний.

Таким образом, в философии позитивизма факт истолковывался как форма знания, как элемент объективной реальности, отождествлялся с вещами, свойствами и отношениями объекта, рассматривался как элемент очевидного знания. Позитивисты считали надежным знание, которое должно опираться на нейтральный опыт, а единственной, познавательной ценной формой знаний, по их мнению, является эмпирическое описание фактов. В философии Б. Рассела и Л. Витгенштейна хотя и сохранялось отношение к фактам как к объективно существующим элементам действительности, однако считалось, что это – не исходные реалии, фиксируемые наблюдением. Акцент был смещен в сторону логического анализа факта, а поскольку факт для неопозитивистов выражается посредством предложения, то критерием истинности является логическая непротиворечивость.

Примечания

¹ Рассел Б. Человеческое познание. Его сфера и границы. М., 1957. С. 177.

² Рассел Б. Логический атомизм // Аналитическая философия : становление и развитие. Антология / общ. ред. и сост. А. Ф. Грязнова. М., 1998. С. 17.

³ Рассел Б. Философия логического атомизма. Томск, 1999. С. 16.

⁴ Там же. С. 9.

⁵ Там же.

⁶ Рассел Б. Человеческое познание. С. 177.

⁷ Милль Д. С. Система логики сил логической и индуктивной // Антология мировой философии : в 4 т. М., 1971. Т. 3. С. 594.

⁸ Там же. С. 595.

⁹ Рассел Б. Философия логического атомизма. С. 9.

¹⁰ Мартынович С. Ф. Факт науки и его детерминация. Саратов, 1983. С. 20.

¹¹ Рассел Б. Философия логического атомизма. С. 11.

¹² Рассел Б. Человеческое познание. С. 177.

¹³ Там же. С. 25.



¹⁴ Милль Д. С. Система логики сил логической и индуктивной. С. 601.

¹⁵ Витгенштейн Л. Логико-философский трактат // Витгенштейн Л. Философские работы : в 2 ч. М., 1994. Ч. I. С. 24.

¹⁶ Там же. С. 19.

¹⁷ Там же. С. 24.

¹⁸ Козлова М. С. Идея языковых игр // Философские идеи Людвига Витгенштейна. М., 1996. С. 5.

¹⁹ Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. С. 6.

²⁰ Там же.

²¹ Там же.

²² Там же. С. 15.

²³ Мартынович С. Ф. Факт науки и его детерминация. С. 73.

²⁴ Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. С. 11.

²⁵ Там же.

²⁶ Рассел Б. Философия логического атомизма. С. 9.

²⁷ Там же. С. 10.

УДК 174:602.6

БИОЭТИЧЕСКИЕ СУЖДЕНИЯ О ГЕННОЙ ИНЖЕНЕРИИ

Д. К. Казёнов

Саратовский государственный университет
E-mail: heaven0@yandex.ru

В статье рассматриваются этические суждения относительно генной инженерии человека: они подразделяются на суждения о последствиях и категорические суждения и анализируются в рамках традиции эмотивизма. Делается вывод о том, что опытных данных для окончательного суждения о перспективах генной инженерии человека недостаточно, а существующие суждения связаны с преувеличенными допущениями, граничащими с художественным вымыслом, и метафизическими понятиями.

Ключевые слова: биоэтика, генная инженерия, трансгуманизм, анализ суждений.

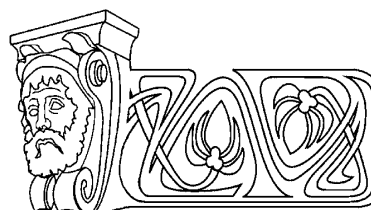
Bioethical Judgments about Genetic Engineering.

D. K. Kazenov

This article discusses the ethical judgments about human genetic engineering. Considered opinions include consequentialist judgments and categorical judgments. Judgments are being analyzed in the emotivist approach. The article concludes that there is no enough empirical knowledge for an adequate judgment on the prospects of human genetic engineering, while the existing judgments are being associated with exaggerated assumptions, bordering on dystopian fiction, and metaphysical concepts.

Key words: bioethics, genetic engineering, transhumanism, analysis of judgments.

Ценностные суждения из области биоэтики можно подразделить на два типа, как это делает М. Хяюрю в своей работе «Категорические возражения генной инженерии – критика». Суждения первого типа касаются вероятных последствий тех или иных биотехнологических процедур, их можно назвать прагматическими, или консеквенциалистскими (consequentialist)¹. Суждения второго типа высказываются вне зависимости от возможных последствий предмета суждений, их называют деонтологическими, или категорическими.



Примером этических суждений о конкретных последствиях может служить статья «Генная инженерия и разделение Север–Юг» С. Хольма². Автор пишет, что граница между лечением и улучшением в области медицинской генетики не является очевидной, и улучшающая генная инженерия сама по себе может быть благом, но угрозу представляет социальное неравенство относительно распределения выгод генной инженерии («не потому, что это опасно, умаляет достоинство человеческой расы или другим образом откровенно неэтично, а потому что это приведёт к созданию серьёзной и необратимой несправедливости»³).

Процедуры генной инженерии бывают трёх типов: внесение генного материала в оплодотворённую яйцеклетку или эмбрион на ранних этапах развития; изменение временно извлечённых клеток (ткани костного мозга или живых клеток кожи); внесение генного материала при помощи вирусного вектора (вируса-носителя)⁴. Последний способ, как пишет автор, в практическом отношении не сложнее вакцинации и требует сравнительно простой логистики, но именно страдающие от эпидемий страны третьего мира и сегодня больше всего нуждаются в вакцинах. Таким образом, даже простые, отработанные клинически и эффективные процедуры генной инженерии, если таковые будут возможны, окажутся в первую очередь доступны жителям развитых стран. Модифи-



кации гонциотов (germ lines, зародошевых линий) передаются потомству, но они технологически сложнее, чем модификации соматических клеток, и поэтому едва ли будут применимы в условиях стран третьего мира. Кроме того, отдельные генетические последовательности, пригодные для улучшающей генной инженерии людей, могут быть в будущем запатентованы. Рынок улучшающей генной инженерии представляется перспективным: любые люди были бы заинтересованы в улучшении параметров своего потомства, но, как показывает опыт, иметь доступ к таким процедурам будут в первую очередь жители развитых стран, в то время как жители стран третьего мира испытывают острую нужду в улучшении иммунитета.

Ещё более усложняет ситуацию то, что хотя современным обществам свойственна социальная дифференциация, генная инженерия сможет закрепить неравенство не в стартовых условиях, образовании и условиях среды, а в самой природе людей. «Если мы подорвём основание для этого убеждения [что судьба обитателей стран третьего мира не predetermined генетически], мы также можем подорвать любое публичное желание поддержать помощь в развитии <...> Какого рода решения последуют из (гарантированного, объективного) убеждения в биологическом/генетическом превосходстве?»⁵. Примером последствий таких убеждений автор называет южноафриканский апартеид.

Первый же вопрос относительно аргументации Хольма может звучать так: может ли быть достигнуто соглашение относительно того, какой оценки заслуживают те или иные последствия? В самом деле, автор не поясняет, что следует считать справедливым и почему, когда пишет: «Конечное состояние, достигнутое после внедрения улучшающей инженерии, было бы таким образом не лучше, чем оригинальная ситуация до внедрения, и, учитывая обозначенные выше возможные побочные эффекты, оно могло бы оказаться хуже», он лишь занимается калькуляцией абстрактной справедливости на международном уровне⁶. Это статистический подсчёт настроений; в конце концов, было бы странно отказывать в наличии собственных интересов и настроений у меньшинств или элит. Как считал представитель мэтраэти-

ческого анализа Ч. Стивенсон, статистические данные не влекут за собой этические высказывания сами по себе⁷. Этическое направление в аналитической философии – эмотивизм, восходящий к юмовскому разделению высказываний на описательные и императивные, отказывает ценностным высказываниям в дескриптивном значении, оставляя за ними функции выражения эмоциональных реакций и суггестию; статистическое описание эмоциональных реакций какой-либо группы не влечёт за собой выражение подобной реакции или акт убеждения, но для нас представляет интерес другое.

Запрещающие аргументы консеквенционального подхода теряют значение, если есть возможность исключить вероятные негативные последствия внедрения человеческой генной инженерии. Связанная с такими аргументами этическая дискуссия сводится, таким образом, к прагматическим соображениям, например, о правилах техники безопасности. Категорические же этические высказывания не допускают исключений.

Показательным примером категорических суждений о биотехнологиях является работа Ф. Фукуямы «Наше постчеловеческое будущее»: «это страх перед тем, что в конечном счёте биотехнология принесёт нам утрату нашей человеческой сущности...»⁸. Далее Фукуяма вынужден дать ответ на вопрос о том, что он называет человеческой сущностью: это «специфичные для вида свойства, общие для всех людей, как таковых»⁹. Когда Фукуяма стремится определить природу человека более конкретно, он делает это статистически, при помощи термина «видоспецифические качества»¹⁰: «утверждение о природе человека является либо вероятностным, либо условным»¹¹. Касательно убеждения в отсутствии биологических универсалий, Фукуяма пишет, что «существуют мутантные самки кенгуру, родившиеся без сумок <...> Такие факты не лишают смысла заявления, что сумки есть составная часть “кенгуровости”...», что является бессмысленным для эволюционной биологии по причинам относительности видовых границ: биологическая таксономия есть лишь набор теоретических обобщений, а не аристотелевских форм¹². Утверждения о «кенгуровости» не являются предметом биологии, а границы вида как



таксономической единицы являются лишь способом различать особи на основании некоторых признаков, например скрещиваемости, как это и делают современные биологи вслед за Э. Майером. В попытке определить «человечность», Фукуяма говорит о совершенно разных вещах: то о статистике, «видоспецифических признаках» и их распределении в популяции, то о *человечности* в аристотелевском смысле, т.е. Фукуяма говорит о метафизических универсалиях, опираясь на естественно-научную статистику, что методологически непоследовательно.

Как варианты категорических оценочных высказываний Хяюрю подвергает анализу утверждения о том, что генная инженерия есть «игра в Бога», или *хюбрис*, на примере статьи Р. Чэдвик (R. Chadwick) «Игра в Бога», и о том, что улучшающая генная инженерия «противоестественна», на примере постановления Этической комиссии немецкого Бундестага¹³. Ответ на вопрос, опасна ли генная инженерия, данный из прагматических соображений, зависит от условий. Категорический ответ является абсолютным.

Хяюрю анализирует утверждения о том, что генная инженерия «противоречит воле Бога» и «нарушает естественный природный порядок». Разумеется, такие утверждения являются метафизическими и не подлежат эмпирической проверке, но при этом они играют риторическую роль, почему и представляют интерес. Исследователь указывает, что каждое (из шести) названных Чэдвик категорических утверждений содержит аналитические неясности и потому допускает произвольные толкования. Когда речь идёт об эвтаназии, принятие одним человеком решения о судьбе другого человека на основании представлений о качестве жизни можно охарактеризовать как «исполнение роли Бога». Но в таком случае даже усилия, направленные на продление жизни или облегчение страданий, и всю медицинскую деятельность в целом можно назвать «игрой в Бога», поскольку это тоже принятие медиками решений о судьбе пациентов. Утверждения религиозных консерваторов о границах божественной воли сами по себе могут представлять собой *хюбрис*, речь от лица «божественного провидения». А утверждение о том, что «любое вмешательство в зародышевые линии

индивидов умаляет <...> их независимость, уникальность и ценность как человеческих существ» влечёт за собой отказ в человеческом достоинстве тем, кто будет получен путём клонирования или изменён средствами генной инженерии, что является обыкновенной дискриминацией, которой так опасаются консеквенциалисты¹⁴. В конце концов, Хяюрю заключает, что никакие решающие аргументы относительно генной инженерии не могут быть выведены из категорических рассуждений, а «окончательное оправдание или отвержение биотехнологии должно быть основано на практических соображениях», что опять же влечёт за собой *этический номинализм* и потребность в решениях относительно каждого конкретного медицинского прецедента¹⁵.

Здесь под этическим номинализмом понимается логика принятия решений относительно единичных случаев, которая не опирается на категорические суждения и отличается от консеквенциональных суждений общего характера. В методологическом отношении этический номинализм основывается на метаэтическом анализе А. Айера, писавшего о том, что ценностные высказывания не содержат подлинного утверждения¹⁶, и на положениях Ч. Стивенсона, который писал, что этические утверждения и не могут раскрыть некий особый тип априорной истины, который бы руководил *самими интересами* людей, потому что «...спросить, что есть благо, означает просить оказать влияние»¹⁷. Суждение высказывается и решение принимается вследствие эмоциональных реакций на конкретные чувственные данные. Нет смысла формулировать нормативы в отношении только предполагаемых и не подвергавшихся испытанию возможностей.

Примечательно, что ряд авторов, пишущих о биоэтике, начинают с перечисления очевидных угроз (экологический ущерб, сокращение генетического разнообразия; появление патентованных, являющихся объектами авторского права генотипов), но признают, что могут быть избирательны относительно конкретных мер. Так, И. Барбур в конце концов заключает: «...я бы разрешил терапию половых клеток при определённых условиях»¹⁸.



Ценностные высказывания являются выражением эмоциональных реакций на предметы таких высказываний. Человеческая способность вырабатывать новые реакции является средством адаптации к изменчивости среды. Реакции, жизненно необходимые в любых ситуациях, такие как дыхательный рефлекс, закреплены на безусловном уровне. Если бы человеческая популяция была строго единообразна в своих поведенческих реакциях (что полностью лишило бы человеческий вид эволюционного преимущества — способности к приобретению навыков), этические утверждения не существовали бы в языке, поскольку не имели бы смысла как средство влияния. Люди принимают решения в силу своих конкретных интересов и опыта. Опыт, в частности, показывает, что возможно безопасное обращение с весьма эффективными, мощными и потенциально опасными орудиями и технологиями, позволяющими удовлетворять важные интересы. Генная инженерия, безусловно, может быть отнесена к таким технологиям, как и ядерная энергетика.

Негативные суждения категорического характера представляются суевериями особого рода. Рассуждения о божественной воле, естественном природном порядке вещей или человечности не только относятся к области метафизики, но и содержат внутренние противоречия. Подобные суждения скрывают эмоциональные реакции, такие как страх, причём страх в данном случае не имеет конкретного предмета. Дискуссия о генной инженерии в настоящее время касается не реальных прецедентов, поскольку таковые отсутствуют, а предположений, граничащих с художественными произведениями жанра антиутопии, например, классического романа О. Хаксли «О дивный новый мир» или скульптурной композиции П. Пиццинини «Молодая семья» (P. Piccinini «The Young Family»). Причём существуют и прямо противоположные представления о возможной роли генной инженерии, о которых пишет Ю. Хабермас в работе «Будущее человеческой природы: на пути к либеральной евгенике?»¹⁹.

Автор считает, что судьбу генной инженерии предстоит определить сообразно реальным прецедентам. Долгосрочные предположения о последствиях граничат с утопическим и антиутопическим художественным вымыслом. На их основании не следует выносить окончательные суждения. Категорические суждения подобны суеверию, противоречивы. Что ещё более важно, возможны ситуации, в которых применение средств генной инженерии к людям окажется необходимым, например в случае пандемии. Более пессимистичным является вывод о том, что в долгосрочной перспективе фундаментальные изменения человеческой природы представляются неизбежными, и современные настроения относительно таких изменений, вероятно, не являются чем-то большим, чем благие международные интенции по результатам Первой мировой войны, воплощенные в создании Лиги Наций.

Примечания

- ¹ См.: Häyry M. Categorical objections to genetic engineering — a critique // Ethics and Biotechnology / eds. A. Dyson, J. Harris. L.; N.Y., 1994. P. 202–215.
- ² См.: Holm S. Genetic engineering and the north-south divide // Ibid. P. 47–63.
- ³ Ibid. P. 49 (перевод здесь и далее мой. — Д. К.).
- ⁴ Ibid. P. 50.
- ⁵ Ibid. P. 56.
- ⁶ Ibid. P. 61.
- ⁷ Stevenson C. The Emotive Meaning of Ethical Terms // Mind. New Series. 1937. Jan. Vol. 46, № 181. P. 14–31.
- ⁸ Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: последствия биотехнологической революции. М., 2004. С. 146–147.
- ⁹ Там же. С. 147.
- ¹⁰ Там же. С. 186–190.
- ¹¹ Там же. С. 191.
- ¹² Там же. С. 193.
- ¹³ Häyry M. Op. cit. P. 210.
- ¹⁴ Ibid. P. 211.
- ¹⁵ Ibid. P. 213.
- ¹⁶ См.: Ayer A. Language, Truth and Logic. L., 2001.
- ¹⁷ Stevenson C. Op. cit. P. 30.
- ¹⁸ Барбур И. Этика в век технологии. М., 2001. С. 270.
- ¹⁹ См.: Хабермас Ю. Будущее человеческой природы: на пути к либеральной евгенике? М., 2002. С. 36–37.

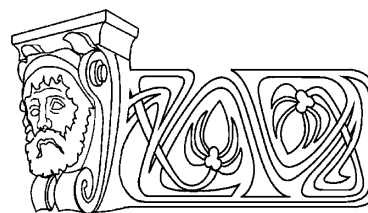


УДК 316.33

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОНЯТИЯ ТРУДА В КОНТЕКСТЕ ПОСТМАТЕРИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

С. А. Куропаткин

Саратовский государственный технический университет
E-mail: firstbell@mail.ru



В постиндустриальном обществе в связи с возникновением постматериальных ценностей происходит изменение отношения человека к труду. Ценность труда начинает определяться следующими характеристиками: расширение сферы услуг, образование «общества потребления», информатизация человеческой деятельности, «капитализация» человека.

Ключевые слова: труд, деятельность, творчество, постиндустриальное общество, постматериальные ценности.

The Transformation of the Term of Labour in the Context of Postmaterial Values

S. A. Kuropatkin

The transformation of the relation of man to the labour is the effect of beginnings postmaterial values in postindustrial society. The characteristics of labour in the modern society: expansion of sphere of services, the beginnings of society of consumption, the informatization of human activity, the «capitalization» of man.

Key words: labour, activity, creativity, postindustrial society, postmaterial values.

Проблема труда занимает в социально-философском знании особое место. Во многом это связано с фигурой основоположника исследований труда – К. Маркса, благодаря усилиям которого этот термин получил «прописку» в социальной философии, но впоследствии практически переместился из сферы философского исследования в область интересов частных наук, прежде всего менеджмента и социологии. Вместе с тем социально-антропологические сдвиги, которые происходят в современном обществе, позволяют говорить о кардинальном изменении характеристик базовых феноменов человеческого бытия, к которым относится и труд, что заставляет философию вновь обратиться к проблеме ценностных оснований трудовой деятельности и их трансформации в условиях постиндустриального общества.

Ценностные характеристики являются важными аспектами жизненного пространства человека, придающими осмысленность его повседневным действиям и наделяющими его системой ориентации в социальном мире. М. Вебер, впервые выделивший ценно-

стно-рациональное поведение в отдельный вид человеческой деятельности, отмечал, что ценности способны воздействовать на поведение человека даже в тех случаях, когда объективные обстоятельства оказывают противоположное воздействие¹. Социальные философы так же, как и историки, изучают поведение индивида или группы индивидов. Отдельный индивид является «атомом» истории и социальной философии, тем простейшим единством, которое не подвержено дальнейшему дроблению. Поведение индивида изучает и психология, следовательно, можно говорить о нескольких стратегиях исследования, в центре которых может оказаться один и тот же человек. Психология рассматривает действия человека, пытаясь выявить нечто, заложенное в нем еще биологическими инстинктами, и объяснить мотивацию, привнесенную в его действия окружающей социальной действительностью. Социальная философия может рассматривать, с точки зрения Вебера, действия индивида, лишь подразумевая наличие в них некоего смысла. Речь идет о том субъективном смысле, который вкладывает в свои действия сам индивид и который в качестве итога его деятельности может стать объективным.

«Действием следует называть внутреннее или внешнее поведение индивида, подразумевающее наличие определенного субъективного смысла»². Можно выделить два аспекта социального действия: субъективную мотивацию индивида и ориентацию его деятельности на других людей. Вебер специально подчеркивает, что под субъектами социального действия не могут подразумеваться социальные группы или общество в целом, такую функцию может выполнять только индивид. В поведении людей обнаруживаются связи и регулярность, которые могут быть истолкованы. Полученное посредством тол-



кования понимание содержит качественную очевидность, которая не является универсальной, а может основываться на самых различных мотивах.

В отличие от Маркса, сводившего ценностное бытие человека к его экономическим эпифеноменам, Вебер в своем анализе человеческой деятельности и, в частности, труда исходит из безусловного приоритета ценностей. Объяснение Марксом динамики появления капитализма факторами последовательного развития производительных сил и производственных отношений кажется Веберу не только недостаточным, но и не соответствующим действительности. В рамках исследования человеческой деятельности он рассматривает различные типы социального поведения: в качестве основных ориентаций индивида выступают *традиция* и *целерациональность* – первая изначально существовала в обществе, а вторая возникает в эпоху Нового времени. В качестве целерационального предстает тип поведения, ориентированный на средства, представляющиеся индивиду необходимыми для достижения поставленной им в процессе жизнедеятельности цели; именно на этом принципе, согласно Веберу, строится современная рациональная капиталистическая экономика. Рациональный учет капитала и прибыли предполагает наличие определенных типов социальных отношений и форм социального порядка. Анализируя эти формы, Вебер и формулирует универсально-историческую модель развития капитализма как торжества принципа формальной рациональности во всех сферах хозяйственной жизни, отмечая, однако, что подобное развитие не может быть объяснено исключительно экономическими причинами.

Попытку объяснения развития современного капитализма Вебер дает в своей знаменитой работе «Протестантская этика и дух капитализма»³. Немецкий философ усматривает связь между этическим кодексом протестантских вероисповеданий и духом капиталистического хозяйствования и образа жизни. В протестантских конфессиях, в противоположность католицизму, упор делается не на догматических церемониях, а на моральной практике, состоящей в неуклонном

следовании человека своему божественному предназначению, реализующемуся в мирском служении, в последовательном и целенаправленном исполнении мирского долга. Совокупность такого рода предписаний Вебер называл «мирским аскетизмом» и видел в нем несомненное сходство с ценностями капиталистического уклада жизни. Минимизация догматики и ритуала, рационализация жизни явились, по Веберу, частью грандиозного процесса рационализации, достигающего кульминации в современном капитализме, в его хозяйстве и культуре. Рационализация, «расколдовывание» мира означает освобождение человека от магических суеверий, от власти чуждых и непонятных человеку сил. Таким образом, понятие труда, сформировавшееся в эпоху модерна, является не универсалией человеческого бытия (на чем настаивал Маркс), а порождением социокультурных ценностей, характеризующихся исторической и социальной изменчивостью.

Именно подобная трактовка М. Вебером понятия труда позволяет поставить вопрос о формировании нового понимания данного феномена в условиях «ломки» модернистских ценностей и формировании нового ценностного пространства человеческой личности. В концепции В. Л. Иноземцева ценностная трансформация связывается с формированием так называемых «постматериальных ценностей»⁴. Формирование постматериальных ценностей не только оказывает влияние на институциональную структуру человеческой деятельности, но и является фактором трансформации самого понятия труда. Приставка «пост» в данном случае не означает исчезновения материальных стимулов, а фиксирует внимание на том значимом изменении, которому подвергаются ценностные характеристики труда в условиях постепенного удовлетворения первичных потребностей. Иначе говоря, постматериальные ценности не являются ни материальными, ни нематериальными (духовными), а образуют совершенно новую форму осмысления и оценивания человеческой деятельности.

Прежде всего, «постматериальность» в качестве характеристики ценностей проявляется в изменении системы мотивации – на



смену сугубо материальным факторам заинтересованности работника в совершении трудовых операций приходит осмысленное, заинтересованное отношение к продукту труда. «Повышение материального уровня жизни создает потенциальные предпосылки для становления новой мотивационной системы. Освободившийся от необходимости постоянного поиска средств для удовлетворения насущных потребностей, человек получает возможность приобщения ко всему многообразию ценностей, накопленных цивилизацией. Но это не означает немедленного и автоматического использования им открывающихся возможностей, и уж тем более – быстрого становления новой иерархии ценностных ориентиров в масштабах общественного целого»⁵. Главным фактором осуществления трудовой деятельности становится ее осмысленность: работник должен сам понимать, что явится продуктом его усилий и какое значение данный продукт будет иметь для его собственного развития и совершенствования.

В отношении труда можно отметить, что происходящие во всех сферах общественной жизни трансформации не только меняют технологическое оснащение и условия труда, но и способствуют становлению совершенно новых форм трудовой деятельности, а также изменению уже существующих форм, их приспособлению к изменившейся системе ценностных ориентаций индивида и общества. Современные теоретики постиндустриального общества обращают большое внимание на отдельные аспекты происходящих изменений, фиксируя целый спектр трансформаций в политике, культуре и экономике⁶. Представляется необходимым зафиксировать сущностные изменения, происходящие в обществе, и выявить их взаимосвязь с формированием новых ценностных установок современного человека по отношению к труду.

Увеличивается значимость сферы услуг по отношению к сфере «реального» производства. По свидетельству Д. Белла, в грядущем постиндустриальном обществе сфера услуг будет занимать 70% рынка, сосредоточивая на этом пространстве деятельности

подавляющее большинство работоспособного населения⁷. Являясь порождением эпохи научно-технической революции, освободившей значительную часть человечества от борьбы за добычу пропитания, подобное перераспределение трудовых ресурсов имеет далеко идущие последствия для современного человека. Происходит изменение самого отношения к материальному, производящему труду, продуктом которого становятся предметы первой необходимости. Как показывают результаты социологических опросов, все меньше представителей молодого поколения видят себя строящими карьеру на фабричном производстве, и все больше – в офисах, где, с точки зрения классического марксистского дискурса, «не производится ничего»⁸. По сути, происходит размывание границ между трудом материальным и трудом интеллектуальным, точнее говоря, процесс создания духовных ценностей становится сопряжен с выполнением определенных физических усилий (вплоть до передвижения компьютерной «мыши» по столу).

Происходит увеличение значимости предметов потребления по сравнению со средствами производства. Данное обстоятельство переворачивает привычное представление о производственном процессе, который сменяется процессом потребления. Ж. Бодрийяр в своей книге «Общество потребления» точно обозначил возникновение конsumerистских ценностей, посредством которых начинают выражаться классические социальные категории, например, представления о социальном престиже⁹. Престижный класс (если воспользоваться терминологией Т. Веблена) получает возможность подчеркивания собственного превосходства по сравнению с другими категориями населения не посредством труда, результатом чего становится увеличение материального капитала, а посредством символического растрачивания произведенного продукта. Избыточное потребление, свойственное в эпоху Маркса отдельным парвеню, превращается в характеристику социальной дифференциации общества, итогом чего становится его деление, условно говоря, на тех, кто может позволить себе тур на Сейшельские острова, и тех, кто этого позволить себе не в силах.



Изменяется характер человеческой практики, что проявляется в информатизации процесса труда и, соответственно, в изменении критериев эффективности трудовой деятельности. С точки зрения марксистской концепции труда, многие современные работники в принципе неспособны в процессе трудовой деятельности произвести какой-либо общественно полезный продукт. В самом деле, какой количественный критерий промышленной эффективности можно ввести для разработчиков компьютерного «контента» или операторов в салонах сотовой связи? Современный информатизированный труд перестает соответствовать определенным количественным параметрам либо меняет условные единицы эффективности: на смену произведенным метрам ткани и выплавленным тоннам стали приходят килобайты и пиксели.

Происходит дифференциация видов трудовой деятельности, в частности, возникновение наукоемких и высокотехнологичных профессий. Этот принцип был возведен сторонниками концепции «постиндустриального общества» в абсолют, вплоть до автоматического признания данной области единственно возможной сферой человеческой активности в ближайшем будущем¹⁰. Современные тенденции демонстрируют утопизм подобных предположений начала эпохи «постиндустриальных» иллюзий.

Принцип плюрализма находит отражение в усилении дифференциации профессиональной деятельности и возникновении большого количества новых профессий, в результате, работник специализируется уже не в отдельном виде деятельности, а на выполнении ограниченного количества операций. Подобная ситуация позволила американскому исследователю Р. Райху ввести термин «постфордизм» для обозначения специфики материального труда в постиндустриальном обществе¹¹. Хотя необходимо оговориться, что изменившиеся ценностные предпочтения не позволяют однозначно отдать пальму первенству такому типу трудовой деятельности. Однотипный труд является, скорее, уделом работников низшего звена, критерием же принадлежности человека к

кругу «белых воротничков» становится потенциальная возможность постоянно менять виды деятельности, обладая достаточными навыками и технологической оснащенностью для подобных изменений.

Возникают представления о способностях человека как о капитале, который необходимо использовать наиболее рационально. Сама категория «капитал», исторически также восходящая к философско-экономическим штудиям К. Маркса¹², получила переосмысление в работах П. Бурдьё, обратившегося к возможностям ее использования при описании процесса эксплуатации человека в различных социальных практиках. Стремление максимально полно использовать человеческий капитал проявляется в постепенном наступлении на сферу «личной жизни», которая заменяется созданием мини-корпорации, юридически оформляемой брачным договором.

«Исчезновение» труда, зачастую отмечаемое теоретиками информационного и постиндустриального общества, на самом деле демонстрирует размывание его границ, изменение пространственно-временных характеристик трудовой деятельности. Рабочий эпохи модерна четко осознавал отличие рабочего дня от свободного времени и, борясь за уменьшение продолжительности затрачиваемого на отчужденный труд времени, не ставил под сомнение четкое разграничивание данных сфер его существования. Современная эпоха демонстрирует вторжение труда в те временные промежутки, которые раньше представлялись изолированными от трудовой активности. Распространение сотовых телефонов вызывает эффект постоянного «нахождения на связи», а ненормированный во многих организациях рабочий день, создающий иллюзию относительно свободного времени, подчиняет себе распорядок дня современного работника. Работник живет в постоянном осознании того, что ему придется срочно выполнять работу, поэтому он не может позволить себе расслабиться, а необходимость поддерживать имидж «ценного сотрудника» вынуждает его постоянно стремиться к повышению трудовой квалификации.



Намеченные тенденции демонстрируют, на наш взгляд, невозможность и утопизм идеалистических представлений о скором исчезновении труда и его замене творческими формами человеческой деятельности. Труд меняет форму своего существования в обществе, но остается важнейшим видом человеческой деятельности, мимикрируя под различные разновидности человеческой активности (прежде всего, игровые). Современный процесс развития общества, проявляющийся в срастании в единый механизм экономической, культурной и политической сфер общественной жизни, выводит на передний план становление новых ценностных оснований труда, изучение которых является актуальнейшей проблемой социально-философского анализа.

Примечания

¹ См.: Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии // Вебер М. Избранные произведения. М., 1990. С. 14–15.

² Там же. С. 32.

³ См.: Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. М., 2000.

⁴ См.: Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М., 2000. С. 146–149.

⁵ Там же. С. 302.

⁶ См.: Ашкерова А. Ю. Эксперткратия. Управление знаниями. Производство и обращение информации в эпоху ультракапитализма. М., 2009. С. 73.

⁷ См.: Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М., 2000. С. 56.

⁸ См.: Башкирова Е. И. Трансформация ценностей российского общества // Полис. 2000. №6. С. 51–65.

⁹ Бодрийяр Ж. Общество потребления. М., 2006. С. 13–14.

¹⁰ См.: Тоффлер Э. Футуришок. М., 1999. С. 44–45.

¹¹ См.: Узбестер Ф. Теории информационного общества. М., 2004. С. 110.

¹² См.: Маркс К. Экономико-философские рукописи 1844–1845 гг. // Маркс К., Энгельс Ф. Полн. собр. соч.: в 50 т. 2-е изд. М., 1975. Т. 45.

УДК 378:1

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО В УСЛОВИЯХ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ

М. Д. Щелкунов

Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: mikhail.schelkunov@ksu.ru

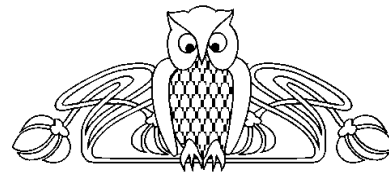
В условиях экономики знаний образовательное сообщество из академического объединения превращается в экономическую корпорацию, функционирующую по правилам деятельности хозяйствующего субъекта и занятую производством, трансляцией и распространением особого вида продукта – научного знания, которое может быть успешно капитализировано в человеке. Рассмотрены особенности и последствия этой трансформации, особое внимание уделено новому этосу образовательного сообщества.

Ключевые слова: экономика знаний, образовательное сообщество, менеджмент в образовании, этос, экономоцентризм, ценность.

Education Community in Knowledge Based Economy Terms

M. D. Schelkunov

In terms of knowledge based economy education community transfers from academic association to economic corporation. It works as business entity and involves in production, translation and distribution of a special product – the scientific knowledge. This



knowledge can be successfully capitalized within a person. Special features and consequences of this transformation are examined in the article; special attention is paid to a new ethos of education community.

Key words: economic corporation, management, economics of knowledge, ethos, economocentrism, value.

Современное общество вступило в этап развития, именуемый экономикой знаний. Ее становление знаменует переход от преимущественного развития производства, основанного на знаниях, к приоритетному расширенному производству самих знаний. Под ним понимается организация деятельности по генерированию, сбору, структурированию, сохранению, распространению, использованию, обмену и продаже знания. «Главными источниками <...> особенно большой



прибыли и завтрашнего капитала – все больше становятся идеи, а не материальные объекты. Идеи создаются только один раз и затем продолжают приносить богатство в зависимости от числа покупателей/клиентов/потребителей...»¹. Знание начинает играть ключевую роль в создании конкурентных преимуществ и формировании экономической стоимости. Оно отныне выступает не одним из нескольких ресурсов производства, но капиталом, который сам подлежит воспроизводству в экономических циклах. Уровень образованности населения, развитость образовательной и научной инфраструктуры становятся неременным условием прогресса общества.

Экономика знаний обусловила *экономический* поворот в образовании – крупнейшем социальном институте воспроизводства, трансляции и сохранения знания. Согласно теориям «культурного», «человеческого», «социального» капитала (П. Бурдье, Г. Беккер, Дж. Коулман), образование рассматривается в качестве одной из форм функционирования капитала, соответственно, расходы на образование начинают расцениваться как инвестиции (Д. Кендрик, Ц. Грилихес). Образовательная деятельность становится разновидностью предпринимательства, нацеленной на производство и продажу образовательных продуктов и услуг. Само образовательное учреждение из академического института трансформируется в экономическую корпорацию, функционирующую по законам деятельности хозяйствующего субъекта.

Начиная с Нового времени, научное знание рассматривалось в основном в дискурсе Истины об окружающем мире и воспринималось как абсолютная ценность, стоящая выше ценности любых других аспектов этого знания. В этом свете образовательное учреждение представляло собой институт, выполняющий выдающуюся социальную функцию производства и распространения важнейшего общественного блага – истинного знания. Экономическая сторона функционирования образовательного учреждения сводилась к поддержанию его инфра-

структуры и материальному обеспечению деятельности сотрудников.

Однако в условиях экономики знаний приоритет приобретает понятие «полезного знания», т.е. знания, нацеленного на результат, приносящий быструю экономическую выгоду. Как следствие, производитель такого знания становится таким же субъектом рыночных отношений, как и производители других товаров. В оборот активно вводятся термины «предпринимательский университет», «интеллектуальное предпринимательство», «академический капитализм».

Социолог Н. Е. Покровский рисует картину трансформации образовательного учреждения в экономическую корпорацию на примере североамериканских университетов. Университеты лишаются особого статуса и приравниваются к субъектам рыночных отношений по принципу «то, что не продается, просто не производится». Отныне университет – это не храм науки, а market place. Учащиеся выступают в роли клиентов корпорации, покупателей на рынке образовательных услуг. Огромное внимание уделяется вовлечению всех ресурсов расширения клиентуры. Торжествует принцип «Клиент всегда прав!» Построение бюджета превращается в главный рычаг управления всей образовательной структурой. Все звенья университетского организма самоопределяются по признакам конкурентности и доходности. Структурные подразделения оцениваются по тому, каков их вклад в бренд вуза на рынке образовательных услуг. Образовательная деятельность пронизывается духом менеджизма. Ни один традиционный предмет преподавания в чистом виде студентов не устраивает. Востребованы новые образовательные продукты-гибриды, содержащие компонент бизнес-образования и менеджмента. Снижается значимость системной фундаментальности: доминирование хорошо обоснованных теорий исчезает, уступая место форматам практических навыков и технологий с ограниченной зоной социальной ответственности².

Важнейшей новацией в деятельности вуза как экономической корпорации становится новый тип управления им – менедж-



мент. Суть менеджмента в образовании – применение идеологий, техник и практик из частного сектора экономики в образовательных организациях, занятых производством общественных благ, в том числе, полностью или частично финансируемых государством. Ставка делается на так называемый предпринимательский тип управления, нацеленный на максимальную коммерциализацию производимого продукта, поиск новых источников обеспечения ресурсами (финансовыми, материальными, кадровыми) на основе управления соответствующими рисками. Предпринимательский тип управления рассматривается как способ преодоления нарастающей неэффективности традиционных – коллегиального и административно-бюрократического – типов управления вузом в новых экономических условиях. Первый тип отличается медлительностью, растянутостью во времени, вызванной многочисленными процедурами согласования решений, принимаемых коллегиальными органами вуза. Второй чреват волюнтаризмом внутривузовских административно-бюрократических структур, лишением сотрудников творческой инициативы.

Основные стороны менеджмента в образовании заключаются в следующем. Четкое и скрупулезное планирование деятельности: определение миссии, видения, стратегических целей и задач, сценариев развития, программы развития и системы реализующих ее мероприятий; анализ возможностей и рисков, особенностей внешней по отношению к образованию среды; наличие измеряемых индикаторов деятельности; контроль исполнения принятых решений; тотальное документирование всей деятельности, детальная отчетность и современный документооборот; сертифицированная система управления качеством образования и его оценки; формально-правовое регулирование практически всех отношений между участниками образовательной деятельности; система управления персоналом; мониторинг рынка труда, образовательных услуг; развитие корпоративной культуры; поддержание духа конкуренции между членами корпорации; имидж-мейкинг и PR; независимый аудит финансовой деятельности.

Введение принципов менеджмента в деятельность образовательного учреждения влечет за собой разделение академической (образовательной и научно-исследовательской) деятельности, с одной стороны, и управленческой, с другой. Традиционно оба этих начала – академическое и управленческое – объединялись в одном лице – руководителя вуза или его подразделения. Отныне такое объединение теряет свою эффективность. Почему? Раньше, в условиях господства академизма, управленческая элита образовательного сообщества рекрутировалась из профессиональных авторитетов – выдающихся деятелей образования и науки. Они осуществляли руководство корпорацией, скорее, на основе морально-нравственных норм, чем посредством специализированной управленческой деятельности. Для университета эпохи В. Гумбольдта, организованного по типу научной лаборатории, соединенной с обучением, такой способ управления образовательным учреждением был вполне эффективен.

Напротив, в условиях рыночной экономики знаний, когда система образования становится учреждением по массовому выпуску узких функционеров, эффективная управленческая деятельность требует от руководителя высокого профессионализма, который объективно несовместим с одновременным занятием интенсивной педагогической или научной деятельностью. Кроме того, дивергенция управленческого и академического компонентов деятельности усиливается по мере нарастания динамизма общественных изменений. Сладить с ними способны адаптивно пластичные, готовые к перманентной «перегрузке», чуткие к новациям молодые люди. Между тем успехи и авторитет в академических видах деятельности приходят к их носителям, как правило, в зрелом и даже пожилом возрасте. На фоне перманентного увеличения среднего возраста профессорско-преподавательского состава необходимость в молодых профессионалах-управленцах – менеджерах образования (академических менеджерах) становится очевидной.

Разделение академического и управленческого начал вузовской жизни по функциям,



полномочиям и сферам ответственности, равно как и последствия, вытекающие из менеджмента образовательного учреждения, вызывают скорее болезненную, чем здоровую реакцию российского образовательного сообщества. Так, скептически воспринимается необходимость изменения основных объектов управления. Если раньше таковыми были самостоятельные структуры вуза (факультеты, отделения, кафедры), то теперь ими становятся образовательные программы – бакалаврские и магистерские. Как следствие, традиционные структурные подразделения вуза начинают уходить в прошлое. Не встречает должного понимания требование того, что каждый преподаватель должен иметь хотя бы минимальные способности в области менеджмента. Еще слабее воспринимается необходимость тотального документирования деятельности. С трудом пробивает себе дорогу идея изменения отношения к студенту с привычной патерналистской формулы «авторитет–подавторитетный» на рыночную формулу «производитель–потребитель».

Или взять, к примеру, сферу внутривузовских отношений: традиционно их регуляция, как указывалось выше, осуществлялась на основе морально-нравственных принципов, это особенно характерно для университетского сообщества³. Однако по мере коммерциализации и менеджериализации деятельности университетского организма эффективность моральной регуляции заметно снижается. Ситуация конкурентной среды, состязательности, борьбы интересов исключает доминирование отношений, основанных на принципах морального толка – доброжелательности, человеческой солидарности, взаимовыручки, сочувствия. Решающее значение приобретает правовая регуляция, которая становится отныне правилом университетской жизни. Личностное начало внутривузовских отношений вытесняется формально-безличным регламентом.

Менеджмент в образовании – предмет нарастающего интереса со стороны практиков и теоретиков образования. Об этом свидетельствуют как расширяющееся число со-

ответствующих практик, так и возрастающее число научных публикаций⁴. Тем не менее остается непроясненным ключевой вопрос: можно ли рутинными практиками менеджмента хозяйствующей организации, коль скоро они кладутся в основу управления образовательным учреждением, обеспечить успех в сфере творческой деятельности, каковой образование должно быть по определению?

Стало общим правилом, отвечая на этот вопрос, ссылаться на успешный опыт университетов США, как образец для всех вступивших на путь эконоцентризма в образовании. Не ставя под сомнение американский опыт организации образования в части экономических достижений, обратим внимание, однако, на такое обстоятельство, как постоянное приобретение Соединенными Штатами «мозгов» за рубежом, в том числе в России. Возможно, это свидетельствует о привлекательности условий, создаваемых в США для деятельности талантливых ученых из других стран. Но, может быть, это одновременно показатель того, что по мере реализации эконоцентрической стратегии в образовании государство утрачивает способность воспроизводить собственную научную элиту и вынуждено приобретать высокообразованных профессионалов за границей,

Функционирование образовательного сообщества, эффективное регулирование взаимоотношений между его членами осуществляется системой внутренних ценностей, имеющих статус корпоративных моральных норм и получивших наименование «этнос». Начиная с эпохи Просвещения, он ассоциировался с принципами *академизма*, которые, в свою очередь, произрастали из этноса научного сообщества классического периода. Согласно Р. Мертону, научное сообщество как особая социальная группа опирается в своем функционировании на четыре ценностных императива: *универсализм*, нацеленный на обеспечение объективного характера научного знания; *коллективизм*, провозглашающий результаты научного познания коллективной собственностью научного со-



общества и общества в целом; *бескорыстие*, требующее подчинять деятельность ученых единственной цели – служению Истине и исключаящее другие мотивы научной деятельности (корыстолюбие, материальное обогащение, стремление к власти, славе и т.п.); *организованный скептицизм*, содержащий требование критического отношения к результатам как собственной деятельности, так и деятельности коллег⁵.

Исторические обстоятельства XX столетия заставили существенно изменить регулятивные нормы научного сообщества. Главный итог произошедших изменений – утверждение социально ангажированного характера научной деятельности, включенность ученых на правах активных участников в процесс социально-экономического развития общества. На деле это вылилось если не в полное отступление от ценностей академизма в научной среде, то, по крайней мере, в существенное сужение их значимости, дополнение, размывание, а нередко – замещение их ценностями экономизма. Объективизм, бескорыстие, коллективизм, добросовестность, бесребреничество стали тесниться эгоизмом, стремлением к выгоде, материальному благополучию, экономическому успеху, известности и славе, общественному престижу, статусности, власти.

Негативные последствия, к которым ведет приходящий в науку с развитием бизнеса коммерческий интерес, не заставили себя долго ждать. Вот лишь некоторые из них. «Ученые подписывают псевдоэкспертные заключения о полезности или вреде тех или иных материалов, продуктов питания, промышленных проектов (в интересах их производителей и отнюдь небескорыстно – М. Ш.). Социологи пишут липовые отчеты для политиков и публикуют заказные рейтинги и формирующие (общественное мнение. – М. Ш.) опросы. Многим “открытиям” придается сенсационная форма, чтобы книги имели коммерческий успех, а сделанная на основе “открытия” продукция хорошо продавалась»⁶.

Экономически ориентированные метаморфозы этоса науки неминуемо резо-

нировали в этос образовательного сообщества. Оно, не порывая с традиционным духом академизма, стало чем дальше, тем больше проявлять восприимчивость к ценностям экономизма. Более того, тяготение к этим ценностям усилилось в силу появления новой категории субъектов образовательной деятельности. О ком идет речь?

Как показывает западный опыт, по мере превращения университетов в бизнес-холдинги по массовому выпуску профессионалов в преподавательском корпусе возникает и становится доминирующей категория «чистых преподавателей» – *instructors* (инструкторов – в западной транскрипции). Они заняты исключительно реализацией программ массового бакалавриата и не участвуют в научных исследованиях в отличие от другого профессорско-преподавательского состава, совмещающего педагогическую и исследовательскую деятельность⁷. Категория инструкторов представлена, как правило, преподавателями без ученых степеней: штатными совместителями и почасовиками, «многостаночниками», берущимися вести большое число разноотраслевых дисциплин, практиками «со стороны», преподающими в вузе.

«Инструкторство» – это способ рутинного производства массовых образовательных услуг, сервелистского подстраивания под не самые высокие запросы учащихся, формального отношения к процессу и результатам образовательной деятельности. Далекие от духа академизма, инструкторы – эти, в своем роде, ремесленники от образования – выступают носителями и проводниками экономоцентристской культуры, которая начинает активно вытеснять академическую, проявляя себя чуждыми академизму способами. «Бесспорными лидерами в университетских сообществах становятся те <...> кто любыми способами (иногда далекими от академических) привлекают массы студентов, мобилизуют <...> поддержку со стороны <...> частных доноров, а также постоянно работают над своим личным брендом на внешнем рынке, включая престижные премии, шумные публикации, связь со средствами массовой информации и пр.»⁸.



Размывание академических устоев образовательного сообщества под влиянием эконоцентризма отразилось и на положении профессорской корпорации, традиционно ответственной за воспроизводство академических начал образовательного сообщества. Если одна ее часть продолжает сохранять верность этим началам, то другая быстро усваивает новые ценности. Судя по западному опыту, это проявляется: в продаже своего научного имени в качестве бренда; стремлении выторговать себе персональные, далеко не всегда профессионально оправданные ставки должностных окладов и гонораров за счет финансовых ресурсов, предназначенных другим категориям преподавателей; участии в качестве консультантов или экспертов в корпоративных контрактах с крупными бизнес-структурами, весьма сомнительными с точки зрения этики объективизма; занятии бизнес-деятельностью, далекой от основной профессии; стремлении к бытовым излишествам и роскошному образу жизни, что никогда не было свойственно представителям академической корпорации⁹.

Вытеснение академического духа из образовательного сообщества под воздействием эконоцентризма наносит непоправимый нравственный ущерб самой системе образования. В этой связи вспоминаются слова С. Н. Булгакова: «Высшее образование, неразрывно связанное с развитием науки, необходимо требует для своего существования нравственных условий общежития, известной чистоты нравственной атмосферы»¹⁰. Более того, негативные последствия, которые влечет исчезновение этой атмосферы из образования, могут рано или поздно сказаться губительным образом на обществе в целом. Оставаясь до последнего времени одним из

немногих социальных институтов, поддерживающих нравственные устои социума, высшая школа рискует стать источником массового производства дипломированных профессионалов, лишенных четких морально-нравственных критериев своей деятельности. А ведь они со временем начнут принимать ответственные решения, возьмутся за исполнение проектов национального и регионального уровня.

Таким образом, можно констатировать, что процесс трансформации образовательного сообщества из академической в экономическую корпорацию протекает весьма противоречиво и таит в себе как возможные приобретения на этом пути, так и риски сопутствующих издержек и потерь. Минимизация этих рисков – актуальная задача для теоретиков и практиков образования.

Примечания

¹ Бауман З. Текущая современность. СПб., 2008. С. 163.

² См.: Покровский Н. Е. Трансформация университетов в условиях глобального рынка // Журн. социологии и социальной антропологии. 2004. Т. VII, №4. С. 152–161.

³ См.: Вышленкова Е. А., Малышева С. Ю., Сальникова А. А. Terra Universitas : Два века университетской культуры в Казани. Казань, 2005. С. 83–168.

⁴ Например, в журнале «Университетское образование : практика и анализ» (1997–2009).

⁵ См.: Merton R. K. The Sociology of Science. Chicago, 1973.

⁶ Матвейчев О. Кризис инноваций // Сократ. 2009. № 1. С. 86.

⁷ См.: Любимов Л. Л. Угасание образовательного этоса // Вопр. образования. 2009. № 1. С. 199–210.

⁸ См.: Покровский Н. Е. Указ. соч. С. 154.

⁹ См.: Хили П. Вузы: битва за профессию // Вопр. образования. 2004. № 4. С. 89–101.

¹⁰ Булгаков С. Н. От марксизма к идеализму. М., 2006. С. 345.



ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

Вопрос «Что такое философия?» относится к числу вечных. Французские философы конца XX в. Ж. Делёз и Ф. Гваттари специально посвятили этой проблеме целую книгу с аналогичным названием (1991). Интерес к данной теме определяется ее фундаментальностью: любой философ для себя должен решить, что такое философия. И понимание этого определяет все его творчество.

В «Известиях Саратовского университета» за 2010 год (Серия Философия. Психология. Педагогика. Т. 10, вып. 2) была опубликована на эту тему моя статья, в которой выдвинута полемическая идея о том, что философское познание – это особый путь постижения человеком действительности, принципиально отличающийся от другого пути – научного (при этом автор не касался таких форм познания, как религиозное и художественно-образное). Если научный нацелен на познание предметного мира и по природе своей прагматичен, то мировоззренческо-философский путь связан с познанием внутренней, душевно-духовной сущности человека. Он порожден интересом человека к самому себе, стремлением ответить на вопрос

«Кто Я?». Объектом познавательного интереса в этом случае является принципиальное отличие человека (Я) от окружающего мира (не-Я). А так как духовная составляющая не может быть раскрыта на основе эмпирического знания, то мировоззренческо-философский путь постижения не только принципиально отличен от научного, но и относительно независим от него, характеризуясь априорностью понятий и идей. Эта сущностная черта философского знания не может быть преодолена или отброшена. Сведение же философского внимания к более конкретным объектам, в том числе языковым, растворяет философское знание в научном, ограничивая философию методологической функцией.

В данном номере «Известий Саратовского университета» публикуются статьи М. А. Богатова и С. М. Малкиной, которые дают свой ответ на вечный философский вопрос и размышляют о том, правомерно ли говорить о «закате» философской мысли, когда «вычисляющее мышление» во все большей степени вытесняет «осмысляющее», т.е. философское мышление.

Б. И. Мокин

УДК 111.1

О РИТОРИКЕ КРИЗИСА В ДЕЛЕ ФИЛОСОФИИ

М. А. Богатов

Саратовский государственный университет
E-mail: m_bogatov@mail.ru

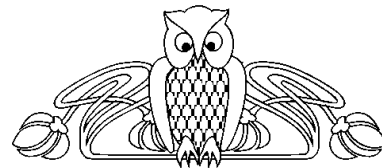
В статье обсуждается тема кризиса современной философии. Эта тема представлена в качестве особой кризисной риторики, которую не интересует философия. Риторике противопоставляется тема философствования как способа ускользания от навязанных извне риторических приемов. В итоге делается попытка определить особый способ существования философии и философа.

Ключевые слова: современная философия, риторика, уловка, Хайдеггер, общество, статус философа, образование, кризис, способ бытия.

About Rhetoric of Crisis in Philosophy

М. А. Bogatov

The article discusses the topic of the crisis of modern philosophy. This theme is presented as special crisis rhetoric not interested in philosophy. Rhetoric contrasts to theme of philosophy as a way of



escaping from the externally imposed rhetorical tricks. As a result, attempt to define a specific mode of existence of philosophy and the philosopher is given.

Key words: modern philosophy, rhetoric, trick, Heidegger, society, status of a philosopher, education, crisis, way of life.

В XX в. сложилась особая манера разговора о философии (а также – о культуре, истории и эпохе), которую можно было бы назвать *риторикой кризиса*, где вместо кризиса может быть поставлен целый ряд иных слов: конец, закат, завершение, смерть. В отличие от развернувшегося недавно разговора об экономическом кризисе¹, у философской ри-



торики кризиса имеется целый ряд претензий на высказывание по существу дела философии. Каждый раз эта риторика расцветает во вполне определенных исторических и экзистенциальных условиях. К примеру, политический кризис Веймарской республики после заключенного унижительного мира в Первой мировой войне в Германии порождает «классику» этого жанра – «Закат Европы» О. Шпенглера. После завершения существования Советского Союза начало происходить обратное движение: вместо кризиса заговорили о расцвете, и появилось множество оптимистических упований на дело философии, науки и вообще всей гуманитарной сферы. Затем, после некоторого насыщения прежде запретным плодом (имеются в виду публикации ранее подлежащих цензурному запрету работ иностранных философов, а также появление возможности открытого и прямого общения с иностранными коллегами) и, вероятно, даже вследствие некоторого перенасыщения риторика успеха заменена риторикой кризиса (догнав тем самым Европу – до уровня 60-х гг. XX столетия). Если бы дело было только в этих историко-социальных причинах существования риторики кризиса, можно было бы сосредоточиться на чем-то другом, а к предмету данной статьи относиться как к неизбежному эффекту исторических свершений. Но дело в том, что такой разговор относится к риторике кризиса лишь *косвенно*, в то время как она порождает большое количество содержательных аргументов *внутри* – в тезисах собственных текстов, в идеях, докладах.

Можно сказать, что сложилась определенная манера *внутреннего обоснования* для повсеместного употребления этой риторики. И, как следствие, это обоснование дается самой историей философии, ее развитием и тем, к чему она пришла сегодня. Само словопотребление «современная философия» прямо-таки вызывает к тому чтобы спросить: а есть ли таковая? не кончилась ли? или, может быть, еще дышит? Сразу же хочется отметить, что такой *мортальный* ассоциативный ряд, вызываемый словосочетанием «современная философия», возник не на пустом месте, но это вовсе не значит, что *исходя из существа дела философии*. Не все, что существует и порождает устойчивые ассоциации,

является делом философии: кажется, что философам можно простить, что они об этом часто забывают и распространяют ведение философии на все вокруг, но ведь именно *философам* это непростительно.

Имеется, однако, весьма большое искушение включиться в эту риторику, начать рассуждать в духе: «такой как прежде, философии уже не быть» или, напротив: «никакого кризиса – философия в полном расцвете и то ли еще будет». Искушение это вполне оправдано не темой разговора, а тем, что у такого разговора имеется вполне сложившаяся риторика. Когда же мы имеем дело с темой, имеющей свою риторику, то мы всегда должны быть готовы к тому, что по этой теме будут высказываться все: как имеющие отношение к ней, так и ничего в ней не смыслящие, поскольку условием существования любой риторики является наличие «общих мест». *Философия не является «общим местом»*. Лучшим примером может послужить *тема политики*, которая зачастую полностью исчезает за темой *риторики политического разговора*. И поэтому, прежде чем кинуться в стихию риторических аргументов и контраргументов, не лишним будет посмотреть на те условия, в которые нас эта риторика кризиса философии помещает, и на те ходы мысли, а также предположения, выбраться из которых, раз в них вступив, уже не будет возможно.

Казалось бы, к чему философу вступать на это зыбкое поле злободневных разговоров (а все разговоры в пределах имеющихся риторических практик *всегда* выглядят злободневными – таков риторический эффект), если имеется сама философия и ее дело? Если же мы вступим на поле самой философии, то здесь следовало бы прислушаться к одному из крупнейших философов конца XX в., А. Бадью, который в своей работе «Манифест философии» предлагает посмотреть на вопрос о «конце философии» продуктивным образом: «Стоит только ограничить ставки философии, и пафос ее “конца” уступает место совершенно иному вопросу, вопросу ее положения, условий. Я не утверждаю, что философия возможна всегда. Я предлагаю вообще присмотреться, при каких условиях она – сообразно своему предназначению – становится возможной»². Слово философа,



будучи услышанным, должно было бы предостеречь нас от уловок навязываемой речи. Но ведь и сам Бадью вынужден высказываться на эту тему, и связано это не с тем, что он не может удержаться и поддается на провокацию имеющегося дискурса, а с тем, что неотъемлемой частью самой философии является ее участие в формировании риторических практик, в том числе и о себе самой. Степень этого участия и ее роль в них различаются, но нам пока достаточно зафиксировать это положение дел.

В тексте саратовского профессора, доктора философских наук Б. И. Мокина, озглавленном «Современная философия: “закат” или развитие?», речь идет в рамках риторики кризиса, несмотря на то, что автор аккуратно берет слово *закат* в кавычки³. Этот текст показателен как способ актуализировать в риторике кризиса само дело философии. Что касается последнего, то Мокин понимает философию в гносеологических терминах, философия предстает как «постижение человеком мира». Основные положения данной статьи представляются следующим ходом мысли: поскольку о философии «говорят», что она «закатывается», то следует «обратиться к истокам ее формирования, раскрывающим ее сущностную основу, а следовательно, и назначение»⁴. Иначе говоря, следует понять *для чего философия*, и исходя из этого мы сможем диагностировать ее нынешнее состояние; но для того, чтобы понять *для чего философия*, необходимо *вернуться к истокам* ее появления, поскольку сегодня – в присутствии риторики кризиса – мы можем прийти к выводу, что она *не для чего*. Таким образом, риторика кризиса в самом деле принуждает того, кто поддается ее логике, обращаться к «истокам»: чтобы сравнить то, что было прежде, с тем, как обстоят дела сейчас, обратиться и убедиться, что философия в самом деле находится в «кризисе».

Поскольку философия в тексте Мокина определяется через «постижение мира», то истоком такого понимания в любом случае будет Новое время. В античности и Средневековье будет задействован лишь тот «ресурс», который подтверждает правоту гносеологического определения. Никакого своеобразного понимания философии через

поздний эллинизм (не как «постижение мира», но как «практику себя») или раннее Средневековье (как «служение») мы здесь уже не встретим, хотя представляется весьма вероятным, что именно в этих, иных, внеуниверситетских и внеаучных (в современном смысле слова) модусах философии скрыт большой потенциал для ее исторического бытования. Ведь, в самом деле, университетской философии в более-менее известной нам форме меньше, чем триста лет, в то время как европейской философии больше двух с половиной тысяч лет. Применять уютную и удобную форму, которая нам привычна в качестве единственного мерила ценности всей философии, – сам этот тактический ход мы могли бы назвать *академическим конформизмом*. Безусловно, последний питает риторику кризиса, и для этого подпитывания имеются значительные «объективные» факторы, как то: сокращение нагрузки, падение заработной платы (в сравнении с уровнем советского профессора), отсутствие общественного уважения и легитимирующего профессию стимула в виде социального статуса. Но можно сказать и так: это всё – экзистенциальные сложности, с которыми сталкивается философ не как философ, но как госслужащий, семьянин, избиратель и т.д. Дело в том, что никакие экзистенциальные трудности не могут оказаться для философа именно *как философа* решающими.

Впрочем, вернемся к философии как «постижению мира» и обращению к ее истокам. Поскольку разговор ведется в рамках историзма, то здесь можно было бы подвергнуть аккуратной критике стратегию «обращения к истокам». Не задавая серьезных вопросов о том, что такое исток и что начало может начальствовать *различным* образом, следует помнить об уроках истории: повод, развязывающий войну, может никак не влиять на развитие военных действий, равно как и на исход войны. Но в каком-то смысле повод – это тоже исток. Не находит ли риторика кризиса *намеренно*, в качестве истоков философии такие вот поводы, которые уникальны, исторически неповторимы и принципиально невоспроизводимы? Представим себе, что истоком философии будет не Фихте (с его *Я* и *не-Я*, как в рассматриваемой статье), но Платон с его Академией. Удостовере-



рившись, что Академия сегодня невозможна (равно как и всегда, кроме Афин IV в. до н. э.), мы легко можем прийти к выводу о том, что сегодняшняя философия – в силу невозможности возобновления так определенного истока – находится в кризисе или вовсе мертва. Кажется, что с истоками надо обращаться аккуратнее: к ним стоит восходить всегда, но не следует воспринимать собственную усталость за *обретение* истока.

У поиска истоков, размещающихся в области истории философии, есть еще одна существенная черта, которую мы могли бы назвать *ненамеренной унификацией* дела философии. Речь идет о том, что преподаватель истории философии, если он только не читает курс по одному мыслителю, просто вынужден *связывать* философии разных мыслителей в единую историю. Насколько это происходит уже само собой, станет понятно, если в ответ на только что сказанное поставить контрвопрос и высказать контрсуждение: «А разве у философии нет единой истории? Мы не связываем разных мыслителей в единую историю, мы просто показываем их в этой истории находящимися». То, что история философии – нечто единое, воспринимается как нечто само собой разумеющееся. И это притом, что ни один из философов не находился в истории «просто», напротив, имел с ней очень, зачастую просто невообразимо сложные отношения. Понятно, что мы *приручаем* Сократа и перестаем его делать философом как раз в тот момент, когда говорим о нем, что он – типичный представитель Афинского полиса своего времени. Несмотря на то, что это так и есть, философ должен спросить себя: *кому* или, точнее, *чему* принадлежит эта констатация, это «так и есть»? Найдется много претендентов на эту принадлежность, но вряд ли среди нее будет философия. А если так, то *вписать* Сократа в историю – это уже что-то отнять у философии. Неудивительно, что после того, как мы *вписали* в историю всех, мы отняли себя у философии и оказались ни с чем, и теперь можем с легким сердцем говорить о кризисе, потому что, в самом деле, *налицо кризис – но не философии, а нас в ней*. Мы хотим простых отношений с просто бывшей философией, но она никогда не была «просто», и с ней ни у кого не было «простых» отношений. Ритори-

ка кризиса культивирует ненамеренную унификацию философии в «простую историю», помещая поддающегося этой стратегии *вне философии*.

Примером такой унификации служит – в рассматриваемой статье – поставление в один ряд И. Г. Фихте и М. Хайдеггера, в то время как один говорит о Я и не-Я, а другой о Dasein и онтологическом различии. Сам жест поставления их в один ряд перечеркивает то преодоление прежнего способа говорения и мышления, которое свершает Хайдеггер. Кажется, что само это действие может быть основано (оставляем в стороне образовательные стандарты) на том, что и Фихте, и Хайдеггер – философы: «поскольку они философы, то они в чём-то едины». Но следует быть последовательным и далее спросить: а не потому ли они философы, что в чём-то различны, причём различны таким образом, что никакая, даже самая хитрая, унификация их в одной рубрике невозможна? Как раз здесь решается вопрос о самом *способе понимания философии*. На вопрос «В кризисе ли философия, закатывается она или уже умерла?» следует уточняющим образом спросить даже не «Какая именно философия имеется в виду?», но: «Понимаете ли вы, что, так спрашивая о философии, вы уже вполне определенным образом не даете ей шанса?». Унифицируемая философия всегда будет в кризисе, но проблемы смерти и заката будут не у философии, а у *самой унификации*.

И здесь нам следует сделать одно отступление. Неунифицируемая философия избегает подобных проблем, но у нее возникают другие: ее невозможно преподавать в одном «потоке», *из нее очень трудно представить «науку»* – особенно там, где понятие науки берется из некоего представления о естественных науках, которое принадлежит – опять же парадокс! – не самим этим естественным ученым, а *ученым неестественным* или – *самим философам*. Стоит поставить вопрос: зачем из философии делать такую же науку, которую философы сами усмотрели в других сферах человеческого духа? Конечно, ответ обретается тут же: для того, чтобы иметь обоснование в рамках институциональных структур общества, легитимированных определенными способами «принесения пользы» государству, обществу, гражданину. Но не



будет ли это опять сведением целого к части? Не потому ли философия была «полезна» обществу, что занималась своими собственными делами, не заботясь о «полезности»? Как тут не вспомнить определение Аристотеля, ставящего в один ряд (на разные его концы) философию и политику: «одна из них главнейшая (читай: “полезнейшая”), а другая – наилучшая (читай: “беспольнейшая”. – М. Б.)»? Ведь не философия должна себя оценивать в масштабах общественной пользы, даже если у нее есть на этот счет свое собственное мнение. Это – забота политики. У философии свое собственное дело, и ценить ее или ненавидеть следует именно за него. Если бы теоретическая математика или физика взяли за обоснование своей полезности в глазах общества, то они перестали бы заниматься своим делом. Любая образовательная структура – это то место, где создаются комфортные условия для существования той или иной дисциплины; наличие этого места – уже следствие того, что общество каким-либо образом ценит сам факт существования (необходимость этого существования) данной дисциплины. Любое дополнительное обоснование излишне. Это не философии будет хуже, если общество от нее откажется, а обществу. Возможно, кстати, что некоторым обществам от этого стало бы лучше. И помнить обо всем этом – *не задача философии, а задача общества*. То же самое касается литературы, искусства и многого другого. Наука ценна не тем, что она что-то «дает человеку», а исключительно тем, что, несмотря ни на что, несмотря на любую возможную пользу, человек вновь и вновь «дает науку». И ситуация, когда это отношение переворачивается, когда наука ставится в зависимость от некоторой «эффективности», есть симптом глубочайшего недоверия человека к тому, что он есть. Попытка избавиться от «неэффективной науки» *радикальным образом трансформирует человека*. На это обстоятельство первым обращает внимание Ф. Ницше, причем заключить из этого, что человек без наук станет хуже, однозначно нельзя; можно «лишь» констатировать, что человек станет другим в своем собственном существе.

Во всем этом свершении скромная, но незаменимая задача философии – принимать

весьма *опосредованное* и *косвенное* (через учебные заведения) участие в воспитании такого общества, которое об этом будет помнить, но принимать участие не взамен политики и не в обход ее, а на своем собственном, философском, поле. Это значит – не заботясь о тех вещах, которые не входят в собственное дело философии. Как говорили стоики, забота о такого рода «безразличных» вещах лишь бессмысленно усложняет нам жизнь, поскольку эти вещи от нас – пока мы заняты своим делом – не зависят. Но дело в том, что любая риторика, в том числе и риторика кризиса философии, задействует не только философов, но и все общество как раз потому, что паразитирует на таких вот «безразличных» вещах. Эти вещи кажутся нам касающимися всех, но – вспомним начало этой статьи – не обязательно делом философии является то, что всех касается. И в этом смысле она – наука не меньше, чем математика или физика, но *лишь в этом*. Все остальные претензии быть наукой «прямого воздействия» или «прямой пользы» нам прекрасно известны – достаточно вспомнить поездку Платона в Сиракузы к своему дяде Дионисию. А дальше происходит вполне понятная аберрация: желая представить из себя науку, в то время как она уже является ею – на свой манер, и не замечая последнего обстоятельства, философия ставит себя в полную зависимость от существования образовательных институций. И отныне любой кризис в образовательной сфере воспринимается философами как посягательство на саму философию, в то время как современная система образования – это лишь временное (в исторических масштабах) пристанище философии, менявшей модус своего существования от рынка и улицы (в Афинах) через средневековые монастыри (в Средние века) и придворное услужение (в Новое время) до современных университетов. Кажется, что так понятая – не унифицированная под единственный способ существования – философия не находится в кризисе. Более того, даже трудно себе представить ситуацию, в которой у нее случился бы кризис, «закат» или смерть. Скорее, это все ожидает современные исторические структуры (а некоторые из них уже и постигло, хотя они об этом стараются не помнить), но причем здесь философия?



Теперь необходимо было бы обратиться к тому, как определяется философия. Самый простой путь определения, который навязывается риторикой кризиса, сводится к итоговой формуле: «философия – это то, чем занимается философ». Если этот тезис (он может иметь сколь угодно различные облики) принимается, то любые неприятности, возникающие в занятиях человека, называющегося философом, становятся кризисными моментами самой философии. Хотелось бы предложить иной вид определения: не «философия – это то, что делает философ», но «философия – это то, *что* делает философа (или философом)».

В статье профессора Мокина говорится о том, что философским является «мышление, опирающееся на априорные идеи»⁵; при этом «нельзя философскую мысль, учитывая ее динамизм и неопределенность – вследствие всеобщности и широты понятий – сводить к своего рода интеллектуальной игре»⁶. Но если мышление философии определять как *всеобщее*, а потому *неопределенное*, да еще и опирающееся на априорные идеи (понятое в смысле *внеопытности*), то игра – это лучшее, что может с *такой* мыслью случиться. Дело в том, что понятие априори со времен Канта претерпело ряд уточнений, самое примечательное из которых – герменевтическое. Априорность философской мысли указывает не на то, что она занимается чем-то внеопытным (а потому неизвестно где существующим), но на то, что дело философии – сама *фактичность*⁷. Так же, как и в речи, можно говорить о значениях отдельных слов, что не представляет особой проблемы и легко решается с помощью словаря и некоторых технических приемов, так и в философии можно было бы заняться отдельными понятиями (это была бы «учебниковая» или «интерпретирующая» философия). Но куда интереснее ситуация, в которой слова приобретают свои значения независимо от словарных⁸; таким же образом обстоит дело и с фактами: они определяются структурой фактичности. Фактичность свершающегося – это первое дело философии. Уже поэтому философия не может быть ни неопределенной, ни всеобщей. Она всегда – здесь и сейчас, вся и полностью. И в этом смысле она либо случается, либо не случается. Попытка имитиро-

вать философскую мысль там, где она *не* случилась, была ранее описана нами в терминах *симптоматики* и *болезни*⁹. Стратегия такого псевдофилософствования сводится к производству тех *последствий*, которые должна была бы порождать философия, случись она здесь и сейчас; при этом намеренному умолчанию, вплоть до полного нивелирования, подвергается *существенность наличия причин* для таких последствий.

Совершенно точным у профессора Мокина является схватывание философии через *осмысление* (модус мысли, противопоставленный у Хайдеггера расчету). Осмысление или понимание – это герменевтическое достояние философии XX в., однако стоит помнить о том, что если философия – это понимание, которое не моделируется никакими техническими навыками и не может быть гарантировано никакими, сколь угодно развитыми, институциями (а может быть, наоборот, ими отодвинуто на недостижимое расстояние), то философии присущи все «характеристики», через которые мы можем *понять* понимание. Во-первых, существенным для понимания является то, что оно может не состояться. Во-вторых, оно принципиально ускользает от рубрицирования по направлениям: онтологии, гносеологии, этики, эстетики, социальной философии и пр.; в этом смысле можно сказать, что понимание *трансрубрицировано* в пределах философии. В-третьих, и это самое важное, понимание не позволяет разделить себя на теоретическое и практическое. *Понимание как раз и случается (помимо прочего) там, где уничтожается граница между теорией и практикой* – как бы ни понимать последние¹⁰. Философия формирует человеческое существо всегда иным образом, чем об этом можно догадываться; более того, она никогда не формирует человека так, как ей того бы хотелось.

Такая позиция позволяет нам избавить философию от незаслуженных похвал или заслуженных обвинений. Поскольку риторика кризиса располагается в области «общих мест», которые определяются тем, что ими можно пользоваться, ничего в них не понимая, то дело философии – понимание как схватывание фактичности происходящего – здесь оказывается незатронутым. Кроме того, памятуя о косвенности философского свер-



шения для человеческого существа, философ отказывается от прямого влияния на ту ситуацию, которую он полагает для философии кризисной. В этих обстоятельствах ему остается «лишь» заниматься философией.

Примечания

¹ Мы ранее высказывались по этому поводу (см.: Богатов М. Исключение кризиса и возвращение действительного // Сократ. 2009. № 1. С. 88–91).

² Бадью А. Манифест онтологии / пер. с фр. В. Е. Лапицко. СПб., 2003. С. 12–13.

³ Мокин Б. И. Современная философия: «закат» или развитие? // Изв. Сарат. ун-та. Новая сер. 2010. Т. 10. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 2. С. 29–33.

⁴ Там же. С. 29.

⁵ Там же. С. 32.

⁶ Там же. С. 33.

⁷ Тема *априори*, как и многие иные, лишь контурно намеченные в данной статье, требует специального исследова-

ния. Укажем лишь на то, что понимание *априори* в рамках темы *герменевтики фактичности* развивается в текстах раннего Хайдеггера, начиная с его исследований по Аристотелю, с так называемой «Записки Наторпу» («Natorp-Bericht», 1922) через лекционный курс «Онтология (герменевтика фактичности)» (1923) и «Пролегомены к истории понятия времени» (1925) вплоть до «Бытия и времени» (1927). Кроме того, в рассмотрении этой темы следует обратиться к исследованиям В. Дильтея и Г.-Г. Гадамера.

⁸ В этом смысле следует внимательно отнестись к тезису Аристотеля, возникшему на заре европейской философии (в работе «Об истолковании») и затем заново «переоткрытому» Л. Витгенштейном: «смысл языка состоит в его употреблении». Можно сказать, что в этом тезисе указывается на *фактичность* в рамках темы языка, речи и мысли.

⁹ См.: Богатов М. Порождение Симптоматика : провинция в философии // Провинция : теоретический альманах «Res cogitans № 5». М., 2009. С. 35–52.

¹⁰ В этом аспекте лишь на первый взгляд странным образом сходятся поздний Гадамер и поздний Фуко. В этом схождении нет ничего странного потому, что оба занимались *одним* делом философии, пусть и «с разных сторон».

УДК 111.1+101.2+929 Деррида

ПРОБЛЕМА КОНЦА ФИЛОСОФИИ: НАНТО-ЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

С. М. Малкина

Саратовский государственный университет
E-mail: MalkinaSM@rambler.ru

Статья посвящена анализу перспектив развития современной философии, а также активно обсуждаемой в последние десятилетия проблеме «конца философии». Поскольку эта проблема ассоциируется в наши дни в первую очередь с философией постмодерна, в статье разбираются позиции представителей постмодернистской философии по данному вопросу. Автор приходит к выводу, что современная философия может быть охарактеризована как находящаяся за пределами оппозиции «закат/развитие», в силу чего речь должна вестись скорее о «конце конца философии».

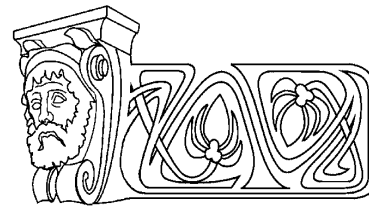
Ключевые слова: конец философии, постмодернизм, Ж. Деррида, деконструкция, история философии.

The Problem of the End of Philosophy: Hanto-Logical Aspects

S. M. Malkina

The article analyzes perspectives of developing of contemporary philosophy, and also widely discussed in recent decades problem of «the end of philosophy». So far as this problem is associated nowadays first of all with the post-modern philosophy, positions of post-modernists philosophers are examined in the article. The author concludes that contemporary philosophy can be considered as lying beyond the opposition «sunset/development», thereby it is better to talk about «the end of the end of philosophy».

Key words: end of philosophy, postmodernism, J. Derrida, deconstruction, history of philosophy.



Задаваясь вопросом о том, на каком этапе находится современная философия – на закате или продолжает развиваться, мы тем самым молчаливо исходим из того, что закат и развитие – состояния прямо противоположные. Закат – изживание себя, в то время как развитие – это появление новой возможности. Однако прежде чем давать ответ на вопрос относительно судьбы философии, требуется прояснение этих понятий.

Говоря о «закате», мы тем самым подразумеваем конец философии. Впрочем, это нельзя назвать «горячей» новостью. Такой дискурс возник, во-первых, у Г. Гегеля¹ и в различных постгегелевских философиях (Ф. Ницше, К. Маркс, М. Хайдеггер и т.п.), во-вторых, можно говорить о второй волне этого дискурса, которую соотносят с постмодерном. Однако сами постмодернисты относятся к этой проблеме не так уж однозначно.



В частности, апокалипсический разговор о конце (истории², философии) Ж. Деррида называет анахронизмом, так как эта тема актуальна для 1950-х гг.: «Те <...> кто с юношеской восторженностью и пылом готовы снова говорить и писать об этом, производят впечатление опоздавших, как если бы все еще можно было вскочить на последний поезд уже после того, как последний поезд ушел – и вновь попытаться не опоздать к финалу истории. Но как можно опоздать к концу истории?»³. Означает ли это, что все уже закончилось без нас? Или дело не в конце истории, а в завершении определенного понятия об истории, а сама философия продолжается? Может быть.

Если речь и идет о закрытии какой-либо формы философии, то большинство философов сходится на том, что это завершение философии субъекта или, по крайней мере, субъекта в его классическом понимании. Как отмечает А. Бадью (и он, и Ж. Лакан радикально перестраивают эту категорию), а М. Хайдеггер, Ж. Делез (с оговорками), Ж.-Ф. Лиотар, Ж. Деррида, Ф. Лаку-Лабарт и Ж.-Л. Нанси приходят к выводу о том, что «субъективность подошла к своему завершению» и что категория субъекта должна быть деконструирована «как последняя аватара метафизики»⁴. Аналогично смерть картезианского субъекта постулирует М. Фуко, что означает для него перестройку всей философии⁵.

Одновременно с кризисом философии субъективности происходит и трансформация поля знания вообще. Как отмечает Ж.-Ф. Лиотар, дискурс о конце философии связан прежде всего с подрывом доверия к метанарративам: «С выходом из употребления метанарративного механизма легитимации связан, в частности, кризис метафизической философии, а также кризис зависящей от нее университетской институции»⁶. Таким образом, здесь очевидно идет речь о конце спекулятивной философии, даже не метафизики вообще, а философии метасистем.

Однако даже эта вполне определенная позиция, с которой обычно и ассоциируется постмодернизм, не понимается так уж прямолинейно. Например, Бадью справедливо отмечает, полемизируя с Лиотаром, что

«Провозглашение “конца великих повествований” столь же нескромно, как и само великое повествование, убежденность в “конце метафизики” движется в метафизической стихии убежденности, деконструкция понятия субъекта требует некоей центральной категории (например, бытия), историчность предписанность которой еще более определена и т.д.»⁷. Таким образом, дискурс о завершении философии оказывается лишь подменой одного основания другим, в результате чего проблема конца оказывается бессмысленной. Поэтому Бадью предлагает вообще отказаться от этой проблемы, переформулировав ее в исследование условий возможности философии, чтобы, исходя из этого, ответить на вопрос, возможна ли сегодня философия, причем в случае положительного ответа существование философии не будет «преступлением через некий конец».

Однако мы видим, что Бадью, несмотря на иную формулировку, исходит из той же необходимости диагностировать состояние современной философии и дать ответ на вопрос о ее судьбе. Таким образом, очевидно, что проблема есть и, быть может, чтобы быть более последовательными, нам надо иначе оценить высказывание Лиотара о «конце великих повествований», чтобы наше прочтение не превращало его в еще одну метанаррацию. Такой вариант прочтения мы можем найти у Ж. Деррида, который заявляет, что деконструкция вовсе не означает окончательной отмены метафизики. Высказывая мысль в языке, мы тем самым уже находимся в пространстве метафизичности, работу которой можем лишь показать, выявляя одновременно неструктурируемые силы, но не отменить. Да и сама философия, с точки зрения деконструктивизма, строится как различие структурных и неструктурируемых сил, как двойной жест письма/стирания. Поэтому для того, чтобы поколебать метафизику, используются различные обходные, «двойные» стратегии, а не «ампутации» какого-либо рода⁸.

Конечно, такой образ философии отличается от традиционного представления о философии как попытке схватить логос мира. Но действительно ли традиция хочет от фи-



лософии именно этого, или это только вывеска, за которой происходит совсем другая работа? В этом смысле «ушедший поезд конца философии» может означать закрытие лишь прежней формы философии, но не её самой.

Может означать. Однако анахронизм – это не только то, что прошло: это и шекспировское «The time is out of joint» – «Порвалась дней связующая нить». То, что поезд «конца философии» уже ушел, может говорить не о выпадении разговора из времени, а о распаде самого времени – это разговор в ситуации «пост». Если модерн – это актуализация современности, настоящего, зачастую в разрыве с традицией, то в постсовременности вместо настоящего остается лишь разрыв: нет ни непрерывной связи времени, ни самодостоверности «живого» присутствия настоящего, есть только попытка соединить несоединяемое (является ли это знаменем только нашего времени?) Если философия пытается воздать должное, восстановить справедливость, dikè, следуя хайдеггеровскому прочтению Анаксимандра, то не означает ли, что мы всегда уже находимся в состоянии adikia, недолжного, разъятости времен? «Удерживать вместе то, что не образует единства, мыслить разнородность, само разнородное – оно вновь и вновь будет представлять пред нами как призрачность призрака – можно лишь во времени разомкнутого настоящего, на стыке абсолютно разъятых времен, там, где никакое соединение не гарантировано»⁹.

Поэтому, говоря о времени заката, мы оказываемся в особом онтологическом измерении или, как говорит Деррида, hantологическом, т.е. призракологическом¹⁰. Закат – это время появления призраков. Призрак – тот, кого впервые мы встречаем уже возвращающимся, ведь призрак – тот, кто жил когда-то, но встречаем его мы только сейчас, по ту сторону его жизни. С другой стороны, призрак – это тот, кто дан в устремленности к явлению, воплощению. Беседа с призраками разворачивается в промежутке между жизнью и смертью, прошлым и настоящим.

Логика призрака, как отмечает Деррида, – это прежде всего иное мышления события,

превосходящее бинарную или диалектическую логику, противопоставляющую присутствие как реальное, актуальное идеальности как регулятивному, неприсутствию. О необходимости о-граничения подобной логики говорили и раньше, но эти границы стали более зримыми в постсовременных трансформациях, когда только с помощью логики призрачного можно описать феномены виртуального.

В этой ситуации «пост», закатном времени разрыва времен, наиболее уместная фигура – это фигура призрака, и именно такой является нам философия. В сумерках, даже если мы встретим «живого» человека, мы можем принять его за призрак. Поэтому не удивительно, что наиболее естественная форма философии современности – это комментарий: нашей первой встречей с философией оказывается текстуальное возвращение того, что уже было. «И вот философия – можно ли назвать это абсолютно новым? – становится своим собственным призраком; она скорее посещает собственные места подобно духу, нежели обитает в них»¹¹. Это призрачное бытие философии – не иллюзия, потерявшая реальные основания, наоборот – это беседа с призраками, прошлого, настоящего и будущего. Ведь у призрака нет времени, точнее есть только *вот этот* момент разъятости времен.

Такую философию эпохи заката, философию-призрак Д. Ваттимо называет «ослабленным мышлением» (*pensiero debole*). Это мышление, в противовес «сильному» мышлению метафизики, не пытается выявить какие-либо единые основания мира или задать универсальные принципы. Апофеозом «сильного» мышления, пытающегося говорить о стабильных структурах реальности, была философия Гегеля, после чего постепенно мышление начинает ослабляться. В статье «Конец философии в эпоху демократии» он говорит о том, что конец философии – это конец не философского мышления как такового, а конец его претенциозности¹². В этом смысле он показывает, что критика К. Поппера философии Платона, предпосылающей обществу определенный порядок, коррелятивна деструкции Хайдеггером метафизики.



В обоих случаях речь идет об утрате суверенной позиции философом, когда он обладал правом судить о должном и недолжном, в результате чего философия оказывается в позиции поэтического мышления. Причем, с точки зрения Ваттимо, это не произвол толкования роли философии тем или иным мыслителем, а «онтология актуальности», т.е. соответствие происшедшей трансформации бытия. В результате подлинно «ослабленным» мышлением оказывается, по Ваттимо, философская герменевтика (впрочем, как и вся постмодернистская философия), где философия превращается в нескончаемый комментарий.

Мы считаем призрак наваждением, фантазмом, порождением воспаленного воображения или воспаленной реальности, чья призрачность развеется с восходом солнца. Именно в такой призрачности обвиняется современная философия, которая находится в состоянии «посмертного бытия». Но не является ли вера в незыблемые сущности еще более фантастической? Абсолютный Дух (Absoluter Geist) Гегеля, сверхчеловек Ницше, cogito Декарта и т.п. «оплоты реальности» – разве это не череда призраков, чья призрачность становится явной в «призрачное время»? Или в том и дело, что время превращает всю философию в призрачную? Но была ли она когда-либо другой или это было лишь наше наваждение и самообман?

Однако призрак – это не только то, что обладает иллюзорным существованием, но и встреча с чем изменяет вас, он размыкает эту «времен связующую нить». И в этом смысле Деррида говорит, что *будущее может быть только у призраков, как и прошлое тоже*: неполнота присутствия (наличного бытия) толкает нас к движению из настоящего времени, и призрак, находясь между бытием и небытием, между временами, связывает нас с будущим, а не только с прошлым. Почему мы боимся призраков? Именно потому, что они смешивают перед нами времена, лишая уютной самотождественности. Наиболее простая реакция – это экзорцизм, изгнание духов (которых часто бывает *больше, чем один*, как и языков-голосов в тексте) или скептическое отношение к ним, присущее

научному мышлению. Но в этом случае, изгоняя призрачные иллюзии, мы лишь отдаем предпочтение самодовольной иллюзии самоотождественности, конечно, избавляющей нас от неуютной разъятости времени, но ради бесплодного замыкания на данности. Ведь «призрачное» бытие философии – это еще и отличная от научной готовность к нахождению в этом состоянии вне привычного мира, готовность услышать голоса призраков.

Таким образом, эсхатологический опыт конца, конца философии, представленный в разъятии настоящего, открывает будущее философии, закат оборачивается рассветом. Рассвет не следует за закатом, мы не можем помыслить их соотношение линейно, как это делает тот же О. Шпенглер. Мы не можем больше мыслить каузально-телеологично конец чего-либо и оказываемся по ту сторону оппозиции заката и рассвета. Деррида предлагает разделить понятия эсхатологии и телеологии, благо и то и другое – время призрачное. «Не существует ли такого мессианского последнего, некоего eskhaton'a, окончательное свершение которого (собственно разрыв, неслыханное нарушение длящегося, абсолютная неожиданность и несвоевременность, гетерогенность того, что не завершаемо) может в *каждое мгновение* превосходить временные пределы некоего *physis'a*?», – вопрошает Деррида¹³. «И не является ли это eskhaton, в котором происходит превосхождение *physis'a*, собственно *ta meta ta physis'*?», – спросим мы вслед за ним.

Как отмечает Деррида в работе «Об апокалиптическом тоне, принятом недавно в философии», любой разговор о конце философии (как и конце истории) является лишь формой ее интенсификации, всегда имеется в виду некая цель обновления: завершение всех предыдущих философий всегда осуществляется ради философии будущего¹⁴. Но это будущее – не то, что случится завтра, после расчистки последних остатков прежней философии. В hanto-логическом времени как прошлое – это не то, что было и сейчас не действительно, так и будущее – это не то, что будет потом. В призрачном мире мы не можем сам конец воспринимать как нечто реальное, он тоже призрачен, в ситуации при-



зрачности присутствия отсутствие тоже не может не быть призрачным.

Чтобы увидеть это будущее, открывающееся в призрачном настоящем, стоит промыслить до предела ситуацию «конца философии». Если мы говорим о смерти философии, то тогда нам придется иметь дело с ее похоронами и поминками (*wake*). Эта тема наиболее ярко обыграна в понятии *wake* из «Поминок по Финнегану»¹⁵. Призрачный конец философии и есть поминки-праздник, оказывающиеся на деле воскресением (опять же *wake*) – даже если речь уже идет о *Geist*'e – будь то призраке или духе философии.

Может быть, не случайно одновременно одно значение слова *der Geist* является синонимом иллюзии, а другое – подлинности? И почему мы должны отдавать предпочтение одному смыслу перед другим? Деррида отмечает, что в ситуации «конца философии» случае «речь действительно идет о философском “духе”»: сам его процесс состоит в том, что он идет заметно впереди всех в сам момент его “исчезновения” и “погребения”, возглавляет процессию на собственных похоронах и *возвышается* на пути; надо ожидать, что он выпрямится в достаточной степени для того, чтобы крепко стоять на ногах (“воскресение”, “воздвижение”). Эти *wake*, эти веселые поминки по философии сочетают в себе двойственный момент “возвышения философии” и “смерти философии”, *возвышения в смерти*¹⁶. Так что здесь мы имеем дело, действительно, с «*Finnegan's wake*», точнее с «*fin negans*»¹⁷ *wake*.

Раз уж мы находимся в философии в пространстве призраков, то не являются ли философы постмодерна также призраками? Поэтому, как на спиритическом сеансе, хотелось бы дать слово призраку самого Деррида, чтобы он дал прямой ответ (насколько философский ответ вообще может быть прямым) на поставленный вопрос. С этого ответа начинается его работа «Насилие и метафизика»: «Умерла ли философия, после Гегеля, Маркса, Ницше или Хайдеггера – так что ей еще только предстоит направиться к смыслу своей смерти, – или же она всегда только и жила тем, что чувствовала свое приближение к смерти, что молчаливо выражается в тени,

которая падает от слова, *провозгласившего проект philosophia perrenis*; умирает ли она *однажды, внутри* истории, или же она всегда жила в агонии, насильственным образом открывая историю и выставляя свою собственную возможность против не-философии; есть ли у мысли некое будущее по ту сторону своей собственной смерти или смертности, или же, как сегодня можно услышать, это будущее еще только должно прийти, исходя из того, что еще сохранялось в философии; так что странным образом у самого будущего еще есть будущее, – все это вопросы, на которые не ответишь»¹⁸. Действительно, как мы можем принять тот или иной ответ на подобный вопрос? Если мы утверждаем, что философия не завершена, как это делает, например, Бадью, то психоаналитический демон не дает нам принять такой ответ, ведь если мы энергично стараемся доказать что-либо, не пытаемся ли мы тем самым скрыть проблему? Если же мы заявляем о конце философии, то наш ответ уже оказывается в пространстве философии и тем самым ничего не заканчивает.

Но можно ли верить ответу призрака? И является ли это ответом? Это не важно, говорит сам Деррида, гораздо важнее, что это единственные вопросы, которые способны сегодня «дать основание сообществу тех, кого в мире в силу некоего воспоминания называют философами»¹⁹. Сообщество философов – это сообщество вопроса, причем такого, который еще не содержит в себе подразумеваемый ответ, т.е. это общество, где еще сохраняется возможность открытого вопроса, это «сообщество вопроса о возможности вопроса». Оно удерживается неприкосновенной ответственностью, потому что вопрос уже задан. Это ответственность не перед тем, что на вопрос необходимо дать ответ, дисциплина вопроса состоит в том, чтобы сохранить вопрошание. Таким образом, спрашивая о конце философии, мы уже находимся в пространстве вопрошания, в различии между «философией как силой или приключением *самого* вопроса и философией как определенным событием или поворотом *в* приключении»²⁰.



Таким образом, говоря о закате философии, мы не должны исходить из классических оппозиций закат/рассвет, конец/начало. В основном, говоря о конце философии, имеют в виду выбор: завершение какого-то периода философской рациональности или недействительность философии как формы духовного бытия. Обратим внимание на то, что обе формулировки, несмотря на различия, говорят о завершении в том смысле, в каком Гегель говорил о том, что искусство и религия должны уступить место философии, а Конт – что метафизика должна уступить место науке. Причем слова «конец философии» обычно ассоциируют с философией постмодерна. Однако если с чем и заканчивает постмодерн, так это с линейным метафизическим мышлением конца. Здесь можно даже говорить о «конце конца философии».

Приключение, пере-живаемое философией во время ее «заката», обнаруживает, что ситуация, в которой она оказывается, – это существование на пределе, между жизнью и смертью, бытием и небытием, и это «апокалиптическое» бытие нельзя назвать завершением, ведь сама неопределенность и неустойчивость оснований всегда являлась истоком философии. Такое существование требует «экстремального мышления» (Ясперс), осуществляющегося на своих полях, маргиналиях философии (Деррида), где философское всегда соседствует с нефилософским (Делез). Причем это не конец мышления или какие-то невиданные радикально новые формы, начинающие новую страницу философии (если выбирать из метафизических возможностей) – скорее, это реактуализация через деконструкцию того, чем философия являлась всегда.

Примечания

- ¹ См.: Малкина С. М. Философия в ситуации риска: возможности мышления // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. 2007. Т. 7. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 1. С. 24–30.
- ² Речь, в действительности, идет о конце не только философии, учитывая полемику вокруг работы Ф. Фукуямы «Конец истории и последний человек».
- ³ Деррида Ж. Призраки Маркса. Государство долга, работа скорби и новый интернационал. М., 2006. С. 30.
- ⁴ См.: Бадью А. Манифест философии. СПб., 2003. С. 22.
- ⁵ См.: Дьяков А. В. Мишель Фуко: о «смерти человека», о свободе и о «конце философии» // Вестн. истории и философии Курского гос. ун-та. Сер. Философия. 2008. № 2. С. 52–53.
- ⁶ Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб., 1998. С. 10.
- ⁷ Бадью А. Указ. соч. С. 12.
- ⁸ Подробнее о стратегиях деконструкции метафизики см.: Малкина С. М. Интерпретативные стратегии деконструкции. Саратов, 2004. С. 9–31.
- ⁹ Деррида Ж. Указ. соч. С. 33.
- ¹⁰ Hantologie – от фр. hantise – навязчивое видение, явление, приведение.
- ¹¹ Деррида Ж. Указ. соч. С. 55.
- ¹² См.: Vattimo G. The End of Philosophy in the Age of Democracy // Le Portique. 2006. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://leportique.revues.org/index811.html> (дата обращения: 16.11.2010).
- ¹³ Деррида Ж. Указ. соч. С. 56.
- ¹⁴ См.: Derrida J. D'un ton apocalyptique adopté naguère en philosophie. P., 1983.
- ¹⁵ Wake (англ.) – пробуждение/поминки/праздник, как и все слова в «Finnegan's wake» («Поминках по Финнегану») Дж. Джойса, является результатом языковой игры и подразумевает все эти переводы одновременно. В популярной ирландской балладе, которую и обыгрывает название произведения, Финнеган-пьяница однажды умирает, покойника кладут в открытый гроб и начинают отмечать поминки. Но делают это так бурно, что виски проливается на покойника, отчего он воскресает и присоединяется к попойке (об этом сюжете см.: Батай Ж. Гегель, смерть и жертвоприношение // Танатография эроса. СПб., 1994. С. 263).
- ¹⁶ Деррида Ж. Указ. соч. С. 54–55.
- ¹⁷ Фр. «конец» + лат. «отрицающий».
- ¹⁸ Деррида Ж. Насилие и метафизика // Деррида Ж. Письмо и различие. М., 2000. С. 124–125.
- ¹⁹ Там же. С. 125.
- ²⁰ Там же. С. 126.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923:316.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РИСКЕ

М. А. Кленова

Саратовский государственный университет
E-mail: milena_d@bk.ru

В статье обсуждаются результаты анализа места и роли риска в системе социальных представлений; изучена структура социальных представлений о риске; проанализированы межпоколенные особенности восприятия риска.

Ключевые слова: риск, социальные представления, межпоколенные различия.

The Social Representations of Risk

M. A. Klenova

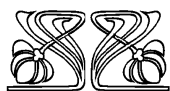
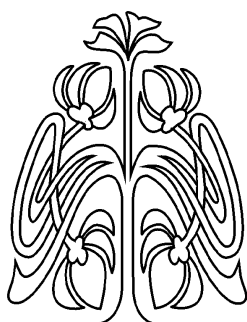
In this article results of the analysis of a place and a role of risk in system of social representations are discussed. The structure of social representations about risk is studied. Inter-generation features of perception of risk are analyzed.

Key words: risk, social representations, inter-generation features.

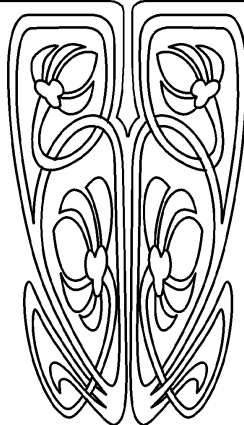
Проблема изучения социальных представлений в психологии в настоящее время весьма актуальна. Принято считать, что понятие «социальное представление» лежит на границе между психологическим и социальным. Другими словами, к социальным представлениям следует подходить как к продукту и процессу переработки психологической и социальной реальности¹. В свою очередь субъективное проявление риска связано с личным отношением к нему конкретного индивида, с осознанием ситуации риска и его последствий, т.е. человеку, принимающему ситуацию риска, необходимо иметь какие бы то ни было представления не только о конечном результате, но и о трудностях и возможных потерях, связанных с риском.

Согласно концепции последователя С. Московичи Ж.-К. Абрика, структура социального представления включает центральное ядро и периферическую систему. Центральное ядро связано с коллективной памятью и историей группы, оно стабильно, устойчиво и выполняет функцию порождения социального представления. Периферическая система обеспечивает интеграцию индивидуального опыта каждого члена группы, поддерживает ее гетерогенность, подвижна, противоречива, адаптируется к реальности, кроме того, эта система допускает дифференциацию содержания, предохраняет центральное ядро от внешних воздействий².

Цель нашего исследования – изучить структуру представлений о риске у представителей разных поколений. Для того чтобы изучить структуру представлений о риске, нами была составлена анкета, содержащая основные вопросы, касающиеся этих представлений. Результаты эмпирического исследования обрабатывались методами контент-анализа и описательной статистики.



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





Достоверность различий по средним величинам определялась с помощью t-критерия Стьюдента, также был применен факторный анализ. Были обследованы 307 человек, среди них 112 в возрасте 18–25 лет, 101 в возрасте 40–55 лет и 94 в возрасте 60–75 лет.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что в центре представлений о риске находятся такие категории, как «опасность» (46,3%); «действия наудачу» (39,1%); «непредсказуемость» (38,1%); «возможность получить что-то или потерять» (29%); «потеря» (20,8%); «быстрое принятие решений» (25,4%); «желание достичь цели» (21,2%); «жизнь» (20,5%); «адреналин» (12,4%); «трудности» (16,6%); «авантюризм»; (18,9%) «преодоление себя» (15,3%); «смелость» (14,3%); «служебные обязанности» (13,4%). Область периферии составляют иные категории: «предприимчивость» (6,8%); «решительность» (9,1%); «отвага» (10,1%).

Исходя из представленных данных, мы видим, что чаще всего люди ассоциируют риск с опасностью, действительно, в наиболее общем понимании риск – это высокая вероятность «плохого». Вероятность в содержании понятия «риск» играет ключевую роль. Понятие «потеря» относится прежде всего к имуществу, материальным вещам. Риск также понимается как «быстрое принятие решений»: при неожиданно возникшей рискованной ситуации человек находится перед выбором действий. Если эта ситуация угрожает жизни, здоровью или имуществу индивида, то решение приходится принимать быстро, для того чтобы минимизировать негативные последствия. Интересен тот факт, что 20,1% опрошенных определяют риск как «жизнь», другими словами, вся жизнь, по их мнению, – это постоянный риск. Для довольно большого количества испытуемых (21,2%) риск – это «желание достичь цели», объясняется этот факт тем, что стремление к обозначенной цели невозможно без доли риска, т.е. для того чтобы чего-либо добиться в жизни, необходимо рисковать. Н. Луман по этому поводу говорит: «Отказ от риска, в особенности в современных условиях, означал бы отказ от рациональности»³.

Проведенный факторный анализ методом главных компонент после Varimax вращения позволил выделить пять основных факторов, в которые включены все изучаемые представления.

Первый фактор – *решительности* – имеет наибольшую дисперсию (17,007%), он объединил все пункты, описывающие риск как проявление активности, инициативности, храбрости. Понятие риска здесь определяется как действия, сопряженные с такими качествами, которые отражают так называемый личностный риск, те черты, которые помогают человеку в принятии решения в условиях неопределенности, т.е. условиях, предполагающих наличие риска⁴. Несомненно, смелость, отвага, решительность являются неотъемлемыми свойствами, присущими человеку, способному к принятию рискованных решений. Предприимчивость, присутствующая в этом факторе, лишь подчеркивает это утверждение. В словаре С.И. Ожегова предприимчивость толкуется как «умение предпринять что-либо в нужный момент, находчивость, изобретательность и практичность»⁵. Данное определение четко показывает место этого качества в структуре представлений о риске, другими словами, говоря о предприимчивости имеется в виду некое упреждающее действие, связанное с активностью и инициативностью.

Второй фактор (13,818% дисперсии) объединяет представления о риске, касающиеся *действий наудачу*. В него включаются следующие категории: «быстрое принятие решений»; «равновероятностная возможность что-то получить или потерять»; «желание достичь цели»; «непредсказуемость». Риск характеризуется как образ действий в неопределенной обстановке, когда человек сталкивается с ситуациями, следствие которых неизвестно и велика возможность неблагоприятного исхода. Отсюда в данном факторе такие категории как «непредсказуемость» и пр. Мы можем говорить о том, что риск в данном контексте представляет собой связь результата действий с не зависящими от человека обстоятельствами, а также неподготовленность его действий⁶. Однако то, что в



данный фактор попадает представление о риске как желании достичь цели, с одной стороны, может говорить о том, что риск как инструмент достижения цели не может не включать элементы непредсказуемости и неопределенности, а с другой стороны, принятие решения о риске как действии наудачу не лишено стремления к какой-либо цели. Следует также отметить, что к этому фактору с отрицательным значением относится представление о риске как о служебных обязанностях ($-0,498$), т.е. в сознании тех людей, для которых риск – это работа, он не воспринимается как действие наудачу. Обращая внимание на то, что риск как служебные обязанности не входит ни в какой другой фактор и имеет отрицательное значение, можно сказать, что риск как работа воспринимается отдельно от общего представления о риске как таковом. Кроме того, в данном случае речь идет о так называемом ситуативном риске. Э. Гидденс говорит по этому поводу: «В отличие от опасностей, угрожающих здоровью, риск событий со значительными последствиями по своему определению не связан с индивидом непосредственно, хотя (опять же по определению) представляет непосредственную угрозу для жизненных шансов каждого индивида»⁷. Другими словами, та ситуация, которая вызывает у человека ощущение неопределенности и чревата непредсказуемыми последствиями, так или иначе означает риск для оценивающего это обстоятельство индивида.

Третий фактор – *трудности* (7,169% дисперсии) – включает в себя представление о риске как преодолении себя, потере, желании достичь цели. Очевидно, что трудности неразрывно связаны с возможными потерями в случае так называемого «рискованного поведения». Достижение цели при помощи риска также невозможно без трудностей и вероятности потери. Риск как вероятностные трудности представляется как преодоление каких-либо препятствий, возникающих на пути достижения целей. В этом же факторе мы можем отметить и риск как преодоление себя. В общем смысле, преодоление себя это использование своих внутренних, скрытых

ресурсов с целью достижения какого-либо результата, который представлялся человеку недостижимым. Очевидно, что, расширяя свои возможности, в большинстве случаев приходится идти на риск. Например, испытывая страх высоты и решаясь совершить прыжок с парашютом, человек сталкивается с двумя видами рисков: с одной стороны, прыжок с парашютом – риск сам по себе; с другой – риск, связанный с его психологическим состоянием.

Четвертый фактор – *опасности* (7,020% дисперсии) – включает такие представления о риске, как непредсказуемость, потеря, действия наудачу. Опасность означает возможность угрозы, потери чего-либо. Если обратиться к определениям понятия риска, то С. И. Ожегов определяет риск как: 1) возможную опасность; 2) действие наудачу в надежде на счастливый исход⁸. Этот фактор с отрицательным значением ($-0,502$) включает представление о риске как жизни, т.е. люди, представляющие риск как опасность и потерю, не включают его в понятие жизни. Риск как опасность или угроза – наиболее часто употребляемая концепция. В рамках данного подхода рассматриваются такие негативные события, как потери, угрозы, ущерб.

Пятый фактор представляет риск как *авантюризм* (6,431% дисперсии). Авантюра – это беспринципное, рискованное дело, предпринятое в расчете на случайный успех⁹. В этом определении уже содержатся элементы, прямо указывающие на связь между риском и авантюризмом. В то же время авантюра – это приключение, опасное по своей природе, сопровождаемое риском неожиданных событий, перипетий и скачков¹⁰. Кроме того, следует обратить внимание на представление о риске как об «адреналине». В обыденном понимании адреналин – это всплеск, выброс, желание испытать сильные эмоции, впечатления, жажда экстрима, риска. Представления, которые попали в рассматриваемый нами фактор, свидетельствуют, что речь идет о так называемом произвольном риске, который не является вынужденным, он проявляется в специально создаваемой индивидом ситуации и обычно связан со всякого рода



азартными играми, спортом¹¹. По-другому данный вид риска можно назвать «гедоническим», т.е. самоцельным, в результате которого человек ищет острых ощущений и идет на риск для их достижения, причем «острота» означает приятность и интенсивность¹². Человек обычно испытывает удовлетворение от успешно завершенного дела, от результата, а не от психологического напряжения, с которым связан этот процесс. В своей статье «Риск» П. Робертс говорит о нем как о культовом явлении в США, приводя примеры из жизни спортсменов, занимающихся экстремальными видами спорта (альпинизмом, парашютным спортом, сафари), и подтверждает мнение о том, что в данном случае «риск связан с удовольствием, а не просто с желанием умереть»¹³.

Обратим внимание на представление о риске как жизни, включенном в рассматриваемый нами фактор. Оно попадает в фактор авантюризма с положительным значением, это может говорить о том, что для тех людей, которые понимают риск как «авантюризм», «адреналин», он также является частью жизни.

Таким образом, по результатам факторного анализа представлений о риске как таковом мы получили пять основных факторов, которые четко характеризуют восприятие риска в сознании испытуемых.

Для того чтобы определить значимость различий в представлениях о риске, нами был использован *t*-критерий Стьюдента. Проанализируем представления молодого поколения (18–25 лет) и самого старшего (60–75 лет). Представления о риске как об отваге выделяют 23,5% представителей старшего поколения и 6,5% младшего ($t = 2,687$). Понятия смелости, решительности и отваги довольно близки по своему значению, но для старшего поколения слово «отвага» включает в себя вышеперечисленные представления: смелость, решительность, риск.

Обнаружена также значимость различий в представлениях о риске как трудностях ($t = 2,065$). Молодежь риск в большем числе случаев воспринимает как трудности, представители старшего поколения – как фило-

софскую категорию. Молодежь интерпретирует риск как опасность, действия наудачу, непредсказуемость, и эти представления, составляющие ядро, имеют больший процент по сравнению с двумя другими возрастными выборками. Можно сказать, что для данной возрастной категории риск представляет наибольшее значение. Действительно, современный мир диктует новые условия, к которым приходится приспосабливаться. Молодежь, являющаяся наиболее активной частью общества, в поиске путей адаптации все чаще сталкивается с ситуациями риска. Но нельзя говорить о том, что современная жизнь стала более рискованной: факторы риска существовали во все времена (болезни, стихийные бедствия, техногенные катастрофы). Изменилось отношение к пониманию риска: молодым людям в условиях жесткой конкуренции во всех сферах жизни приходится «идти на риск», «принимать риск». Несомненно, необходимо разграничивать понятия добровольного риска и того, который включен в социальную реальность. К добровольно принимаемому риску в большей степени склонны молодые, как и к экстремальным видам спорта, всякого рода приключениям и авантюрам. В нашем исследовании эту разницу можно заметить, обратив внимание на процентное соотношение испытуемых младшего и самого старшего поколений, которые воспринимают риск как адреналин ($t = 2,141$). Экстремальный спорт освещается в СМИ, Интернете, становясь все более популярным, однако дело не только в жажде «острых ощущений», «адреналина», но также в том, что он становится модным, подростковые объединения «экстремалов» имеют особый статус в молодежной среде.

Риск как благо воспринимают 82,4% представителей старшего поколения, это почти на четверть больше, чем молодежь ($t = 2,460$). Объяснением подобного феномена можно считать то, что с возрастом, приобретая новый жизненный опыт, человек чаще сталкивается с ситуациями принятия риска. Можно заметить, что с возрастом меняется отношение к риску: значение приобретает так называемый «опыт риска». Те люди, ко-



торые в своей жизни рисковали неоднократно, воспринимают риск как добро. Так, в отношении самого старшего поколения мы получили самый высокий показатель по шкале риск – добро; кроме того, среди людей, говорящих о том, что они неоднократно использовали возможности для риска, также наибольший процент составляет возрастная категория от 60 до 75 лет. Если посмотреть на отношение к риску тех испытуемых, которые никогда не сталкивались с ситуациями риска, независимо от возраста, то мы увидим, что они в большинстве случаев воспринимают риск как зло (43,2%). Наоборот, те испытуемые, которые воспринимают риск как благо, говорят о том, что неоднократно сами рисковали (67,1%), т.е. отношение к риску как положительной категории меняется с опытом, касающимся принятия рискованных решений.

Отношение к риску как расчету также меняется с возрастом. Молодое поколение в основном воспринимает риск как продуманные действия. На наш взгляд, это также связано с восприятием в этой возрастной группе (30,1%) риска как потери в отличие от двух старших возрастных групп. Таким образом, страх перед риском как потерей чего-либо порождает отношение к нему как к расчетливым действиям.

Подведем некоторые итоги. Ядро представлений о риске составляют такие категории, как «опасность», «непредсказуемость», «действия наудачу», при этом «опасность» является центральным понятием в восприятии риска. Внешний радиус ядра составляют следующие представления о риске: «равновероятностная возможность получить что-то или потерять», «быстрое принятие решений», «желание достичь цели», «потеря», «жизнь», «авантюризм». Периферический слой занимают следующие представления: «трудности», «преодоление себя», «смелость», «служебные обязанности», «отвага»; «хвосты» представлений: «адреналин», «решительность», «предприимчивость».

В результате факторного анализа было обнаружено пять основных факторов, отражающих восприятие риска испытуемыми: решительность, действия наудачу, трудности, опасность, авантюризм; а также пять факторов, отражающих представления испытуемых о личности рискованного человека: решительный, расчетливый, азартный, целеустремленный, глупый.

Представления о риске отличаются в трех возрастных группах: молодое поколение обращает внимание на трудности, связанные с риском, а представители самого старшего поколения определяют риск как жизнь. Кроме того, с возрастом риск в большей степени воспринимается как благо: можно сказать, что это зависит от так называемого «опыта риска». Люди, говорящие о том, что часто рисковали, в большинстве случаев представляют риск как благо.

Примечания

- ¹ См.: *Московичи С.* Социальное представление: исторический взгляд // Психол. журн. 1995. Т. 16, № 1. С. 3–18.
- ² См.: *Abric J.-Cl.* Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations // *Papers on social representations.* 1993. Vol. 2, № 2. P. 75–78.
- ³ *Луман Н.* Понятие риска // THESIS. 1994. Вып. 5. С. 144.
- ⁴ См.: *Корнилова Т. В.* Многомерность фактора субъективного риска (в вербальных ситуациях принятия решений) // Психол. журн. 1998. № 6. С. 40–51.
- ⁵ *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / под ред. проф. Н. Ю. Шведовой. 14-е изд., стереотип. М., 1983. С. 515.
- ⁶ См.: *Корнилова Т. В.* Указ. соч.
- ⁷ *Гидденс Э.* Судьба, риск, безопасность // THESIS. 1994. Вып. 5. С. 117.
- ⁸ *Ожегов С. И.* Указ. соч. С. 605.
- ⁹ Там же. С. 20.
- ¹⁰ Adventure [Электронный ресурс]. URL : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Авантюра> (дата обращения : 26.10.2010).
- ¹¹ *Колесов Д. В., Пономаренко В. А.* Отношение к жизни и психология риска: учеб. пособие. М.; Воронеж, 2008. С. 47.
- ¹² Там же. С. 48.
- ¹³ *Roberts P.* Risk [Электронный ресурс]. URL : <http://www.psychologytoday.com/articles/200910/risk> (дата обращения : 12.02.2010).



УДК 159.923 (075.8)

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У ЛИЦ С НЕВРОТИЧЕСКИМИ ВНУТРЕННИМИ КОНФЛИКТАМИ

И. А. Красильников

Саратовский государственный университет
E-mail: igor.krasilnikov@mail.ru

В статье приводится эмпирическое исследование особенностей личностных качеств женщин с невротическими внутренними конфликтами. Приводятся результаты сравнительного анализа личностных качеств между группами условно здоровых и больных неврозом; они позволяют глубже понять роль личности в происхождении внутренних конфликтов.

Ключевые слова: жизненный мир, субъект, внутриличностный конфликт, невротический внутренний конфликт.

Features of Personal Qualities of Individuals with Neurotic Internal Conflicts

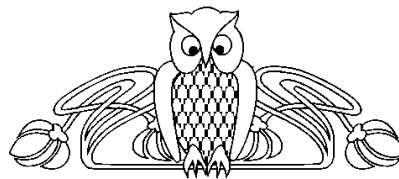
I. A. Krasilnikov

In the article empirical research of features of personal qualities of women with neurotic internal conflicts is resulted. We have shown the comparative analysis of personal qualities between groups conditionally healthy and sick of a neurosis. The received results allow more to understand deeply a role of person in origin of internal conflicts.

Key words: vital world, subject, intrapersonal conflict, neurotic internal conflict.

Внутренние конфликты в истории жизни человека, а также успешность их разрешения свидетельствуют об активности и тех внутренних условиях, которые имеют принципиальное значение для целостного понимания человеческой жизни. Внутренний конфликт в ценностной сфере субъекта на каком-то отрезке жизненного пути – это определенное эмоциональное страдание, когда важнейшие смыслы по объективным и/или субъективным причинам невозможно реализовать, ценности не просто заблокированы, они само-заблокированы.

В зависимости от концептуальных представлений о природе личности в зарубежной психологии выделяются различные модели внутренних конфликтов: психоаналитическая, когнитивная, экзистенциальная и др., отличающиеся содержательными характеристиками конфликтных мотиваций¹. Общей для большинства зарубежных концепций, пожалуй, является мысль, что личность не



выдерживает мощного социокультурного воздействия, отвечая тревожностью.

Проблема исследования внутриличностных конфликтов уже длительное время остается в центре внимания психологов: большинство проводилось и проводится в школе психоанализа. Первыми исследовались больные истерическим неврозом, однако многочисленные научные данные свидетельствуют о том, что внутренние конфликты могут испытывать и здоровые в психическом отношении личности. Актуальность нашей работы заключается в уточнении различий личностных качеств между группами лиц с неврозом (невротическим внутренним конфликтом) и условно здоровых.

Теоретико-методологическими основаниями эмпирического исследования явились положения субъектного подхода С. Л. Рубинштейна², А. В. Брушлинского³ о ведущей роли внутренней активности (отношения к себе и к миру) субъекта при разрешении жизненных противоречий; Л. И. Анцыферовой о трудной жизненной ситуации как угрозе жизненно важным ценностям⁴; психоанализа З. Фрейда⁵, К. Хорни⁶ о тревожности как важнейшем показателе невротических внутриличностных конфликтов, имеющих амбивалентную природу; К. Г. Юнга о возможности выявить внутренние конфликты при помощи управляемых ассоциаций⁷.

Методы и методики исследования: наблюдение; нарративная беседа; психодиагностические методики:

1) шкала «Совестливость» (разработана В. М. Мельниковым и Л. Т. Ямпольским на основании зарубежных методик ММРП и 16-факторного опросника Р. Кеттелла); 2) шкала «Субъективное одиночество» (Д. Рассела и М. Фергюсона); 3) индивидуально-типологи-



ческий опросник ИТО (Л. Н. Собчик); 4) ассоциативный тест «Незаконченные предложения» (Дж. Сакса и С. Леви); 5) «Внутриличностные конфликты» (модификация И. А. Красильниковым методики «УСЦД» Е. Б. Фанталовой);

математические методы статистического анализа (U-критерий Манна–Уитни; угловое преобразование Фишера).

В исследовании принимали участие две группы женщин: условно здоровых в психическом отношении (замужем и разведенные, работающие) – 31 чел.; находящихся на лечении в психиатрической больнице г. Саратова с диагнозами ситуативной депрессии средней тяжести и неврозами различного генеза (замужем) – 20 чел.

Проводился сравнительный анализ личностных характеристик этих групп (табл. 1, рис. 1).

У женщин, больных неврозом, по сравнению с группой условно здоровых достоверно выше выражена «совестливость», «одиночество», «сензитивность», «тревожность» и достоверно ниже «спонтанность», «агрессивность» (см. табл. 1, рис. 1). Эти результаты достаточно согласованы с концепцией психоанализа о ведущей роли интериоризованных социокультурных ценностей в формировании внутриличностных конфликтов, индикаторами которых является тревожный ряд личностных качеств и совестливость.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа личностных качеств групп здоровых (N = 31 чел.) и больных неврозом (N = 20 чел.)

Психодиагностические шкалы	Средние значения		U-критерий Манна–Уитни	Уровень значимости
	группа больных	группа здоровых		
Совестливость	8,9	6,8	16,5	p < 0,01
Одиночество	34,7	17,7	29,5	p < 0,05
Экстраверсия	4,7	7,0	41,0	p > 0,05
Спонтанность	3,9	6,0	36,5	p < 0,05
Агрессивность	3,4	4,8	37,0	p < 0,05
Ригидность	5,6	5,0	64,0	p > 0,05
Интроверсия	4,9	4,1	59,0	p > 0,05
Сензитивность	6,7	4,8	38,5	p < 0,05
Тревожность	7,4	4,9	20,0	p < 0,01
Лабильность	5,1	5,9	53,0	p > 0,05



Рис. 1. Диаграмма данных психодиагностического исследования личностных качеств

Тот факт, что у здоровых лиц более выражена спонтанность, находит теоретическое обоснование в концепции самоактуализации личности А. Маслоу, где зрелость как результат развития личности связана с неосознаваемыми спонтанными психическими проявлениями.

Интересны результаты исследования личностных отношений по методике «Незаконченные предложения» (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа личностных отношений между группами здоровых (N = 31 чел.) и больных (N = 20 чел.)

Психодиагностические шкалы	Средние значения		U-критерий Манна–Уитни	Уровень значимости
	группа больных	группа здоровых		
Мать	2,2	1,2	104,0	p > 0,05
Отец	1,4	0,2	103,0	p > 0,05
Семья	-0,1	1,8	52,0	p < 0,05
Мужчины	-1,9	-0,9	84,5	p > 0,05
Женщины	-0,3	0,0	103,5	p > 0,05
Знакомые	-0,9	1,3	46,5	p < 0,01
Вышестоящие лица	0,7	1,0	99,0	p > 0,05
Подчиненные	2,3	1,8	98,5	p > 0,05
Друзья	1,7	2,1	92,0	p > 0,05
Страхи	6,4	3,3	12,5	p < 0,01
Вина	5,9	3,2	32,5	p < 0,01
Действующее Я	-0,3	-0,5	100,5	p > 0,05
Прошлое	0,1	0,6	94,0	p > 0,05
Будущее	2,3	2,8	98,0	p > 0,05
Целеустремленность на внешнее	-4,3	-0,9	40,0	p < 0,01
Контроль поведения	-14,8	-4,8	37,0	p < 0,01



Для группы условно здоровых женщин по сравнению с группой больных на высоком уровне более характерны: позитивное отношение к семье, знакомым, целеустремленность, контроль поведения, а также меньше выражены ассоциативные страхи и чувство вины (см. табл. 2). Здесь также находят подтверждения идеи З. Фрейда, К. Хорни о связи внутриличностных конфликтов с негативными переживаниями, особенно с такими, как страх и чувство вины. Достоверных различий личностных отношений к матери, отцу, мужчинам, женщинам, вышестоящим лицам, подчиненным, друзьям, прошлому и будущему между данными группами не выявлено. Объяснение последнего требует дополнительного изучения. Скорее всего, здесь сказывается существенное влияние преморбидных качеств личности как биологической, так и социальной природы.

Что касается снижения контроля поведения у группы больных неврозом, имеющих внутренние конфликты на эндopsихическом уровне, то этот факт находит объяснение в системно-субъектном подходе, разрабатываемом Е. А. Сергиенко, где контроль поведения выполняет системно интегрирующую функцию психических процессов⁸.

Далее рассматривались результаты сравнительного анализа степени амбивалентности ценностей у данных групп испытуемых (табл. 3, рис. 2).

Для группы больных достоверно более выражены амбивалентные (конфликтные) ценности «здоровье», «уверенность в себе», «любовь» (см. табл. 3, рис. 2), что согласуется с концепцией психоанализа (феномен либидо и любви).

Проводился качественно-количественный анализ ассоциативных переживаний у данных испытуемых (табл. 4, рис. 3).

Анализ данных позволяет говорить, что у лиц, больных неврозом, достоверно чаще встречаются экзистенциальные страхи: собственной смерти, смерти близких, остаться одной в жизни, они испытывают чувство жалости, страх невозможности вернуть здоровье, когда кто-то умирает, даже если это происходит в вымышленных обстоятельствах. Также в группе больных достоверно ча-

Таблица 3
Результаты сравнительного анализа амбивалентности ценностей групп здоровых (N = 31 чел.) и больных (N = 20 чел.)

№ ценности	Амбивалентные ценности	Средние значения амбивалентности		U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
		группа больных	группа здоровых		
1	Интересная работа	3,3	2,1	66,0	p > 0,05
2	Здоровье	9,1	3,0	18,0	p < 0,01
3	Свобода	2,9	2,3	69,0	p > 0,05
4	Стремление к успеху	0,0	2,2	42,0	p < 0,05
5	Друзья	1,1	0,9	72,0	p > 0,05
6	Уверенность в себе	6,5	3,4	24,0	p < 0,01
7	Контакт с детьми	0,0	1,3	52,5	p > 0,05
8	Любовь	7,1	3,9	39,0	p < 0,05
9	Семейная жизнь	5,0	3,8	68,0	p > 0,05
10	Справедливые отношения на работе	1,4	1,0	76,0	p > 0,05
11	Материально обеспеченная жизнь	3,3	3,2	74,0	p > 0,05
12	Активная творческая деятельность	1,1	2,5	55,5	p > 0,05

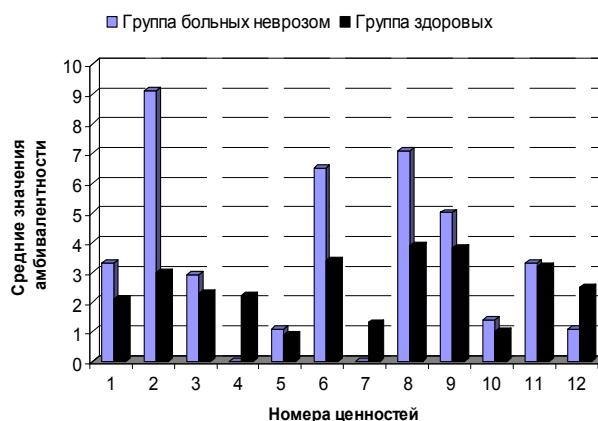


Рис. 2. Диаграмма амбивалентности ценностей

ще наблюдаются обиды на мужа за унижения, предательство, самоуничтожение: они терпят неудовлетворительные отношения с мужем (см. табл. 4, рис. 3).

В группе здоровых преобладают страхи-фобии: глубины, высоты, темноты, воды, закрытых пространств, пауков, насекомых, змей, собак. Достоверных различий между



Таблица 4

Результаты сравнительного анализа частоты встречаемости ассоциативных переживаний групп здоровых ($N = 31$ чел.) и больных ($N = 20$ чел.)

№ переживания	Типы ассоциативных переживаний (страхи, обида, вина)	Группа больных, %	Группа здоровых, %	ϕ	Уровень значимости
1	Социальные страхи	35,7	29,7	0,41	$p > 0,05$
2	Экзистенциальные страхи	64,3	16,2	3,3	$p < 0,01$
3	Недостаточно осознаваемые страхи-фобии	0	54,1	2,8	$p < 0,01$
4	Обиды на мужа за унижения, предательство и т.п.	71,4	23,8	2,3	$p < 0,05$
5	Чувство вины	66,7	4,8	3,2	$p < 0,01$
6	Самоуничтожение как стратегия терпения (плохих отношений с мужем)	83,3	4,8	4,0	$p < 0,01$

Примечание. Число испытуемых в группе принято за 100%; ϕ – угловое преобразование Фишера.

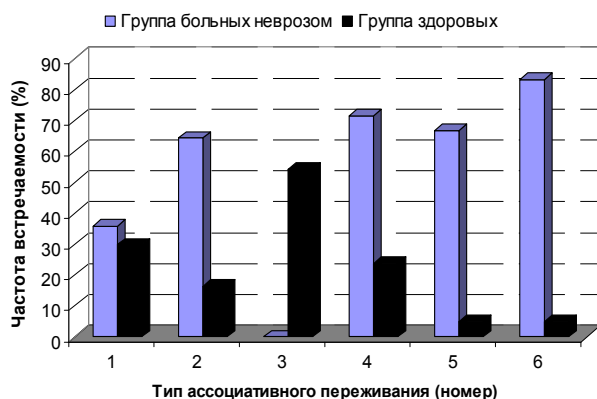


Рис. 3. Диаграмма типов ассоциативных переживаний

указанными группами социальных страхов (потерять работу, выглядеть непривлекательной, показаться слабой, злых людей, алкоголиков, экзаменов, темных улиц и т.п.) не выявлено.

По результатам эмпирического исследования можно сделать общие выводы. У лиц с глубокими невротическими внутренними

конфликтами повышенный уровень совестливости одиночества, тревожности, сензитивности, сниженной спонтанности и агрессивности. У них часто встречаются ассоциативные страхи, чувство вины, снижена целеустремленность и саморегуляция (контроль поведения). Среди ассоциативных страхов высока частота экзистенциальных, связанных со смертью, потерями близких. В группе же здоровых существенно чаще наблюдаются страхи-фобии природных объектов. Для женщин с неврозом характерен высокий уровень ассоциативных обид на мужа за унижения, предательство. Им также свойственна личностная позиция самоуничтожения как стратегия терпения (плохих отношений с мужем).

Имеет смысл ввести в психологию внутриличностных конфликтов понятие «онтологическая включенность субъекта в трудную жизненную ситуацию». Оно, на наш взгляд, позволит глубже понять детерминанты разрешения внутренних конфликтов и развитие личности.

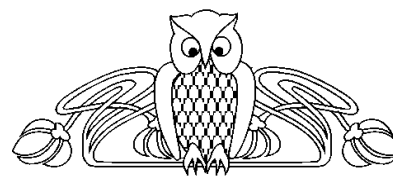
Примечания

- 1 См. : Красильников И. А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация. Саратов, 2006.
- 2 См. : Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 2006.
- 3 См. : Брушлинский А. В. Психология субъекта / отв. ред. В. В. Знаков. М., 2003.
- 4 См. : Анцыферова Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М., 2006.
- 5 См. : Фрейд З. Психоаналитические этюды. Минск, 1997.
- 6 См. : Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. СПб., 1997.
- 7 См. : Юнг К. Г. Тэвистокские лекции // К. Г. Юнг. Исследование процесса индивидуации. М., 1998.
- 8 См. : Сергиенко Е. А. Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни : регуляция поведения // Субъект и личность в психологии саморегуляции : сб. науч. тр. / под ред. В. И. Моросановой. М., 2007. С. 256–273.



УДК 159.942:613.62

ПРОФИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СОСТОЯНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ



Л. Н. Молчанова

Курский государственный медицинский университет
E-mail: molchanova.liuda@yandex.ru

Изучение состояния психического выгорания городских и сельских учителей с использованием теории о функциональной психологической системе деятельности как методологического основания позволяет выявить специфическое проецирование профиля профессиональной деятельности (её субъективных и предметных условий) на его возникновение и генез.

Ключевые слова: состояние психического выгорания, внутри-профессиональная дифференциация, предметные и субъективные условия деятельности, этапы длительности профессиональной деятельности.

Structure of Activity and Condition of Mental Burning Out at Teachers of City and Rural Comprehensive Schools

L. N. Molchanova

Studying of a condition of mental burning out of city and rural teachers with use of the theory about functional psychological system of activity as methodological basis allows to reveal specific displaying of a structure of professional work (its objective and subjective conditions) on its occurrence and genesis.

Key words: condition of mental burning out, inter-professional differentiation, objective and subjective conditions of activity, stages of duration of professional work.

В настоящее время исследовательский интерес к проблеме психического выгорания как профессионально-деятельностно детерминированного состояния реализуется в контексте его взаимосвязи с профессиями «помогающего» типа¹. Особое место среди представителей профессий «помогающего» типа занимают учителя. Среди общих психологических особенностей деятельности представителей этих профессий выделяют: гуманистическую направленность, личную и социальную ответственность, высокий уровень рефлексии, эмпатийность, общение как главный «инструмент» воздействия, высокий уровень самоконтроля, эмоциональную насыщенность межличностных контактов и др.².

Теоретико-методологическим основанием исследования состояния психического выгорания у учителей с учетом критерия внутрипрофессиональной дифференциации выступила теория В. Д. Шадрикова о функциональной психологической системе деятельности, одним из блоков которой является информационная основа как совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности³.

Эти условия деятельности учителей с учетом типа населенного пункта, в котором находится образовательное учреждение, мы будем рассматривать как профиль (табл. 1).

Профиль профессиональной деятельности учителя создает условия для риска возникновения психического выгорания⁴. Большинство современных исследователей определяют выгорание как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы и включающее в себя три составляющих: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений⁵.

В исследованиях психического выгорания, посвященных детерминационным аспектам, в частности, его соотношению с длительностью профессиональной деятельности наблюдаются противоречивые результаты, а именно – в одних указывается на зависимость нарастания выгорания от длительности профессиональной деятельности⁶, в других – на отсутствие такой зависимости⁷. Именно поэтому мы включили в исследовательский контекст изучение влияния длительности про-



Таблица 1

Профиль деятельности учителей городских и сельских общеобразовательных школ

Профессиональная подгруппа	Предметные условия	Субъективные условия
Учителя городских школ	Работа с одновозрастным многочисленным контингентом учащихся Загруженность общественной работой Необходимость домашней работы по проверке письменных заданий учеников и подготовки к занятиям, осуществляемой во внеурочное время, зачастую в ущерб семейным и личным делам и отдыху	Рефлексиование содержание предмета деятельности является постоянным и интенсивным Частое, продолжительное и интенсивное общение с различными социальными группами: учащимися, родителями и администрацией школы
Учителя сельских школ	Работа с разновозрастным контингентом учащихся Необходимость осваивать новые курсы дисциплин	Необходимость длительной одновременной фиксации внимания на нескольких объектах: плане урока, собственной рефлексии, поведении разновозрастных учащихся

фессиональной деятельности на возникновение и генез психического выгорания.

В настоящее время проблема проецирования внутрипрофессиональных различий на возникновение и генез психического выгорания учителей является малоизученной. Учителя сельских школ, по сравнению с учителями городских, более удовлетворены стилем руководства и социально-психологическим климатом в коллективе, что определяет более низкие показатели психического выгорания⁸. В связи с этим целью исследования явилось изучение генеза состояния психического выгорания у учителей в контексте профиля профессиональной деятельности.

Для реализации этой цели на базах Курского института социального образования (филиала Российского государственного социального университета), Курского государственного университета, а также общеобразовательных школ г. Курска и Курской области были обследованы учителя (166 человек) в возрасте от 22-х до 70-ти лет: из них 63 – городских общеобразовательных школ, средний стаж профессиональной деятельности которых составил $17,41 \pm 7,43$ лет, и 103 – сельских общеобразовательных школ со средним стажем $21,08 \pm 9,52$ лет. Градация выборки испытуемых осуществлялась по типу населенного пункта, в котором находится образовательное учреждение, с учетом длительности их профессиональной деятельности. При этом были выделены группы учителей городских и сельских общеобразователь-

ных школ с различными этапами длительности профессиональной деятельности: до 5-ти лет, от 5-ти до 10-ти лет и свыше 10-ти лет.

В соответствии с поставленной целью исследование осуществлялось в рамках факторного экспериментального плана с использованием методики В.В.Бойко, позволяющей выявить степень выраженности показателей на основных его фазах: «напряжение», «резистенция» и «истощение». В качестве основных математических методов статистической обработки использовались методы общей и сравнительной статистики. Статистическая обработка результатов осуществлялась с использованием пакета прикладных программ «STATISTIKA 6,0».

Анализ средних значений показателей психического выгорания свидетельствует, что у учителей городских общеобразовательных школ среднее значение на фазе «напряжение» составило $\bar{X} = 39,09 \pm 14,29$, на «резистенции» – $\bar{X} = 47,63 \pm 18,09$, $\bar{X} = 38,82 \pm 16,21$ отмечалось на «истощении». У учителей сельских общеобразовательных школ отмечалось среднее значение фазы «напряжение», равное $\bar{X} = 41,24 \pm 24,10$, «резистенции» – $\bar{X} = 56,32 \pm 21,04$ и «истощения» – $\bar{X} = 40,22 \pm 21,05$. Сравнительный анализ средних значений в этих профессиональных группах на всех фазах продемонстрировал умеренный уровень выраженности, самые высокие значения у учителей сельских обще-



образовательных школ. Существует значимость различий в уровнях их выраженности (на фазе «напряжение»: $U_{эмп}=2511,5$ при $\rho=0,015$; на фазе «резистенция»: $U_{эмп}=1709,5$ при $\rho=0,000$; на фазе «истощение»: $U_{эмп}=2429,5$ при $\rho=0,007$). Таким образом, субъективные и предметные условия профессиональной деятельности учителей городских и

сельских общеобразовательных школ специфично проецируются на возникновение психического выгорания.

Результаты изучения генеза психического выгорания у учителей городских и сельских общеобразовательных школ продемонстрировали общие и специфические тенденции (табл. 2, 3).

Таблица 2

Значения средних тенденций и результаты значимости различий показателей психического выгорания учителей городских общеобразовательных школ

Этапы длительности	Фазы						Напряжение–резистенция		Резистенция–истощение	
	«напряжение»		«резистенция»		«истощение»		$U_{эмп}$	ρ	$U_{эмп}$	ρ
	Хср.±δ	Качественный	Хср.±δ	Качественный	Хср.±δ	Качественный				
До 5-ти лет	38,50±6,40	В стадии формирования	53,00±28,20	В стадии формирования	38,75±18,70	В стадии формирования	0,00	0,019	0,00	0,049
От 5-ти до 10-ти лет	47,75±14,73	В стадии формирования	61,38±15,66	Сформирована	43,13±11,92	В стадии формирования	62,0	0,013	55,5	0,006
Свыше 10-ти лет	39,38±14,13	В стадии формирования.	36,71±16,31	Не сформирована	40,48±18,20	В стадии формирования	-	-	-	-

Примечание. U – критерий Манна–Уитни, $\alpha = 0,05$; $U^*_{эмп} < U_{кр}$.

Таблица 3

Значения средних тенденций и результаты значимости различий показателей психического выгорания учителей сельских общеобразовательных школ

Этапы длительности	Фазы						Напряжение–резистенция		Резистенция–истощение	
	«напряжение»		«резистенция»		«истощение»		$U_{эмп}$	ρ	$U_{эмп}$	ρ
	Хср.±δ	Качественный	Хср.±δ	Качественный	Хср.±δ	Качественный				
До 5-ти лет	32,75±27,55	Не сформирована	50,75±28,69	В стадии формирования	36,00±21,43	Не сформирована	-	-	-	-
От 5-ти до 10-ти лет	46,86±23,38	В стадии формирования	69,29±24,15	Сформирована	48,00±27,24	В стадии формирования	4,0	0,047	2,0	0,028
Свыше 10-ти лет	41,08±24,22	В стадии формирования.	55,72±20,46	В стадии формирования	39,83±20,63	В стадии формирования	2839,0	0,000	2539,0	0,000

Примечание. U – критерий Манна–Уитни, $\alpha = 0,05$; $U^*_{эмп} < U_{кр}$.

Существуют значимые различия между показателями фаз «напряжение» и «резистенция», «резистенция» и «истощение» психического выгорания у учителей городских общеобразовательных школ с длительностью профессиональной деятельности до

10 лет, а также у учителей сельских общеобразовательных школ, длительность профессиональной деятельности которых составила свыше 5 лет. Это свидетельствует о том, что фазы выгорания не соотносятся с соответствующими этапами длительности профессио-



нальной деятельности и не проецируются на генез психического выгорания (см. табл. 2, 3).

Неравномерный характер развития психического выгорания у учителей городских и сельских школ выражается в последовательности и направленности изменения его фаз и имеет как общие, так и специфические особенности. У учителей сельских школ в зависимости от длительности профессиональной деятельности наблюдается следующий порядок формирования фаз психического выгорания: первой возникает «резистенция» у тех, кто проработал до 5-ти лет. Затем формируется «напряжение» и «истощение» у учителей, которые трудились от 5-ти до 10-ти лет (см. табл. 3). Таким образом, истощение психоэмоциональных ресурсов и психическое выгорание связаны с психотравмирующими обстоятельствами их профессиональной деятельности, что свидетельствует о последовательном характере его генеза. Три фазы состояния психического выгорания у сельских учителей диагностируются, когда они проработали свыше 5-ти лет. Таким образом, пятилетний период их профессионального становления характеризуется адаптацией к предметным и субъективным условиям деятельности и усилением сопротивления ее психотравмирующим обстоятельствам. У учителей городских школ, в отличие от сельских, генез психического выгорания следующий: «напряжение» – «истощение» – «резистенция» у лиц с длительностью профессиональной деятельности до 5-ти лет. Как и у сельских учителей, у городских истощение психоэмоциональных ресурсов и психическое выгорание связано с эмоциогенными условиями деятельности. В отличие от сельских учителей, у учителей в городе формирование трех фаз состояния психического выгорания наблюдается уже на ранних этапах профессионального становления, а пик приходится на период работы от 5-ти до 10-ти лет. На этом же этапе профессиональной деятельности наблюдается полная сформированность фазы «резистенция» (см. табл. 2).

Динамика фаз психического выгорания у учителей обеих групп однонаправлена (см. табл. 2, 3). Так, с увеличением длительности

профессиональной деятельности и у городских учителей, и у сельских (проработавших от 5-ти до 10-ти лет) наблюдается нарастание средних значений, а у специалистов, проработавших свыше 10-ти лет, происходит уменьшение средних значений всех фаз. Специфика генеза психического выгорания у учителей заключается и в характере протекания фазы «резистенция»: в обеих группах у тех, кто проработал до 10-ти лет, отмечается увеличение средних значений данной фазы, свидетельствующее о постепенном усилении сопротивления, проявляющемся в экономии эмоций, зависимости эффективности общения с учениками от настроения и субъективного к ним отношения, появлении негативных установок по отношению к школьникам и выполнению профессиональных обязанностей. У учителей, проработавших свыше 10-ти лет, средние значения этой фазы уменьшаются (см. табл. 2, 3). У городских учителей, длительность профессиональной деятельности которых составила от 5-ти до 10-ти лет, на фоне усиления психоэмоционального напряжения и затрат энергетических ресурсов отмечается значимое уменьшение сопротивления стрессогенным особенностям педагогической деятельности, что указывает на скачкообразный характер его генеза ($U_{\text{эмп}} = 139,0$ при $p = 0,000$). Такое уменьшение значений фазы «резистенция» до уровня нерегистрируемых на данном этапе профессионального становления можно объяснить некоторым принятием профессии, переоценкой профессиональных ценностей и своего к ним отношения, временной компенсацией неудовлетворенности профессиональной деятельностью его досуговыми видами и бытовыми заботами (см. табл. 2). Кроме того, отсутствие статистически значимых различий в уровнях выраженности средних значений показателей состояния психического выгорания на фазах «напряжение» и «истощение» у городских и сельских учителей на протяжении всех этапов профессионализации свидетельствует о стабилизации этого уровня (см. табл. 2, 3).



Сравнительный анализ средних значений показателей психического выгорания у городских и сельских учителей с учетом длительности их профессиональной деятельности зарегистрировал статистическую значимость различий в уровнях выраженности показателей фазы «истощение» на всех этапах профессионального становления ($U_{эмп} = 1470,0$ при $p = 0,046$; $U_{эмп} = 655,0$ при $p = 0,000$; $U_{эмп} = 1351,0$ при $p = 0,009$). Это свидетельствует о специфическом проецировании субъективных и предметных условий профессиональной деятельности на генез психического выгорания, которое проявляется в асинхронном истощении психоэмоциональных ресурсов: такой процесс наблюдается у городских учителей со стажем работы до 5-ти лет и свыше 10-ти лет, а у сельских учителей с длительностью профессиональной деятельности от 5-ти до 10-ти лет.

Изучение генеза психического выгорания у учителей городских и сельских школ позволило сформулировать следующие выводы:

отсутствие прямого совпадения фаз психического выгорания со всеми этапами профессиональной деятельности свидетельствует о том, что не следует прямо соотносить его генез с этими этапами;

генез фаз психического выгорания с учетом этапов профессиональной деятельности носит неравномерный характер, выражающийся в последовательности и направленности изменения этих фаз. У учителей и сельских, и городских школ истощение психоэнергетических ресурсов, а следовательно, и психическое выгорание связаны с эмоциональными условиями и содержанием профессиональной деятельности, что указывает на поступательный характер его генеза. Самые высокие значения психического выгорания

зарегистрированы у тех, кто проработал от 5-ти до 10-ти лет, однако выгорают быстрее всего «молодые» учителя городских общеобразовательных школ;

профиль профессиональной деятельности специфично проецируется на генез психического выгорания, проявляясь в асинхронном истощении психоэмоциональных ресурсов.

Примечания

¹ См. : *Бойко В. В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999; *Орёл В. Е.* Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания : дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2005; *Ронгинская Т. И.* Синдром выгорания в социальных профессиях // Психол. журн. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95.

² См. : *Мутина Л. М.* Психология профессионального развития учителя. М., 1998.

³ См. : *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.

⁴ См. : *Курапова И. А.* Система отношений в профессиональной деятельности и эмоциональное выгорание педагогов // Психол. журн. 2009. Т. 30, № 3. С. 84–95; *Рукавишников А. А.* Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001.

⁵ См. : *Maslach C., Jackson S. E.* Patterns of burnout among a national sample of public contact workers // *J. of Health and Human Resources Administration*. 1984. Vol. 7. P. 189–212.

⁶ См. : *Лукьянов В. В.* Эмпатия, профессиональный стаж и особенности синдрома эмоционального выгорания у психиатров-наркологов // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) / под ред. В. В. Лукьянова, С. А. Подсадного. Курск, 2007. С. 100–102.

⁷ См. : *Baker M., North D., Smith D.* Burnout, sense of coherence and sources of salutogenesis in social work // *Psychology : J. of Human Behavior*. 1997. Vol. 34 (1). P. 22–26; *Dietzel L. C., Coursey R. D.* Predictors of emotional exhaustion among nonresidential staff persons // *Psychiatric Rehabilitation Journal*. 1998. Vol. 21(4). P. 340–348.

⁸ См. : *Коновальчук А. Н.* Синдром эмоционального выгорания и его профилактика в профессиональной деятельности городских и сельских учителей : дис. ... канд. психол. наук. Новгород, 2009.



УДК 159.92

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АСПЕКТЕ СЦЕНАРНОГО ПОДХОДА

Л. Н. Плоткина

Кузнецкий институт информационных и управленческих технологий
(филиал Пензенского государственного университета)
E-mail: lin68@bk.ru

В статье раскрывается сущность сценарного подхода к анализу профессионально-личностного становления будущих ИТ-специалистов. Теоретически обосновывается авторский опыт применения сценарного подхода к анализу полученных в ходе исследования эмпирических данных; отмечается, что сценарии профессионально-личностного становления не могут разворачиваться вне определённых пространственно-временных рамок.

Ключевые слова: сценарный анализ, профессионально-личностное становление, информационные технологии, образовательное пространство вуза.

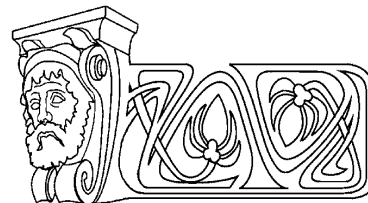
An Analysis of the Vocational and Personal Formation of Prospective Professionals in the Field of Information Technology under the Aspect of the Scenario (Modelling) Approach

L. N. Plotkina

The article reveals the essence of the scenario (modelling) approach to the analysis of the professional and personal formation of prospective IT professionals. Under this aspect there is presented a theoretical foundation of the author's experience in applying the scenario approach to the analysis of the empirical data gathered in the course of study. It is also noted that the scenarios of the vocational and personal formation can not evolve beyond certain spatial and temporal limits.

Key words: scenario analysis, vocational and personal formation, information technology, educational field of the higher school.

Высшее профессиональное образование становится всё более сложным и в то же время всё более значимым в современных условиях социальным институтом. При этом следует отметить, что процесс получения профессионального образования рассматривается современными учеными и как процесс социокультурной адаптации молодого поколения, построенный на деятельности личностно-ориентированного характера. Большинство авторов сходятся во мнении, что качественное профессиональное образование может быть получено только в рамках специально организованного образовательного пространства, включающего некий «обязатель-



ный набор» условий для профессионально-личностного становления обучаемых (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, С. Д. Резник).

В заданном выше ракурсе представляется необходимым выявить и проанализировать «обязательные» условия профессионально-личностного становления будущих специалистов информационных технологий (ИТ) в аспекте социокультурных и профессиональных задач, определяющих структурную и содержательную составляющие образовательного пространства.

В контексте проблематики построения образовательного пространства будущих ИТ-специалистов нерешенным остается вопрос о взаимосвязи детерминант их психического развития и таких личностных образований, как ценности, интересы, личностные смыслы, определяющие субъективную значимость профессии. Иными словами, современным ученым еще только предстоит выяснить, какую роль в сценариях профессионально-личностного становления ИТ-специалиста играют так называемые «естественные», наследственные факторы, а какую роль социально приобретенные, в том числе – ценности, усваиваемые через образовательное пространство вуза. Вместе с тем следует признать, что сценарии профессионального становления ИТ-специалистов в современном вузовском пространстве выявляются в результате целенаправленного воздействия на студентов со стороны педагогического сообщества и могут быть скорректированы только при использовании действенной модели психолого-педагогической поддержки профессионального обучения.



Как известно, термин «жизненный сценарий» вошёл в общее понятийное поле психологии из психодинамически ориентированного транзакционного анализа (ТА). Создатели ТА Э. Берн и К. Стайнер, в свою очередь, позаимствовали это понятие из теории и практики театрального искусства. Следует отметить, что в ТА понятие «сценарий» фактически получает весьма специфическую трактовку, как «план жизни, который составляется в детстве, подкрепляется родителями, оправдывается последующими событиями и завершается так, как было predetermined с самого начала»¹. Согласно Э. Берну, жизненный сценарий, по сути, вписывается в наше подсознание в раннем детстве и затем постепенно, на протяжении многих лет, разворачивается. Весьма заметно он проявляется в социальных интеракциях человека и в минимальной степени подчиняется его воле.

Транзакционный или «сценарный анализ» применяется в психологии, чтобы лучше понять мотивы поведения людей, объяснить необъяснимые, на первый взгляд, поступки и, что наиболее важно, для корректировки непродуктивных, но периодически повторяющихся когнитивных и поведенческих стереотипов. Э. Берн отмечает, что «сценарные элементы» в большей или меньшей степени присутствуют во всех сферах жизни современного человека, включая, конечно, и такие сферы как образовательная деятельность, профессиональное становление личности².

В более поздних работах представителей транзакционного анализа можно встретить другие, не менее содержательные трактовки жизненных сценариев. Кроме того, у отдельных авторов встречаются более локальные по времени и месту действия «семейные сценарии»³, «адаптационные сценарии»⁴ и так называемые «минисценарии».

В последние десятилетия «сценарный подход» стал активно использоваться в управленческой психологии и стратегическом менеджменте для составления прогнозов развития тех или иных проектов⁵. Таким образом, понятие «сценарный анализ» изначально было использовано как психотерапев-

тическая метафора, но постепенно превратилось в универсальный научный термин, употребляемый не только в психологии, но и других гуманитарных науках.

В отечественной психологии сценарный подход к анализу эмпирических данных применяется значительно реже и в основном в рамках практической конфликтологии⁶, а также прикладных исследований в сфере организационного развития и менеджмента. В его основу заложена идея возможности и целесообразности выделения из всего многообразия развития событий наиболее вероятных/встречающихся вариантов, имеющих критически важные сходные характеристики. При этом в качестве сценариев развития событий, как правило, используются «линейные» схемы, предполагающие наличие устойчивых причинно-следственных связей. Это позволяет использовать уже зарекомендовавшие себя методические разработки и понятийный аппарат для понимания психологических закономерностей, включая закономерности профессионально-личностного становления ИТ-специалистов.

Можно заметить, что при всех различиях в трактовках понятие «сценарий» всецело принадлежит классической науке, т.е. под ним всегда подразумевается чётко обозначенная причинно-следственная цепь. Это исключает возможность нелинейных интерпретаций происходящего, включая события человеческой жизни. И хотя нелинейные жизненные сценарии ввиду высокой вариативности человеческой природы все же имеют место, большинство исследователей рассматривают их скорее как статистическую погрешность и предпочитают иметь дело только с доминирующими тенденциями.

Иными словами, исследователи предпочитают обнаруживать повторяющиеся причинно-следственные связи, а не анализировать случайности, поскольку (пусть даже при некотором редуцировании изучаемой реальности) это позволяет выстраивать чёткую последовательность из жизненных событий и действий субъектов. И сколь бы часто ни произносились декларации о неповторимости и уникальности жизненного пути каждо-



го человека, применение сценарного анализа/сценарного подхода и связанной с ним методологии вполне оправдано, поскольку позволяет решать конкретные задачи: устанавливать всеобщие закономерности и определять оптимальные стратегии поведения.

Применение сценарного подхода к исследованию профессионального становления будущих ИТ-специалистов позволяет выделять наиболее устойчивые и предсказуемые линии поведения и реакции обучаемых, возникающие под влиянием ограничений, требований и стимулов, исходящих из локального образовательного пространства вуза. При этом следует помнить, что ни родоначальник трансакционного анализа Э. Берн, ни иные авторы не исключают возможность перехода личности из состояния полной сценарной обусловленности в принципиально иное состояние «полноценной субъектности». Достижение этого состояния может стать закономерным результатом «сценарного решения» и целенаправленного изменения «привычных» реакций/действий человека на заданные извне обстоятельства. Поскольку до настоящего времени существуют различные трактовки понятия «жизненные сценарии», следует уточнить, что во всех случаях речь идёт об одном из двух типов сценариев:

а) *внешне обусловленный*, в котором поведение человека выступает как программа действий, которую за него пишут другие люди или обстоятельства;

б) *внутренне детерминированный*, когда каждый человек имеет возможность прерывать патологические и деструктивные цепи причин и следствий.

При выявленной очевидности, конечной целью сценарного анализа в любой сфере социальной активности является разработка психокоррекционных инструментов и развивающих программ, позволяющих индивидам создавать собственные субъектно ориентированные сценарии. И это является важным моментом, существенно сближающим такие отдалённые, на первый взгляд, теоретические концепты как трансакционный анализ и субъектно-деятельностный подход, разработанный представителями отечественной психологии.

Обобщая наиболее известные зарубежные и отечественные исследования по данной тематике, можно выделить две основные трактовки понятия «сценарий» в современной психологии:

1) психотерапевтически ориентированная: сценарий – это некогда принятое решение, записанное на уровне подсознания как план жизни. Этот план требует осмысления и при необходимости изменения с помощью специальных коррекционных и терапевтических процедур. Данная трактовка, по сути, соотносится с субъектно-деятельностным подходом, поскольку предполагает возможность целенаправленного прерывания и изменения жизненных сценариев со стороны самой личности;

2) общепсихологическая: сценарий – это одно из понятий, служащих для выражения/обобщения эмпирически установленных фактов повторяемости, взаимосвязанности и предсказуемости определённых форм человеческого поведения и их последствий в заданных жизненных обстоятельствах. Эта трактовка предполагает, что поступки и реакции человека, наблюдаемые на протяжении многих лет, могут быть осмыслены как имеющие внутреннюю связь и устойчивую предопределённость этапов. Это значит, что при всяком целенаправленном изучении достаточно продолжительных по времени форм деятельности можно обнаружить: начальный этап – «сценарной завязки» – этап прогнозируемого развития событий и завершающий – «финальной развязки».

Следует отметить, что процесс профессионально-личностного становления будущих специалистов в вузе, длящийся, как правило, от 4-х до 6-ти лет, включает эти этапы. Между событиями, связанными с поступлением в вуз, первичной адаптацией вчерашнего абитуриента и «финальной развязкой», отразившейся в таких событиях, как получение диплома, приглашение молодого специалиста на работу и т.п., можно обнаружить цепь вполне закономерных и экстраполируемых на все последующие поколения причинно-следственных связей. Таким образом, понятие «сценарий» вполне обоснованно может быть применено к объяснению наиболее час-



то встречающихся вариантов протекания профессионально-личностного становления будущих ИТ-специалистов в период их обучения в вузе.

После переосмысления ранее созданных методов сценарного анализа на этапе обработки эмпирических данных нами была разработана собственная версия сценарного анализа, учитывающая особенности профессионально-личностного становления студентов, обучающихся основным ИТ-специальностям. При этом мы классифицировали полученные показатели профессионально-личностного становления каждого задействованного в исследовании студента по следующим 4-м компонентам:

1) «*побудительный компонент*» – причины и факторы, обуславливающие выбор студентом того или иного сценария профессионального самоопределения и становления;

2) «*ментальный компонент*» – личностные смыслы, индивидуальные нормы и установки, которые регулируют отношение студентов к образовательному пространству вуза;

3) «*процессуальный компонент*» – особенности взаимодействия студента с педагогическим коллективом и сокурсниками, наиболее типичные для него ролевые позиции;

4) «*результативный компонент*» – влияние индивидуальных установок и предпочтений на конечные результаты образовательного процесса и будущую профессиональную карьеру студента.

Первичный анализ позволил обнаружить среди респондентов различные варианты-сценарии профессионального становления. Впоследствии был проведён более углубленный анализ с целью установления ключевых критериев, позволяющих выделить наиболее типичные сценарии профессионального становления студентов ИТ-специальностей. Такими критериями явля-

ются: успешность учебной деятельности будущих ИТ-специалистов; эмоционально-когнитивная оценка будущей профессии.

Первый критерий позволяет дифференцировать студентов по успешности освоения знаний в области будущей профессиональной деятельности (успешные/неуспешные), второй показывает эмоционально-когнитивную оценку выбранной профессии (наличие/отсутствие интереса). Поскольку данные критерии отражают различные аспекты профессионально-личностного становления, то они являются достаточно автономными и в то же время – комплементарными, взаимодополняющими. Их дихотомические комбинации позволили нам обнаружить четыре принципиально отличных сценария профессионально-личностного становления:

1) максимальной включенности в образовательный процесс (успешный/интересующийся);

2) формальной включенности в образовательный процесс (успешный/не интересующийся);

3) амбивалентной включенности (неуспешный/интересующийся);

4) отчуждённого пребывания в образовательном пространстве вуза (неуспешный/неинтересующийся).

Примечания

¹ Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Екатеринбург, 2002. С. 17.

² См.: Берн Э. Исцеление души. Трансакционный анализ в психотерапии. Екатеринбург, 2003.

³ См.: Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. Психология и психотерапия семьи. СПб., 2001.

⁴ См.: Нехорошева Е. В. Адаптационная функция социальной работы в условиях воинского социума // Состояние и перспективы социально-медицинской работы с ветеранами и участниками вооруженных конфликтов / под ред. К. В. Кузьмина. Екатеринбург, 2005. С. 69–71.

⁵ См.: Реморенко И. М. Сценарий или программа? // Первое сентября. 2002. № 37. С. 3.

⁶ См.: Климов Е. А. Конфликтующие реальности в работе с людьми (психологический аспект). М., 2001.

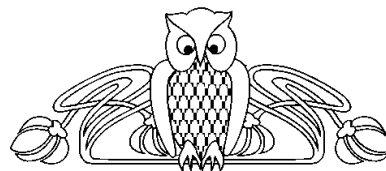


УДК 159.922.72

ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ ПРИ РАЗВИВАЮЩЕМ ВОЗДЕЙСТВИИ НА ИХ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВУЮ СФЕРУ

Е. В. Славутская

Чувашский государственный педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, Чебоксары
E-mail: las_co@mail.ru



Исследуются взаимосвязи эмоционально-волевых свойств и интеллектуальных показателей младших подростков. В течение трех лет проводился эксперимент по диагностике и развитию эмоционально-волевой сферы школьников 9–12 лет. Для обработки результатов психодиагностики до и после формирующего эксперимента использовались корреляционный и факторный анализы. Описаны методы диагностики и коррекционно-развивающей работы; показано, что воздействие на эмоционально-волевою сферу может существенно влиять на развитие интеллекта школьников.

Ключевые слова: эмоционально-волевые, интеллектуальные свойства, диагностика, развитие, эксперимент, младшие подростки.

Research of the Younger Teenagers Intellectual Qualities under the Developing Effect to their Emotionally-Volitional Sphere

E. V. Slavutskaya

The interrelations between the emotional, volitional qualities and intelligence quotients of the younger teenagers are studied. During three years we carry out the experiment in diagnostics and development emotionally-volitional sphere of schoolchildren of 9–12. The correlative and factorial analysis of the received psychodiagnostic results, which was obtained before and after experiment, was used. The diagnostic and correctional-developing methods are presented. We show that the influence on emotionally-volitional sphere has the significant effect on schoolchildren intellectual qualities.

Key words: emotionally-volitional, intellectual qualities, diagnostics, development, experiment, younger teenagers.

Исследование посвящено подросткам в возрасте 9–12 лет, этот период П. П. Блонский назвал «предпубертатным детством», имеющим свою специфику психогенеза¹. Ведущая деятельность младшего школьника — учебная. Основными новообразованиями младшего школьного возраста считаются развитие словесно-логического мышления и произвольности, однако, опираясь на понятие нормы психического развития, можно довольно часто наблюдать проблемы с развитием основных новообразований у учащихся этого возраста. Изучая различные

проблемы учебной деятельности детей, влияющие на их успешность, мы предположили, что на актуализацию интеллектуальных способностей могут влиять эмоциональные блоки, внутренние зажимы, возможный негативный прошлый опыт, которые тормозят как развитие личности, так и реализацию ее интеллектуального потенциала. Подобные проблемы могут затем влиять на дезадаптацию учеников при переходе из начальной школы в среднюю и быть ее причиной. Таким образом, воздействуя на эмоционально-волевою сферу, мы можем влиять и на интеллектуальные показатели.

Появление новой потребности, обуславливающей дальнейшее развитие ребенка, происходит, когда пройдены все стадии развития предыдущего этапа. Естественная смена ведущей деятельности происходит, когда предыдущий ее тип уже не оказывает развивающего воздействия. Следовательно, полностью перейти на следующую ступень развития в изучаемом возрасте можно только при достаточном уровне мотивационно-потребностной, волевой и интеллектуальной сфер. Помочь в этом учащимся может направленная коррекционно-развивающая работа, воздействующая на эмоционально-волевою сферу. Таким образом, в статье проанализированы результаты экспериментального изучения взаимосвязей в развитии интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер школьников 9–12-ти лет. Задачи исследования: 1) выявить особенности взаимовлияния эмоциональных, волевых качеств и интеллекта школьников этого возраста; 2) разработать и апробировать экспериментальную программу по развитию эмоционально-волевой сфе-



ры учащихся при переходе из начальной школы в среднее звено.

Для реализации цели исследования и проведения формирующего эксперимента мы адаптировали программу Г. А. Цукерман для учащихся пятых классов «Психология саморазвития»², в которую внесли элементы, отвечающие задачам исследования. Это обязательная устная и письменная пошаговая рефлексия учащихся своих состояний и поведения на эмоционально значимом для этого возраста материале; введение отдельных занятий по арт-терапии для снятия эмоциональных блоков, некоторых зажимов; исследование и развитие волевых качеств (целеустремленности, самоконтроля). Занятия включают отдельные приемы релаксации, навыки конструктивного общения и решений в проблемных ситуациях, упражнения на развитие произвольности как осознанного планирования поведения. В процессе занятий детям предлагались разные сюжеты, представляющие собой сцены общения и собственного поведения в различных ситуациях. Каждый ученик в группе рассказывал о том, как он поступает в данном случае, о своих чувствах по этому поводу. Затем дети записывали в тетрадях ответы на вопросы, касающиеся предложенных ведущим жизненных ситуаций, зачитывали их и обсуждали. Обязательным было задание на дом, которое они выполняли письменно: это были наблюдения за своим поведением, эмоциями в различных ситуациях, способами решения различных проблем.

Остановимся кратко на значении рефлексии в изучаемом возрастном периоде: мышление невозможно без способности человека встать на позицию другого, принять его точку зрения. Кроме того, оно предполагает умение увидеть ситуацию с противоположной точки зрения; такие качества мышления, как самостоятельность, самокритичность представляют собой возможность встать на позицию оценки своих собственных действий. Развитие этих качеств связано с развитием личности и невозможно без рефлексии. Одновременно способность к ней напрямую связана с развитием мышления, так как включает такие его функции, как анализ, синтез, абстракцию и т.д.

Исследуя зону ближайшего развития новой способности, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и их сотрудники показали, что способность к рефлексии может стать средне-статистической нормой младшего школьного возраста, если в начальной школе соответствующим образом организовать ведущую деятельность. Анализируя этапы решения ребенком задачи, А. З. Зак выделяет рефлексиию как «мыслительное действие, связанное с обращением ребенка к собственным действиям» в процессе решения³.

Рефлексию выделяют либо как отдельный процесс «самонаблюдения, самопознания», либо как часть мыслительной операции при решении задачи, не уделяя внимания тому, что рефлексия может являться одним из связующих звеньев между эмоциональной и интеллектуальной сферами⁴. Связь когнитивного (рефлексия) и эмоционального компонентов взаимопонимания в общении существует, например, в феномене эмпатии. Обращенность к своему опыту, к своим внутренним действиям происходит при решении математической задачи либо житейской проблемы, межличностных взаимоотношений или внутренних проблем. При этом рефлексия участвует в анализе информации на разных стадиях принятия волевого решения и проявляется в осознанности при организации эмоциональной информации. Именно осознанность в организации своего эмоционального опыта представляется нам важной ступенью в развитии личности. Известно, что именно бессознательно протекающие эмоционально негативные процессы создают блоки «негативного прошлого опыта» и препятствуют развитию личности. Осознанность эмоционального опыта возрастает в кризисные периоды. К. Н. Поливанова выделяет три фазы процесса построения образа взрослости в предподростковом кризисе – предкритическую, критическую, посткритическую. Она выделяет рефлексиию как одну из заключительных этапов именно в критической фазе (мифологизация, конфликт, рефлексия)⁵.

Осознание и предъявление миру своего Я наполнено аффективной значимостью и смыслом уже для младшего подростка, поэтому рефлексия осуществляется на эмоционально значимом для данного возраста мате-



риале – человеческих взаимоотношениях и эмоциях, возможностях решения межличностных проблем, а также осознания страхов, негативных эмоциональных переживаний. Мы считаем, что развитая рефлексия может помочь ребенку как справиться с проблемами личного выбора, так и сгладить возможные трудности самоутверждения, которое не всегда обретает социально приемлемые формы. Развивая способность к рефлексии на эмоционально значимом материале, мы можем влиять на развитие личности, актуализацию и развитие интеллектуального потенциала ребенка. Сензитивность младших подростков к развитию рефлексии и эмоциональной коррекции позволяет сделать вывод о необходимости именно в данный возрастной период вести работу в этом направлении.

Предварительным этапом исследования явились результаты дифференциации при переходе из начальной школы в среднее звено для формирования классов разного уровня сложности обучения. Для разделения учащихся на такие классы была проведена диагностика уровня умственного развития школьников по методам ГИТ (групповой интеллектуальный тест) и ШТОМ (школьный тест особенностей мышления). Результаты самой дифференциации показали повышение нормативного уровня развития интеллекта учащихся в следующем учебном году, но в отдельных классах наблюдалась дезадаптация почти у 50% учащихся. Был проведен корреляционный анализ результатов психодиагностики, выявляющий уровни интеллектуального развития (ГИТ) и развития мышления, включающий «обученность» (ШТОМ), степень дезадаптации в данный период (социометрия, тест незаконченных предложений, ДДЧ – «Дом, дерево, человек»).

Первый этап работы послужил отправной точкой дальнейших исследований и показал:

1) результаты тестирования по ГИТ и ШТОМ коррелируют между собой у учащихся со средним и высоким уровнем развития интеллекта;

2) в «слабых» классах у большого числа учеников есть несоответствие между показа-

телями интеллектуального теста (ГИТ) и по методу ШТОМ, включающему «обученность»⁶.

С учетом особенностей данного возраста (конец начальной школы связывают с окончанием формирования словесно-логического мышления; в 11–12 лет происходит кризис полового созревания, а любой кризис связан с аффектом; в дальнейшем происходит смена ведущей деятельности новообразованием – общением; переход из начальной школы в среднюю связан с адаптацией к новым условиям) возрастает значение изучения интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер.

На втором этапе работы было обследовано 227 учащихся в возрасте 9–12-ти лет: 120 из них учатся в 3–4-х классах и 107 – в 5-х классах.

Учащиеся пятых классов были разделены на три группы: К-1 – с высоким и выше среднего уровнями интеллектуального развития, К-2 – со средним и низким уровнями интеллектуального развития, Э – экспериментальная группа с различным уровнем интеллектуального развития (по методике «Культурно-зависимый тест интеллекта» Р. Кеттелла). Кроме того, учащиеся были продиагностированы на выявление личностных особенностей с помощью 12-факторного опросника Р. Кеттелла и Р. В. Коана и различных видов возможной дезадаптации («Тест незаконченных предложений»). Для дополнительной информации была использована методика ДДЧ с выделением восьми симптомокомплексов (тревожность, незащищенность, трудности общения, фрустрированность, депрессивность и т.д.)

Формирующий эксперимент был поставлен с экспериментальной группой учащихся. С ними проводились занятия по развитию эмоционально-волевой сферы, описанные выше: в них включена пошаговая устная и письменная рефлексия, занятия по арт-терапии, упражнения на развитие произвольности, волевых качеств личности. После формирующего эксперимента был проведен повторный психодиагностический срез во всех группах.



Для обработки полученных результатов психодиагностики использовался факторный анализ (программный пакет STATISTICA) с применением наиболее распространенного в факторном анализе метода главных компонент с вращением результирующей нормированной матрицы факторных нагрузок ме-

тодом Varimax. По результатам факторного анализа психологических качеств учащихся экспериментальной группы пятого класса мы выделили четыре основных фактора (Ф1–Ф4), суммарный вклад (S, %) которых составлял в разных случаях от 50 до 85% (таблица).

Факторный анализ результатов психодиагностики экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Фактор	Начало года				Конец года			
	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4
<i>IQ</i>	0,34	-0,75	0,00	0,03	-0,08	-0,09	0,90	-0,01
<i>A</i>	0,02	-0,03	0,84	0,13	-0,22	0,78	0,31	0,30
<i>B</i>	0,21	0,47	0,21	0,66	0,33	0,20	0,73	-0,09
<i>C</i>	-0,05	0,72	0,11	0,34	0,03	0,75	-0,15	-0,15
<i>D</i>	0,78	-0,31	-0,22	0,12	0,45	-0,07	0,23	0,65
<i>E</i>	0,80	-0,04	-0,01	-0,40	0,86	0,04	0,03	-0,15
<i>F</i>	0,63	0,05	0,19	0,11	0,34	0,59	-0,10	0,53
<i>G</i>	-0,58	0,07	0,12	0,06	-0,49	0,27	0,37	-0,36
<i>H</i>	-0,16	-0,73	0,34	0,22	-0,21	-0,03	-0,20	0,86
<i>I</i>	0,13	0,08	0,07	-0,79	-0,59	-0,37	-0,12	0,07
<i>O</i>	0,26	-0,48	-0,73	-0,10	0,07	-0,86	-0,15	0,07
<i>Q3</i>	-0,17	-0,21	0,85	-0,17	-0,81	0,21	0,01	-0,22
<i>Q4</i>	0,73	0,05	-0,34	-0,01	0,61	-0,50	0,24	0,24
<i>S, %</i>	22	17	18	11	22	22	14	14

Примечание. *IQ* – коэффициент интеллекта; личностные качества по Р. Кеттелу: *A* – общительность–замкнутость; *B* – абстрактное–конкретное мышление; *C* – эмоциональная стабильность–неустойчивость; *D* – возбудимость–уравновешенность; *E* – независимость–покорность; *F* – беспечность–забоченность; *G* – высокая–низкая дисциплинированность; *H* – смелость–робость; *I* – мягкость–твердость; *O* – тревожность–спокойствие; *Q3* – высокий–низкий самоконтроль; *Q4* – напряженность–расслабленность.

Результаты свидетельствуют, каким образом распределились 12 качеств личности учащихся и коэффициент интеллекта в факторах с различной нагрузкой: наибольшая факторная нагрузка приходится на первый фактор (Ф1), наименьшая – на четвертый (Ф4) (см. таблицу).

Проинтерпретируем результаты факторного анализа, касающиеся начала учебного года. В первый фактор (Ф1) входят такие качества, как возбудимость, независимость вместе с беспечностью, стремлением к общению в больших и шумных компаниях, связанные с высокой фрустрированностью, напряженностью. Таким образом, у пятиклассников в начале учебного года в наибольшей степени проявляется именно этот комплекс качеств личности. Фактор можно обозначить как коммуникативно-эмоционально-волевой.

Второй фактор (Ф2) показывает обратную связь интеллекта (*IQ*) с эмоциональной стабильностью и прямую – с робостью, застенчивостью в общении. Это позволяет сделать вывод о том, что дети с более низким коэффициентом интеллекта обладают большей эмоциональной устойчивостью и в то же время проявляют меньше робости в общении. Этот результат подтверждается нашими дополнительными исследованиями качеств личности пятиклассников с *IQ* выше ста. Фактор можно назвать интеллектуально-эмоционально-коммуникативным.

Третий фактор (Ф3) – волевой коммуникативно-эмоциональный: в него входят общительность, низкая тревожность, жизнерадостность и высокий самоконтроль поведения, т.е. более общительные пятиклассники менее тревожны и умеют хорошо контролировать свои эмоции и поведение.



В четвертом факторе с наименьшим вкладом в общую дисперсию (Ф4) связаны высокий интеллект (B) с твердостью, реализмом в оценках, практичностью в делах. Фактор – интеллектуально-эмоциональный.

Рассмотрим результаты факторного анализа, относящиеся к концу учебного года (см. таблицу). Первый фактор (Ф1) включает в себя такие качества, как высокая независимость, высокая фрустрированность, низкий самоконтроль поведения. Фактор – коммуникативно-эмоционально-волевой.

Второй фактор (Ф2) – эмоционально-коммуникативный, он показывает обратную связь тревожности с эмоциональной устойчивостью и общительностью, т.е. чем общительнее дети в конце пятого класса, тем они спокойнее и эмоционально устойчивее и наоборот. Эту совокупность качеств можно назвать фактором эмоционального благополучия.

Третий фактор (Ф3) – интеллектуальный, в него входят показатели интеллекта (IQ) и абстрактного конкретного мышления (Π) в прямой зависимости.

Четвертый фактор (Ф4) – эмоционально-коммуникативный, он включает такие качества, как изнеженность воспитания, мягкость, прямо связанные со смелостью в контактах. Предварительные исследования позволили нам наблюдать подобную связь качеств у мальчиков в конце третьего класса.

В динамике от начала к концу учебного года (см. таблицу) остаются выраженными связи между следующими качествами:

1) прямая зависимость фрустрированности и независимости. Можно предположить, что чем независимее, доминантнее в общении пятиклассники, тем выше их фрустрированность. В конце учебного года к этим качествам присоединяется низкий самоконтроль поведения. Совокупность этих характеристик может говорить о социальной дезадаптации;

2) обратная связь общительности и тревожности. Чем выше общительность пятиклассников, тем ниже их тревожность и наоборот. Общительные низкотревожные пятиклассники в начале учебного года обладают высоким самоконтролем поведения, а в конце – высокой эмоциональной устойчивостью;

3) интеллект (B) детей в начале учебного года прямо связан в одном факторе с эмоциональной устойчивостью. В конце года мы наблюдаем выделение показателей интеллекта (B) и IQ в прямой зависимости в отдельный фактор (Ф3), а эмоциональных качеств (эмоциональная устойчивость и низкая тревожность) – также в независимый фактор (Ф2).

Сформулируем основные результаты после аналогичной обработки данных психодиагностики для всех групп:

у учащихся, с которыми проводилась работа по коррекции и развитию эмоционально-волевой сферы, выявлено повышение IQ в среднем на 11 единиц, а среднее значение коэффициента интеллекта у всех обследуемых повысилось на 5 единиц;

замеры в контрольной и экспериментальной группах учащихся до и после формирующего эксперимента показали, что в начале пятого класса наблюдается связь эмоциональной и интеллектуальной сфер. Она подтверждается результатами факторного анализа в конце года в контрольных группах учащихся. В экспериментальной группе детей интеллект по двум методикам психодиагностики выделился в отдельный фактор (см. правую часть таблицы);

по результатам анализа диагностики учащихся 10–12-ти лет обнаружено, что большей эмоциональной устойчивостью обладают дети, показатели интеллекта которых ниже (эта тенденция подтвердилась при дополнительных исследованиях пятиклассников с IQ выше ста). С другой стороны, корреляционный анализ свидетельствует, что дети с высокой степенью «обученности», но средним уровнем развития интеллекта испытывают большую школьную дезадаптацию;

коэффициент интеллекта связан с коммуникативными или эмоциональными качествами; волевые качества всегда связаны с эмоциональными или коммуникативными качествами. Прямой корреляционной связи между коэффициентом интеллекта и волевыми качествами учащихся (самоконтроль, соблюдение норм и правил поведения) не установлено. У детей обоего пола в динамике (начало–конец изучаемого периода) наблюдается обратная связь доминантности с волевыми качествами.



Таким образом, в динамике развития детей в данный возрастной период большое значение имеют коммуникативные качества, взаимосвязанные с интеллектом и эмоционально-волевыми свойствами личности. Динамичность и эмоциональная окрашенность общения прямо связаны с успешной социализацией детей 9–12-ти лет и развитием их интеллекта. При этом, как показывают результаты эксперимента, формирование эмоционально-волевой сферы прямо влияет на развитие интеллекта. Проведенный эксперимент показал возможность изменения интеллектуальных показателей учащихся при воздействии на их эмоционально-волевою сферу. Этот эффект требует дополнительного изучения применительно не только к школьникам данного возраста, но и к другим возрастным группам учащихся.

УДК 316.613

ПРОБЛЕМЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И АНАЛИЗА ФЕНОМЕНА ТРУДОВОЙ МИГРАЦИИ И АДАПТАЦИИ ЭТНИЧЕСКИХ МИГРАНТОВ В СОЦИАЛЬНОЙ И КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ю. В. Ставропольский

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

Исследование представляет собой выяснение социально-психологических и кросс-культурно-психологических критериев, на основании которых осуществляется отнесение к меньшинствам как к определенной социальной группе в связи с феноменом трудовой миграции и адаптации этнических мигрантов.

Ключевые слова: идентичность, легитимность, стабильность, герметичность, континуум.

**Labour Migration & Ethnic Migrants' Adaptation Phenomenon
Definition and Analysis Issues in Social and Cross-Cultural
Psychology**

Yu. V. Stavropolsky

The research reveals certain social psychological and cross-cultural psychological criteria on the basis of which a reference towards minorities as a definite social group may be performed in regards to the labour migration and ethnic migrants' adaptation phenomena.

Key words: Identity, legitimacy, stability, impermeability, continuum.

В работе «Социальная психология меньшинств» Г. Тэджфел поставил вопрос о том, какую группу можно считать группой мень-

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 10-06-22606а/В).

Примечания

¹ Приводится по : Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. ; Воронеж, 1995.

² См. : Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М., 1995.

³ Зак А. З. Диагностика теоретического мышления младших подростков // Психологическая наука и образование. 1997. № 2. С. 36–41.

⁴ См. : Психология : Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1990.

⁵ См. : Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2000.

⁶ См. : Славутска Е. За нямки психологически особености на диференцираното обучение // Педагогика. 1999. № 8–9. С. 82–89.



шинства¹. Этот вопрос важен для социально-психологического исследования, поскольку, получив ответ на него, можно концептуализировать на теоретическом уровне понятие группы этнического меньшинства, которое по-разному интерпретируется различными авторами.

Г. Тэджфел предлагает для выработки социально-психологического определения группы меньшинства абстрагироваться от экономических, социальных, культурных и прочих критериев, оставаясь в рамках сугубо социально-психологического подхода. Безусловно, существует воздействие всех перечисленных «объективных» факторов на социальное поведение, на то, ощущают ли себя люди членами особой социальной группы, четко отделяемой ими самими от других социальных групп, на то, какие последствия



имеет их принадлежность или невхождение в какую-либо социальную группу. Но в рамках социально-психологического подхода к исследованию человеческих взаимодействий и поведения необходимо прежде всего выявить психологический компонент, являющийся составляющей социальной интеракции.

Для того чтобы ответить на поставленные вопросы с позиций социально-психологической перспективы, Г. Тэджфел предложил соотнести содержание этих вопросов с реалиями социальной дифференциации. Как он писал, ощущение принадлежности к определенному роду группе не может возникнуть в социальном вакууме².

Существуют определения социальных меньшинств, предложенные социологами, политологами и другими представителями социальных наук. Например, в определении Ч. Уэйгли и М. Хэрриса говорится, что меньшинства – это подчиненные сегменты сложно устроенных обществ; они характеризуются специфическими физическими и культурными чертами, которые не уважаются доминантными сегментами общества; им присуще самосознание, обусловленное как теми специфическими чертами, которые являются общими для всех членов данной группы, так и теми специфическими социальными невыгодами, которые с ними связаны; принадлежность к социальному меньшинству является наследственной, т.е. каждое последующее поколение продолжает считаться принадлежащим к нему даже при отсутствии очевидно воспринимаемых специфических культурных и физических черт; члены групп меньшинств стремятся вступать в браки с представителями «своей» группы³.

Как справедливо комментирует Г. Тэджфел, в данном определении совершенно не важен *количественный состав* группы социального меньшинства. Для определения, предложенного Ч. Уэйгли и М. Хэррисом, принципиальное значение имеет не количественный состав группы, а *социальное положение* тех групп, которые принято относить к категории социальных меньшинств. Такое «социальное», а не «количественное» определение является более гибким и более адекватно выражает суть проблемы. Например,

сепаратистское движение в Квебеке в Канаде является движением меньшинства.

В то же время по мере того, как в Канаде набирали силу политические и социальные изменения, вызванные провозглашенной в 1971 г. премьер-министром П. Трюдо политикой мультикультурализма, стали обостряться проблемы, связанные с англоязычными меньшинствами в Канаде – теми социальными группами иммигрантов, родным языком которых не является ни английский, ни французский; они, прибыв в эту страну, отдали предпочтение английскому языку. В определенных отношениях франкофонные жители Квебека вписываются в рамки определения социального меньшинства, предложенного Ч. Уэйгли и М. Хэррисом, представляя собой «подчиненный сегмент» в «сложно организованном обществе»; но при рассмотрении с иных позиций они выступают как большинство, что начинает создавать определенные, обычные в таких случаях, проблемы для групп, являющихся по отношению к данной социальными меньшинствами.

Психологический критерий, на основании которого осуществляется отнесение к меньшинствам как к определенной социальной группе, четко сформулирован Ч. Уэйгли и М. Хэррисом – это характерное для данной группы людей самосознание, обусловленное как определенными общими чертами сходства, так и общими социальными невыгодами. Однако, данный *психологический* критерий несколько сложнее, чем может показаться на первый взгляд. Некоторыми учёными отмечается принципиальное различие между «социальной группой» и «социальной категорией». Например, Г. Моррис предложил определение этнической группы как особой категории населения в структуре широкомасштабного общества, культура которой, как правило, отличается от культуры данного общества. Члены этнической группы, по определению Г. Морриса, на самом деле являются либо ощущают себя, либо воспринимаются другими людьми связанными общими узлами расы, национальности или культуры⁴.

Тем самым данная категория отличается от категории населения, отобранной по социально нейтральному в данном контексте кри-



терию, не предписывающему единообразия в поведении, например, от людей с рыжим цветом волос. По контрасту с простой группой истинная группа должна состоять из людей, отобранных по четким признакам, связанных друг с другом формальными, институционализированными правилами и характеристиками неформального поведения. Кроме того, такие группы должны быть организованы с целью поддержания сплоченности и продолжения своего существования в качестве социальных групп, иначе говоря, права и обязанности их членов должны регулировать внутренний порядок и отношения с другими группами. Один раз признав важность таких психологических критериев, как ощущение себя членами группы либо восприятие в качестве таких членов со стороны других людей, а также специфические отличия от других групп, позволяющие считать данную общность этнической группой, Г. Моррис снова возвращается к «внутренним» характеристикам принадлежности к этнической группе, выдвигая положение о том, что ее члены обычно идентифицируют себя с группой и дают ей название.

В отличие от социальной *категории*, социальная *группа*, согласно его определению, должна быть сплоченной, долговременной и обладать принятой системой внутренних регуляторов. Однако, как замечает Г. Тэджфел, социальные категории или социальные группы в данном понимании представляют собой, соответственно, начальную или конечную стадии длительного социально-психологического процесса. Между этими стадиями находится определенное количество промежуточных: объединение людей, воспринимаемых большинством как обладающее признаками, отличающими их от собственно социального большинства, может начинаться вовсе не с признания этими людьми наличия у себя отличительных признаков, а с отвержения предлагаемой большинством их интерпретации. До того времени, когда представления «не-своей» группы об отличительных особенностях данной совокупности людей приведут к четкому оформлению границ «своей» группы, установлению формально институционализированных правил и особых характеристик неформального социального

поведения, может пройти длительное время, на протяжении которого непрерывно будет формироваться ощущение общности собственных отличий и принадлежности к особой социальной идентичности. Внутренняя сплоченность и структурированность группы меньшинства в некоторых случаях как раз и выступает результатом осознания и восприятия другими членами общества особенностей и отличий данной социальной общности⁵. Именно формирование собственного самосознания является целью социальных акций, социальных и политических движений, инициируемых представителями социальных меньшинств.

Складывающееся в результате у представителей меньшинства ощущение общности формируется задолго до того, как индивиды оказываются способны создать сплоченную и организованную группу, и даже еще до того, как у них формируются специфические формы неформального поведения. Разумеется, возможно протекание процесса в обратном направлении, либо развитие в двух параллельных направлениях: группа воспринимается как особая социальная единица и теми, кто в нее входят, и теми, кто не являются ее членами. Но даже в этих случаях не существует психологической дихотомии «простая социальная категория – настоящая социальная группа». Обычно многое зависит от комплексной интеракции между внутренними и внешними критериями групповой принадлежности, от условий, в которых ощущаемая людьми принадлежность к социальной группе или к социальной категории приводит к возникновению различных форм социального действия, сознания и самосознания, систем социальных установок и представлений, индивидуальных и коллективных стратегий. Для того, чтобы все это многообразие можно было систематизированно рассматривать и концептуализировать, необходимо прежде изучать внешние и внутренние критерии принадлежности к группе социального меньшинства и взаимоотношения между ними.

Во многих определениях, даваемых социальным меньшинствам, присутствуют ссылки на «субъективные» характеристики принадлежности к ним; такие, как стереоти-



пы, системы представлений, самосознание, идентификация и т.д. Иначе говоря, для того, чтобы меньшинство приобрело статус особой социальной единицы, большинство или все его члены должны сознавать, что им присущи некоторые общие социально релевантные характеристики, отличающие их от других, окружающих их, социальных единиц. Однако, как следует из рассмотренного социологического определения, такие социально релевантные характеристики должны иметь особый характер для того, чтобы формировать самосознание принадлежности к социальному меньшинству в том смысле, как это отмечает Г. Тэджфел. Важно также то, что все сложные общества, в некотором роде, не включают в себя ничего, кроме меньшинств: профессиональных, региональных, политических, возрастных либо иных. Самосознание принадлежности к социальному меньшинству может сформироваться лишь через отнесение индивида другими или отнесение им самого себя к специфической социальной единице, что приводит к возникновению специфически воспринимаемых социальных последствий, включающих дискриминационное обращение с индивидом со стороны других и их негативное отношение, основанное на общности достаточно размытых критериев принадлежности к социальной группе.

Для того чтобы понять психологические реалии ощущения индивидом своей принадлежности к группе социального меньшинства, важно выяснить, чем отличаются *индивидуальные* различия от *групповых* различий. Такие критерии, как цвет волос, глаз, рост человека, леворукость или хромота не предполагают формирования у индивида ощущения принадлежности к специфической социальной группе – они имеют *индивидуальное* значение.

С психологической точки зрения те характеристики, которые являются специфическими для любой группы социального меньшинства, представляют собой не простые и четко очерченные отличия, а континуум, в пределах которого интенсивность проявления характерных качеств может быть различной. Осознание индивидом своей принадлежности к такой группе и идентифика-

ция себя с ней зависят от *воспринимаемой* четкости границ, отделяющих членов «своей» группы от других в обществе.

В свою очередь, воспринимаемая ясность границ зависит от существования и широкого распространения в группе определенных представлений о самих себе и об остальном обществе. В этом отношении особенно важны три системы представлений: для первой характерно то, что категоризация по отношению к остальной части общества и в ее глазах существенно затрудняет либо делает невозможной индивидуальный переход члена социального меньшинства из «своей» группы в стан большинства и обретение неотличимости от остальных ее членов. Иначе говоря, *индивидуальная* социальная мобильность не отражается на восприятии и идентификации индивида большинством общества как члена социального меньшинства. Для второй системы, связанной с первой, характерно то, что отнесение индивида другими членами общества к определенной социальной группе во многом не зависит от индивидуальных различий между людьми, категоризируемыми подобным образом, до тех пор, пока они сохраняют общий критерий, характерный для данного меньшинства (цвет кожи, этническую принадлежность, язык и т.д.). Третья система связана с собственными представлениями членов группы меньшинства о характерных для них общих отличиях от других членов общества.

Для членов меньшинства, характеризующегося уже установившимся традиционным обособлением, основанным на культурных, социальных и исторических отличиях от остальных, выход из «своей» группы затруднен не только ограничениями, накладываемыми с их стороны, но также мощным социальным давлением изнутри «своей» социальной группы. Примерами являются различные религиозные меньшинства, некоторые национальные и этнические, политические и идеологические движения.

Кроме того, существуют социальные меньшинства, которые, несмотря на их культурные, социальные, политические или исторические отличия от «мейнстрима», требуют права сохранять свои специфические особенности. Если перед такими меньшинства-



ми общество не ставит социальных преград, то рано или поздно, как отмечает Г. Тэджфел, они сольются с остальным обществом, сохраняя некоторые характерные черты. Примером могут служить не только шотландцы, живущие в Англии, или католики в Великобритании, США, наиболее показательным примером является развитие наций и народностей в Советском Союзе после Великой Октябрьской социалистической революции, которые, как отмечалось многими исследователями советского периода, развивались в направлении создания новой исторической общности «советский народ», с общим языком межнационального общения и выравниванием культурного уровня различных этнических групп до уровня общей культуры, основанной на богатой русской, при сохранении специфических национально-культурных черт.

В этих случаях как внешние, так и внутренние психологические ограничения, накладываемые на индивидуальный выход из группы, ослабевают с течением времени, а плавное размытие социологических критериев социальной невыгодности принадлежности к определенным социальным группам связано с ослаблением главного психологического условия существования меньшинства: восприятием существования четких границ, отделяющих группу от остального общества.

Социальная ситуация складывается совсем по-другому, когда желание меньшинства влиться в «мейнстрим» встречает сильное социальное и психологическое сопротивление извне. Конфликт между стремлением меньшинства выйти за очерченные вокруг него границы, и барьерами, возводимыми одновременно вокруг него другими социальными единицами общества, способен вызвать со временем новое осознание принадлежности к «своей» группе, подкрепленное прежними внутригрупповыми связями, и в конце концов обернется формированием мощных внутригрупповых ограничений на индивидуальный выход из группы.

Г. Тэджфелом были сформулированы три общих комплекса условий, приводящих к возникновению либо к усилению внутригрупповых связей между членами социаль-

ных меньшинств. Это, во-первых, общность идентичности как категория, объединяющая людей, воспринимающих определенные социальные установки и подвергающихся определенному обращению со стороны остальной части общества. Во-вторых, группа существует тогда, когда ее члены желают сохранить собственную идентичность, а это желание в дальнейшем подкрепляется внутренними и внешними по отношению к социальной группе социальными установками и паттернами социального поведения. В-третьих, существующая группа может стремиться множеством способов уменьшить интенсивность специфических характеристик, отличающих ее от остального общества, когда это стремление встречает сопротивление, вероятно возникновение новых интенсивных форм общегрупповой идентичности.

Социальные и психологические взаимоотношения между меньшинствами и другими группами общества непрерывно изменяются, представляя собой функцию от изменяющихся с течением времени социальных условий и многообразия групп, среди которых находятся меньшинства. Кроме того, каждая социальная группа обладает собственной внутренней структурой, в соответствии с которой различные индивиды занимают различное социальное положение. Каждая группа обладает достаточно широким набором индивидуальных различий, касающихся личности, способностей, социальных ролей, социального происхождения, социальных достижений, возможностей индивида и просто удачи. Как в таком случае, заостряет вопрос Г. Тэджфел, можно говорить о психологических следствиях принадлежности к социальной группе?

Во всяком случае, невозможно делать свободные обобщения, распространяющиеся на всех или даже на многих членов той или иной группы меньшинства. Могут быть концептуализированы и описаны лишь следствия, применимые к *некоторым* членам *некоторых* меньшинств, т.е. внутри любого меньшинства может быть обнаружено многообразие паттернов. Самое большее, чего можно достичь, – это, по словам Г. Тэджфела, идентифицировать некоторые паттерны, которые являются более важными по сравне-



нию с другими, потому что они характерны для многих людей во многих группах и во многих обстоятельствах. Возможность для социально-психологических обобщений ограничена творческим многообразием и гибкостью человеческого социального поведения.

Сделанные Г. Тэджфелом оговорки очень важны для осмысления социального поведения, социальных установок, чувств и социальных связей людей, принадлежащих к меньшинствам. Меньшинства часто определяются на основании критериев, возникающих и формирующихся среди большинства. Они отличаются определенными социально значимыми способами, но то, от чего они отличаются, – большинство – не требует четкого определения. Современная тенденция дифференциации является эксплицитным выражением отказа от односторонности оценок и представляет собой попытку создать или сохранить те характеризующие группу критерии, которые не навязаны группе извне. Вновь формируемые критерии основываются не на критерии «нормы», а на стремлении развить позитивно-оценочную групповую идентичность, при которой обособленность группы не осложнялась бы ощущением более низкого социального статуса. Социальное действие часто тесно связано с переосмыслением собственной идентичности.

По мнению Г. Тэджфела, мощное глобальное движение по обретению позитивной дифференциации представляет собой один полюс социально-психологического континуума, на котором располагаются отношения меньшинств к положению, занимаемому ими в обществе, континуума, в котором представлены различные отношения, от полного принятия до полного отрицания существующего положения.

Объяснение того, какими психологическими процессами обусловлено перемещение в континууме от полюса принятия к полюсу отвержения, нельзя ограничивать только рамками так называемых «объективных» социальных условий – их анализ является предметом исследования социологии, экономики, истории, политологии. Несомненно, что основным принципиальным условием

сохранения формально и неформально существующего социального неравенства в его нынешнем виде является неравное распределения власти и ресурсов в политической, экономической и военной областях. Психологическими коррелятами неравного распределения власти и ресурсов, обеспечивающими сохранение неравенства, выступает восприятие этой системы как стабильной либо легитимной, либо и той и другой одновременно.

Предметом исследования в социальной психологии внутри- и межгрупповой идентичности и интеракции выступает именно *восприятие* стабильности и легитимности неравенства в отношениях между группами общества, а не формальные и не институциональные его характеристики, и не реалии политической или экономической власти. Таким образом, воспринимаемая с позиций социальной психологии стабильность системы межгрупповых взаимоотношений определяется отсутствием когнитивных альтернатив существующей ситуации. В той мере, в какой это затрагивает группы меньшинств, подразумевается, что на том полюсе континуума, который соответствует принятию, не существует осознаваемых перспектив каких-либо перемен в характере существующего низкостатусного положения ни в настоящем, ни в будущем. Отдельные исключительные личности способны изменить свое социальное положение и образ жизни и в условиях существующей ситуации, они даже могут быть приняты и снискать себе уважение со стороны части представителей большинства, но это не влияет на положение группы меньшинства в целом.

Исследование проведено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 10-06-01303 а/Б).

Примечания

¹ См.: Tajfel H. Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology. Cambridge; N.Y., 1981.

² См.: Tajfel H. Op. cit. P. 309.

³ См.: Wagley C., Harris M. Minorities in the New World: Six Case Studies. N. Y., 1958.

⁴ См.: Morris H.S. Ethnic Groups // International Encyclopedia of the Social Sciences: in 9 vol. N. Y., 1968. Vol. 5. P. 167.

⁵ См.: Tajfel H. Op. cit. P. 311.



ПЕДАГОГИКА

УДК 37.015.311

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНДУКТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ЯЗЫКОВЫХ КУРСОВ

И. Г. Аргешева

Педагогический институт
Саратовского государственного университета
E-mail: argisheva@gmail.com

В статье раскрыта значимость индуктивного мышления для обучающихся в языковых школах и предложена описательная модель его развития, представлена логика ее блоков. Эффективность модели определяется по критериям и показателям развитости индуктивной мыслительной деятельности.

Ключевые слова: модель, слушатель, развитие индуктивного мышления, языковые курсы, педагогические условия.

The Model of Inductive Thinking Development Learners at Language Schools

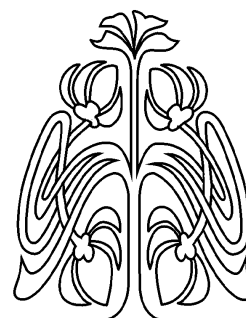
I. G. Argisheva

The article reveals the significance of inductive thinking development for language school learners and suggests its descriptive mode. The realization of the model is represented by the logics of its blocks. The effectiveness of the model is defined by the criteria and data demonstrating the degree of inductive thinking formation.

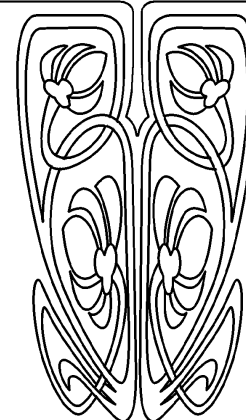
Key words: model, language learner, inductive thinking development, language school, pedagogical environmental complex.

Сегодня языковые курсы приобретают все большее значение: их особая роль состоит не только в подготовке специалистов, способных конкурировать на рынке, но и в ликвидации разрыва между содержанием отечественного образования и практическими задачами деятельности международного сообщества, а также адаптации отечественного образования к общеевропейскому образовательному пространству. Курсы возникают как оперативное реагирование на потребность международного рынка и предлагают обучение в соответствии с общеевропейскими требованиями к уровню владения иностранным языком и интеллектуальной подготовки, благодаря которой слушатели смогут использовать приобретенные знания, умения и навыки для решения различных жизненных ситуаций, а также проблем, связанных с выполнением человеком различных социальных ролей, что невозможно без высоко рационального, практико-ориентированного мышления.

Значение именно индуктивного мышления для слушателей языковых школ можно объяснить с двух позиций. Во-первых, знания о структуре языка, приобретаемые обучающимися в результате индуктивной мыслительной деятельности, являются более прочными, поскольку «добываются», а не предлагаются педагогом в готовом дедуктивном виде. Во-вторых, слушатели, изучающие язык с целью дальнейшего обучения в европейских вузах или получения международного сертификата, должны успешно



**НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ**





сдать международные экзамены, проверяющие уровень их языковой компетенции и интеллектуальной подготовки, выражающейся, в частности, в умении мыслить индуктивно. Примером является вводимый в настоящее время на территории Германии экзамен «ТестАС», итоги которого сейчас свидетельствуют, что наши обучающиеся, обладая высоким уровнем теоретической подготовки, испытывают значительные трудности в индуктивном оперировании информацией.

Сказанным объясняется наше внимание к изучению педагогических аспектов индуктивного мышления, развитие которого должно стать приоритетным направлением в обновлении системы дополнительного образования в области преподавания иностранных языков. Для того, чтобы представить структуру процесса развития индуктивного мышления слушателей языковых курсов, мы обратились к педагогическому моделированию. В основу модели положены идеи педагогического моделирования В. И. Загвязинского, В. А. Штоффа и др., а также научные положения теории проблемно-развивающего обучения И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, теории деятельности Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, андрагогического подхода к обучению С. И. Змеёва, А. И. Кукуева.

С этих позиций была спроектирована описательная модель развития индуктивного мышления, в которой использовались принципы проблемно-развивающего обучения (О. С. Гребенюк), обучения взрослых (С. И. Змеёв, А. И. Кукуев), поскольку ее реализация будет осуществляться в языковой школе, работающей со взрослыми слушателями. Согласно принципу центрирования слушателя контакт преподавателя с ним рассматривается в учебной ситуации как взаимодействие, в центре которого стоит не преподаватель, а слушатель, что способствует раскрытию его личностного потенциала благодаря установлению партнерских взаимоотношений между ним и педагогом. Принцип приоритета самостоятельности позволяет сделать слушателей организаторами своего процесса обучения и развития. Другой принцип – совместной деятельности – дает возможность передать знания от одного слушателя другому в процессе

обучения. Его использование основано на групповых формах обучения и позволяет преодолеть ряд сложностей, возникающих в гетерогенных группах¹. Используются также принципы мотивации, проблемности и наглядности: первый показывает преимущества индуктивного оперирования информацией, соответствующими методами, приемами и средствами. Второй воплощает требования к организации работы по развитию индуктивного мышления, основанные на зависимости развития от характера деятельности – мышления от проблемы. Третий обеспечивает упрощение подачи индуктивной информации, например, при систематизации грамматических правил. Развитие практической направленности индуктивного мышления достигается использованием принципа связи обучения с жизнью².

Вершиной целостной модели является цель – развитие индуктивного мышления слушателей языковых курсов. Она дает представление о результате взаимодействия педагога и воспитанников, в соответствии с которым отбираются и соотносятся между собой все компоненты процесса обучения. Согласно принципу декомпозиции цели указаны задачи, направленные на ее достижение: формирование устойчивой мотивации индуктивной мыслительной деятельности, анализ проблемы и творческий подход к ее решению, совершенствование операций индуктивной мыслительной деятельности на материале иностранного языка, формирование рефлексивности индуктивной мыслительной деятельности.

Организационно-содержательный блок модели представлен программой дисциплины «Немецкий язык», содержание разделов которой содействует развитию индуктивного мышления. Выполнение требований программы к развитию индуктивного мышления слушателей обеспечивается путем предъявления проблемных заданий согласно принципу усложнения при отборе содержания, методов, форм и средств обучения. Классифицируя формы обучения по видам учебных занятий применительно к системе дополнительного образования, следует выделять практические занятия и самостоятельную



работу. По критерию коммуникативного взаимодействия на практических занятиях мы выделяем индивидуальные, парные, групповые, фронтальные формы. Организовать самостоятельную работу слушателей с использованием индуктивной мыслительной деятельности представляется возможным через дистанционное обучение, при котором последовательность изучения предметного содержания определяется самим слушателем, таким образом учитываются его индивидуальные потребности и возможности.

Система последовательных взаимосвязанных действий преподавателя и обучающихся, направленных на достижение обозначенной цели, реализуется в виде методов проблемно-развивающего обучения в сочетании с теми, которые стимулируют познавательную деятельность: показательный (в сочетании с методом «преднамеренных ошибок»), диалогический, алгоритмический, эвристический (метод предъявления заданий с неопределенным окончанием) и исследовательский (проектный). Методы тесно связаны со средствами: словесными (речь преподавателя, содержащая образцы индуктивных умозаключений); наглядными (естественные предметы и объекты, карты, схемы, диаграммы, модели, математические символы, наглядные пособия, кинофильмы, видеофильмы, аудиозаписи и др.); техническими (компьютеры, мультимедийные проекторы, интерактивные доски и пр.) и информационными.

Оценочно-результативный блок модели содержит критерии и показатели развитости индуктивного мышления, они выделены согласно его компонентам. Показателями регуляционно-мотивационного критерия являются осознание слушателями цели индуктивной мыслительной деятельности, интерес к оперированию новой информацией и решению индуктивной учебной задачи. К показателям содержательно-операционного критерия мы относим умения анализировать индуктивную ситуацию, осуществлять переход от частных фактов к общему выводу о них на изучаемом языке и в отношении изучаемого языка, а также регулировать эмоциональное состояние в момент решения индуктивной учебной

задачи. Показателями рефлексивно-оценочного критерия служат умения контролировать и корректировать собственную индуктивную мыслительную деятельность, творчески решать индуктивные учебные задачи и испытывать удовлетворение от процесса и результата решения таких задач. Согласно данным критериям с применением соответствующих методик развитость индуктивного мышления может быть оценена на трех уровнях: элементарном, продвинутом и оптимальном.

На первом слушатель обладает слабым индуктивным мышлением, он не осознает цели такой мыслительной деятельности и проявляет слабый интерес к оперированию новой информацией для решения индуктивной учебной задачи. Кроме того, он не умеет анализировать индуктивную ситуацию, не видит в ней проблему, хотя способен совершать операции сличения и различения лингвистических объектов, но не делает переходов от частных фактов к общему выводу. Он склонен ожидать поддержки от преподавателя ввиду отсутствия умения контролировать и корректировать собственную индуктивную деятельность, иногда испытывает страх, отчуждение и скептицизм. Творческий подход к решению индуктивной учебной задачи отсутствует, как и удовлетворение от процесса и результата решения.

На продвинутом уровне интерес слушателя к индуктивному оперированию новой информацией проявляется ситуативно, но уже характеризуется осознанием цели индуктивной мыслительной деятельности. Он легко усваивает логические суждения преподавателя и использует их в собственной учебной деятельности, умеет анализировать индуктивную ситуацию, видит проблему, уверенно совершает операции сличения и различения объектов и на их основе выстраивает структурно осмысленную индуктивную гипотезу. В ситуации сложной учебной задачи слушатель контролирует свои эмоции, не испытывает отчуждения, способен контролировать решение задачи, однако его решение не отличается оригинальностью и новизной. У него наблюдается средняя удовлетворенность от решения задачи.



Оптимальный уровень определяется признанием слушателем цели индуктивной мыслительной деятельности и наличием у него устойчивого интереса к оперированию новой информацией. Он умело анализирует индуктивную ситуацию, видит проблему, выдвигает осмысленные гипотезы ее решения. Гипотезы разнообразны, конкретны и реальны по смысловому содержанию, подвергаются четкой перепроверке. Продукт индуктивной мыслительной деятельности отличается высокая степень креативности. Индуктивные суждения абсолютно осознанно контролируются и корректируются, а уверенность в их совершении высока. Слушатель охотно приступает к решению индук-

тивной задачи, не испытывает отчуждения, решая сложные задачи, и получает удовлетворение в случае ее удачного решения.

Описанная модель была реализована в языковой школе «Лингва-Саратов», партнере Института им. Гете в Москве. Как показал наш опыт, внедрение модели помогло решить основные задачи обучения в учреждении дополнительного образования и позволило достичь поставленной цели.

Примечания

¹ Змеёв С. И. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов. М., 1999 ; Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2010.

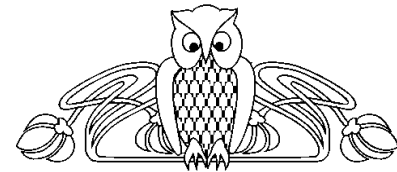
² Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидиальности : учеб. пособие. Калининград, 2000.

УДК 378.015.31

КОМПОНЕНТНЫЙ СОСТАВ ПРОДУКТИВНО-ОБОБЩАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Г. К. Паринава

Педагогический институт
Саратовского государственного университета
E-mail: Parinovagk@mail.ru



Анализ компонентов продуктивно-обобщающей образовательной деятельности студентов педвуза строится в соответствии со сферами развития личности. Он дает возможность рассматривать совокупный образовательный продукт в единстве ценностных ориентаций студентов, продуктивного обобщения и опыта творческой деятельности.

Ключевые слова: образовательная деятельность, продуктивно-обобщающая образовательная деятельность, сферы развития личности, образовательный продукт, ценностные ориентации, продуктивное обобщение, опыт творческой деятельности.

Components of Students' Productive Generalizing Educational Activity

G. K. Parinova

Analysis of components of students' productive generalizing educational activity is made in connection with each sphere of developing person. This analysis gave the opportunity to plan educational product, consisting of valuable orientations, productive generalization and experience of creative activity.

Key words: educational activity, sphere of developing person, educational product, valuable orientations, productive generalization, experience of creative activity.

В современной социокультурной ситуации педагогическое образование все чаще соотносят с развитием личностных качеств будущего специалиста. В связи с этим целью образовательного процесса педвуза становится подготовка учителя-гражданина, озабоченного судьбой России, владеющего современными знаниями. Будущий учитель должен пройти путь преобразования своих знаний и умений в конечный результат собственной профессиональной деятельности. Постигая знания, испытывая потребность в них, студент преобразует их в некий познавательный, культурный и «новый духовный продукт» (В. В. Давыдов). Такая подготовка может быть обеспечена организацией продуктивно-обобщающей образовательной деятельности студентов педвуза.

Анализ компонентного состава продуктивно-обобщающей образовательной дея-



тельности студентов педвуза проводится в соответствии со сферами развития личности.

Первой – мотивационно-ценностной сфере личности – соответствует содержательно-целевой компонент продуктивно-обобщающей образовательной деятельности студентов. Данная сфера представлена в работе субъективным развитием будущего профессионала, которое определено нами как концентрированное представление его о самом себе, о своем «я», о себе как будущем учителе, что отражается в ценностных ориентациях студента, его целевых доминантах и профессионально-личностном смысле.

Представления о ценностных ориентациях студентов позволили нам разработать механизм их развития в продуктивно-обобщающей образовательной деятельности. Он включает следующие элементы:

стимулирование интереса к образовательной деятельности, показ в ней личной и социальной значимости истинных национальных и общечеловеческих ценностей, необходимых будущему педагогу;

педагогическая инструментовка – вовлечение студента в различные виды педагогической деятельности и общения, в которых он осознал бы собственные профессиональные ценности;

организация образовательной деятельности на основе интенсификации процессов «самости», где критерием профессиональной жизнедеятельности студента становятся не мнимые, а истинные ценности.

Ценностные ориентации лежат в основе формирования профессионально-личностного смысла как психического явления¹. Студент, достигнув определенной ступени профессионально-личностного смысла, может продолжить процесс получения знаний в своем измерении, т.е. самостоятельного создать для себя новые знания и опыт, что обеспечивается продуктивным обобщением в пределах одной учебной ситуации. Затем осуществляется переход к новой ситуации, и технологический цикл повторяется. Исходя из этого, можно утверждать, что профессиональная подготовка на основе продуктивно-обобщающего подхода, насыщенная профессионально-личностным смыслом, строится как последовательность технологических циклов, основанных на продуктивных учебных

ситуациях, результатом чего становится активное формирование личностно-смысловой сферы, «пространства сознания» (А. Н. Леонтьев) студента в освоении профессии.

Проявление данной личностной сферы выражается в самоопределении студента в образовательной деятельности. Если его представить в концентрированном виде, то оно понимается как процесс полиролевого самоопределения, профессионального выбора, становления идентичности, ценностно-смыслового самоопределения.

Не рассматривая детально многообразие психолого-педагогических и социокультурных подходов к процессу самоопределения, обратимся к некоторым принципиальным, на наш взгляд, положениям, актуальным в связи с обозначенной нами проблематикой. Продиктованный современной социокультурной ситуацией исследовательский интерес к этому предопределил появление целого ряда работ педагогической, философской, социально-психологической направленности, исследующих самоопределение не в контексте социального давления или педагогического «воздействия», а как активную включенность индивида в процесс профессионального выбора норм поведения. В научной литературе существует несколько взглядов на сущность самоопределения.

У А. Н. Леонтьева, как и у К. А. Абульхановой-Славской, самоопределение рассматривается в качестве связанного с активной позицией личности, т.е. оба автора, на наш взгляд, придерживаются концепции активной самостоятельности². Но в рассуждениях Абульхановой-Славской активность формирует позицию личности, а А. Н. Леонтьев указывает на активность самой позиции в процессе самостроительства индивида, что, по его мнению, и составляет сущность самоопределения³.

Несколько в другой плоскости выразил свое отношение к самоопределению С. Л. Рубинштейн, дав его определение предельно лаконично: свободное избрание человеком своей судьбы⁴. В нем совместились и идея выбора, и идея свободы, и позиция жизненной активности личности.

На наш взгляд, приведенные выше положения позволяют трактовать самоопределение как процесс выбора, играющего боль-



шую роль в развитии личности студента, его профессиональном становлении. Этот процесс осуществляется через индивидуальное преломление норм и ценностей педагогической деятельности, выделение и обоснование ценностно-смысловых оснований собственной профессиональной концепции, выбор целей и средств самоосуществления, свободное избрание человеком своей профессиональной судьбы, обретение и проявление им внутренней свободы в жизни и профессиональной деятельности.

Перейдем к рассмотрению *второй* – *практико-действенной сферы развития личности во взаимосвязи с процессуальным компонентом продуктивно-обобщающей образовательной деятельности*. Обеспечение их единства подразумевает актуализацию интеллектуальных ресурсов студентов и получение полноценного результата.

В процессе обучения, как известно, формируются научные знания, характеризующиеся системностью, обоснованностью, глубиной проникновения в сущность явлений, высоким уровнем обобщенности (А. И. Аверьянов, Я. Ф. Аскин, В. М. Каратеев, А. А. Зиновьев, Б. М. Кедров, П. В. Конкин, А. Я. Шилина и др.). Достижение указанного уровня возможно в том случае, если студент овладел «круглым мышлением» (П. А. Флоренский), которое дает ему возможность субъективного многостороннего познания одного и того же педагогического объекта. При этом надо помнить, что само познание представляет собой научный процесс, отличительной чертой которого является обобщение. В реальном образовательном процессе педвуза зачастую студент ограничивается обобщением теоретических фактов, а до обобщения практических ситуаций доходит дело, в лучшем случае, только после третьего курса обучения, в период летней педагогической практики. Можно сказать, что в этом случае не обеспечивается реализация одного из главных принципов обучения – единства теории и практики.

Совершаемое человеком обобщение, как указывает В. Оконь, является важной стороной познания предметов и явлений⁵. В связи с этим можно сказать, что, являясь начальным этапом мышления, восприятие педагогической реальности (если оно имеет место с

самого начала обучения в вузе) не дает полноценных знаний о ней, не обнаруживает ее общих и важных особенностей. Последнего можно достичь, когда у студента появляется возможность анализировать и сравнивать большое количество качественных характеристик педагогических явлений и определять их отличия. Далее происходит отбор качеств, общих для всех анализируемых ситуаций, что и составляет суть обобщения, ведущего к формированию понятий. Использование данной последовательности требует соблюдения ряда условий, которые, на основе положений В. В. Давыдова, могут быть представлены следующим образом:

определение совокупности конкретных впечатлений мышления и практики, служащих материалом для сравнения;

обнаружение общих качеств на основе многообразного исходного материала;

выявление особенностей исходного материала, его вариативности, обеспечивающее выделение сходных качеств с сопутствующими признаками;

определение в исходном материале неожиданных сочетаний общего качества с сопутствующими признаками;

установление неразрывной связи обобщения с абстрагированием, заключающимся в отвлечении, выделении общего и его противопоставлении частному;

осмысление продуктов обобщения на основе комбинации из двух, трех или более абстрактно-общих признаков, устанавливающих значение той или иной ситуации;

выявление продуктов обобщающей деятельности, включающих совершенствование не только мышления, но и различных сфер развития личности⁶.

Таким образом, обобщение будет эффективным и корректным в том случае, если обеспечивается единство мыслительной и профессиональной образовательной деятельности.

Продуктивное обобщение позволяет сократить количество той информации, на основе анализа которой человек приходит к открытию новых знаний, уменьшать число проводимых при этом операций для достижения цели. В его ходе возникает нечто оригинальное, принципиально новое для субъекта, что диктует новый путь решения пробле-



мы и предполагает перенос знаний в конкретные профессиональные ситуации, выработку нормативных и креативных составляющих профессиональной деятельности. Итак, продуктивное обобщение характеризуется высокой новизной своего продукта, своеобразием процесса его получения и, наконец, существенным влиянием на умственное развитие личности, что знаменует прогресс в профессиональном формировании будущих специалистов.

Действие процессуального компонента продуктивно-обобщающей образовательной деятельности позволяет личности самореализоваться в образовательной и дальнейшей профессиональной деятельности.

Исследование *третьей сферы развития личности – оценочно-результативной во взаимосвязи с одноименным компонентом продуктивно-обобщающей образовательной деятельности студентов* показывает, что студент на основе рефлексии самоутверждается в избранной профессии. Количественной характеристикой обозначенной взаимосвязи выступает совокупность результатов деятельности в чистом виде. Качественная характеристика имеет более сложное обоснование, так как затрагивает субъективную сторону личности студентов.

Итогом продуктивно-обобщающей образовательной деятельности студентов является ее совокупный продукт как результативный модус, подразумевающий лишь определенные порции (продукты) целостного (общего). Он включает три продукта: P_1 – *культурный* – наличие профессиональных ценностных ориентаций, нормативных и креативных составляющих опыта творческой педагогической деятельности; P_2 – *когнитивный* – владение способами теоретического продуктивного обобщения, выработка его нормативных и креативных составляющих, переноса их в ситуации практической деятельности; P_3 – *практический* – владение способами практического продуктивного обобщения и переноса их в конкретные профессиональные ситуации, выработка нормативных и креативных составляющих практической деятельности. Все три продукта в единстве составляют двуединый результат профессиональной подготовки. Объективный результат – профессиональная компетентность как готовность и способность к педагогической деятельности и субъективный – профессиональная успешность и конкурентоспособность (рисунок).

Совокупный продукт продуктивно-обобщающей образовательной деятельности студентов	P_1 – <i>культурный</i> – наличие профессиональных ценностных ориентаций, нормативных и креативных составляющих опыта творческой педагогической деятельности	Двуединый результат профессиональной подготовки: субъективный – профессиональная успешность и конкурентоспособность; объективный – профессиональная компетентность как готовность и способность к педагогической деятельности
	P_2 – <i>когнитивный</i> – владение способами теоретического продуктивного обобщения, его нормативными и креативными составляющими, переноса их в ситуации практической деятельности	
	P_3 – <i>практический</i> – владение способами практического продуктивного обобщения и переноса их в конкретные профессиональные ситуации, выработка нормативных и креативных составляющих практической деятельности	

Совокупный продукт продуктивно-обобщающей образовательной деятельности студентов

Таким образом, в образовательной деятельности происходит тесное взаимодействие и каждой сферы личности с соответствующим ей компонентом образовательной деятельности. При этом в процессе профессиональной подготовки обеспечивается переход внутреннего потенциала каждой сферы развития личности и компонентов образовательной деятельности в актуальную форму через действие «самопроцессов» самоопре-

деления, самореализации и самоутверждения. Как указывалось ранее, развитие всех сфер личности и компонентного состава деятельности определяется процессом продуктивного обобщения, который позволяет актуализировать интеллектуальные ресурсы каждого человека, которые, по мнению М. А. Холодной, «проявляются, во-первых, в том, как он воспринимает, понимает и объясняет происходящее, и, во-вторых, в том,



как и какие решения он принимает в тех или иных сложных ситуациях»⁷. Интеллектуальное развитие, по ее мнению, – это оказание индивидуализированной педагогической помощи в развитии интеллектуальных возможностей личности. С этой методологической позицией нельзя не согласиться, так как именно она полностью соответствует идеям продуктивного обобщения в профессиональной подготовке. Все это позволило нам определить продуктивное обобщение как способ актуализации резервов познавательной-логической сферы личности в совокупности с другими сферами, задействованными в образовательной деятельности. При этом будущему специалисту обеспечивается собственный путь познания через разработку индивидуальной траектории.

Важно отметить, что в такой продуктивно-обобщающей образовательной деятельности осуществляется переход потенциальных возможностей определения целей и содержания деятельности в актуальные, результативным модусом чего является сформированность образовательных целей и ценностных ориентаций; переход потенциальных возможностей мыслительной деятельности в актуальные обеспечивает продуктивную обобщенность и опыт творческой деятельности.

Овладение обобщенными знаниями и обобщенными профессиональными ситуациями позволяет обеспечить студентам появление «живого знания», ставшего результатом интенсивной мыслительной деятельности и способом открытия в себе новых возможностей.

Таким образом, представленный материал позволяет сформулировать концептуальные положения, определяющие содержание исследования:

о профессиональной подготовке, имеющей своей целью профессиональное формирование студентов и предполагающей усиление единства развития сфер личности, компонентов образовательной деятельности и «самопроцессов»;

о расширении возможностей профессиональной подготовки, основанной на организации продуктивно-обобщающей образовательной деятельности студентов, обеспечивающей взаимосвязь действия механизма

продуктивного обобщения и процесса актуализации интеллектуальных и профессиональных возможностей личности;

об анализе и рефлексии двуединого результата профессиональной подготовки: профессиональная успешность и конкурентоспособность как субъективный результат и объективный – профессиональная компетентность как готовность и способность к педагогической деятельности.

Профессиональная подготовка может быть осуществлена при ориентации на систему известных дидактических принципов, среди них наиболее значимыми, учитывающими теорию и практику продуктивного обобщения, являются: проблемность обучения; единство теории и практики, индивидуализация и дифференциация обучения; гармоничное развитие различных компонентов мышления.

Следующие принципы являются специфичными для данной концепции: актуализация интеллектуальных ресурсов и личностных качеств, единство продуктивного теоретического и продуктивного практического обобщения, личностного и профессионального роста, реализации «самопроцессов», нормативности и креативности, успешности, разностороннего анализа совокупных продуктов деятельности и результатов с позиции его субъективной и объективной значимости.

В заключение можно сказать, что именно продуктивность и обобщенность являются теми основными категориями, которые определяют коренное различие между продуктивно-обобщающим педагогическим образованием и традиционным.

Примечания

¹ См. : Зоткин Н. В. Психологические основы личностного смысла. М., 2001.

² См. : Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980.

³ См. : Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М., 1983.

⁴ См. : Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М., 1957.

⁵ См. : Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990.

⁶ См. : Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 2000.

⁷ См. : Холодная М. А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения // Теория и практика продуктивного обучения / авт.-сост. М. И. Башмаков. М., 2000. С. 22.



УДК 355.543.2(072.8)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ В ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ



С. Н. Хутчев

Саратовский военный институт войск МВД РФ
E-mail: star196910@mail.ru

На основе сравнения особенностей организации самостоятельной работы студентов гражданских вузов и курсантов МВД России уточняются параметры разрабатываемой модели педагогического управления военно-профессиональным саморазвитием курсантов, которую предлагается в дальнейшем реализовать в образовательном процессе на кафедре огневой подготовки Саратовского военного института внутренних войск МВД.

Ключевые слова: самостоятельная работа курсантов, умения и навыки, процесс обучения, выпускник, офицер.

Features of the Organization of the Cadets' Independent Work in Military Educational Establishments of the Higher Professional Training of the Ministry of Internal Affairs of Russia

S. N. Hutchev

On the basis of the features' comparison of the independent work's organization of students in high civil institutes and cadets VOU VPO the Ministry of Internal Affairs of Russia is specified parameters of developed model of pedagogical management by military-professional cadets' self-development which is offered to realize into the educational process on Firing dill faculty of Saratov military institute the Internal Troops of Ministry of Internal Affairs.

Key words: cadets' independent work, skills and drills, process of training, graduate, officer.

Проблема организации самостоятельной работы в высшем военном образовании, как и самостоятельная работа студентов гражданских вузов, всегда была в центре внимания ученых. Сегодня, когда идет непрерывное накопление все новых и новых знаний, очень трудно в программе высшей военной школы охватить весь «горизонт» того, что необходимо знать специалисту. Поэтому важно его не научить науке, а научить учиться. Новейшие разработки в военном деле, поступление новой аппаратуры и вооружения в войска требуют навыков самостоятельной работы специалистов в этой сфере. Овладение умениями и навыками самостоятельной работы является необходимой предпосылкой качественного усвоения учебной программы и успешного выполнения буду-

щих служебных обязанностей в войсках, учреждениях, заведениях.

Активная самостоятельная учебная работа является служебной обязанностью любого военнослужащего. На это указывал ещё М. В. Фрунзе, обращая особое внимание на постоянное обогащение всеми категориями военнослужащих своих познаний. При этом он указывал на то, что самостоятельная работа над собой, «над увеличением своего военного <...> багажа обязательна для каждого командира Красной Армии», эти слова не потеряли свою актуальность и в настоящее время¹.

Наибольший вклад в анализ содержания и организации самостоятельной работы в военном вузе внесли А. В. Барабанщиков, Н. П. Волков, К. А. Воробьев, В. П. Давыдов, А. И. Конюхов, В. М. Куликов, Ю. И. Лопухов, В. Ф. Перевалов, А. П. Порохин, Ф. П. Тонких, Ю. Ф. Худолев и др. В педагогической литературе даются различные определения сущности самостоятельной работы и ее основных признаков. Большинство авторов военно-педагогических исследований видят в самостоятельной работе деятельность обучающихся по выполнению учебного задания без посторонней помощи².

Вместе с тем анализ образовательного процесса военных вузов, проведенный в работе А. А. Порошина, показал, что во многих из них отсутствовала целенаправленная система обучения курсантов основам самостоятельной работы, вследствие чего значительная их часть не владела требуемыми навыками и умениями умственного труда, испытывала трудности после окончания вуза³. В педагогической литературе отмечалось, что некоторые преподаватели считают задание



на самоподготовку единственным средством, способным обеспечить глубокое и систематическое изучение учебных вопросов, стремятся давать задания как можно чаще и в возможно большем объеме⁴.

Значительное место в военно-педагогической литературе уделялось и уделяется совершенствованию планирования самостоятельной работы курсантов, которое является одной из главных предпосылок правильной организации их умственного труда. В военных вузах курсанты ведут личные планы самостоятельной работы, разработаны рекомендации по методике такого планирования, установлены примерные нормы на выполнение различных видов самостоятельной работы, т.е. жёсткая регламентация всей служебной деятельности курсантов предполагает наличие модели педагогического управления процессом самоорганизации познавательной деятельности. Мы провели сравнительный анализ соответствующих моделей гражданского и военного вузов.

В Московском государственном индустриальном университете разработана и внедрена модель педагогического управления профессиональным саморазвитием студентов технических вузов, обучающихся дистанционно⁵. В соответствии с ней педагогическое обеспечение управления профессиональным саморазвитием студентов включает организационные формы, методы, средства, педагогические условия и креативные технологии. Усвоение предметного содержания курса включает пять основных этапов: ознакомление, самообучение, саморазвитие, самоконтроль и автоматизированный контроль со стороны преподавателя (мониторинг) за процессом самостоятельной работы студента. В качестве основных показателей, определяющих уровень профессионального саморазвития, рассматриваются: сформированность профессиональных знаний, умений и навыков; владение базисными «квалификациями»; степень освоения компонентов профессиональной культуры (эстетических, этических, творческих, коммуникативных, экологических, правовых).

Анализ подтвердил существование общих подходов к разработке модели педаго-

гического управления военно-профессиональным саморазвитием курсантов и модели педагогического управления профессиональным саморазвитием студентов технических вузов, однако имеются и существенные отличия, во многом это обусловлено жестким регламентом служебного времени. В соответствии с распорядком дня курсантов для самостоятельной работы отводится три академических часа во второй половине дня: это время может быть использовано для посещения учебной библиотеки, кафедр и интернет-классов. Проблемными вопросами являются отсутствие свободы выбора формы и метода самостоятельной работы, недостаточные навыки работы с научно-техническими и периодическими изданиями, ограниченные коммуникативные способности. К существующим проблемам можно добавить ещё ограничения доступа к системе Интернет, проблему самостоятельной оценки и обработки полученной там информации и ряд других.

Тем не менее процесс обучения в военном вузе в настоящее время все больше основывается на творческой активности и самостоятельности курсантов: без этого в современных условиях сложно успешно усваивать программный материал, научиться совершенствовать свои знания в последующей служебной деятельности. Чтобы всегда быть на уровне современных требований и со знанием дела решать практические задачи в современном бою, офицер должен постоянно пополнять свой запас знаний. Выпускник может оказаться в трудном положении, если за годы учебы в военном вузе не научится навыкам самостоятельного приобретения знаний и повседневного самообразования. Исследования показывают, что знания обесцениваются очень быстро, на 10–15% в год, а знания в военной области – еще быстрее. Иными словами, через пять лет у выпускника военного вуза более половины знаний, полученных за годы учебы, не будет соответствовать современным требованиям⁶. Только в процессе самостоятельной работы учебная информация, используемая курсантом для решения конкретной задачи, превращается в устойчивые знания и умения. Если заученная когда-либо учебная информация не будет



востребована, произойдет её ценностная деградация и последующее забывание. Все виды учебных занятий должны быть построены так, чтобы научить курсантов творческому, научному подходу к любому вопросу, приобретению умений и навыков самостоятельной работы.

Главный смысл самостоятельной работы курсантов состоит в том, чтобы научиться глубоко, проникать в сущность изучаемых проблем, устанавливая связи и соотношения явлений, событий, понятий науки, уметь анализировать различные составляющие той или иной области знаний, делать обобщения и выводы. Основой самостоятельной работы является восприятие и осмысление, т.е. аналитико-синтетическая деятельность⁷.

Анализ педагогической и военно-педагогической литературы свидетельствует о том, что «самостоятельная работа курсантов» – понятие емкое и многогранное. Она включает социальный, дидактический, психологический, воспитательный аспекты и является элементом, а иногда и основой процесса обучения. Неоднократно подчеркивалось, что задача высшей военной школы заключается не только и не столько в передаче курсантам очередной суммы знаний, ее основная функция – научить их самостоятельно пополнять свои знания. С учетом проведенного анализа научной литературы и особенностей обучения в военном вузе под *самостоятельной работой курсантов* понимаются самоорганизация и самоуправление познавательной деятельностью, направленной на планомерное и систематическое восприятие, осмысление, понимание, обобщение, сохранение и применение учебной и научной информации, выполняемые как по заданию, так и по собственному желанию, в целях закрепления, расширения и углубления получаемых знаний, развития когнитивных способностей, готовности к непрерывному самообразованию, формированию собственного стиля умственной деятельности.

Использование передовых технологий построения учебного процесса и самостоятельной работы позволяет максимально повысить процесс усвоения материала за относительно короткий временной промежуток.

На кафедре огневой подготовки Саратовского военного института внутренних войск МВД России была проведена работа по изучению организации плановой самостоятельной подготовки, куда входила и самостоятельная работа курсантов, при помощи новых информационных технологий. При организации этой работы были преодолены основные методические трудности, связанные с созданием обновленной базы знаний по правовой и специальной подготовке. Для повышения эффективности самостоятельной работы применялись тренажеры:

типовой и специализированный тир с стандартным и специальным оборудованием, обученным персоналом и инструктором с соответствующей подготовкой;

тренажно-имитационное оборудование модульного типа, построенное на современной элементной базе и новых принципах, позволяющее силами обслуживающего персонала моделировать широкий спектр тактических эпизодов.

Использование тренажеров в самостоятельной работе курсантов экспериментальных групп показало, что курсанты с высоким уровнем результатов самостоятельной работы составили 29,2% (35 чел.) и 8,3% (10 чел.) от общего числа испытуемых; со средним – 57,5% (69 чел.) и 44,2% (53 чел.); с низким – 13,3% (16 чел.) и 47,5% (57 чел.) в экспериментальной и контрольной группах соответственно.

Результаты экспериментальной работы показывают, что в ходе внедрения модели организации самостоятельной работы в учебно-воспитательный процесс количество курсантов экспериментальной группы, достигших высокого уровня, увеличилось на 25%, в то время как в контрольной группе это изменение составляет всего 5%. Количество курсантов, перешедших на средний уровень, увеличилось как в экспериментальной, так и в контрольной группах: на 41,7% и 25% соответственно. Показатели низкого уровня уменьшились в экспериментальной группе на 66,7%, в контрольной – на 30%, разница составляет 36,7%.

Успешное достижение поставленных целей эксперимента во многом зависело от



полноты учета требований, предъявляемых к проведению самостоятельной подготовки точности выбранных критериев и их показателей, которые характеризовали эффективность проводимой работы. Вышеизложенное дает основание утверждать, что использованные в ходе эксперимента средства новых информационных технологий для самостоятельной подготовки привели к результативной активизации процесса самостоятельной работы курсантов в военном институте.

Примечания

¹ Цит. по : Худолеев Ю. Ф. Активизация познавательной деятельности курсантов военных училищ. М., 1976.

² См. : Нустов Ю. А. Преемственность в системе подготовки технических специалистов. Саратов, 1982.

³ См. : Порошин А. А. Педагогическая система формирования у курсантов военно-учебных заведений готовности к активной самостоятельной работе : дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000.

⁴ См. : Барабанищikov А. В., Корочкин Б. П. Научно-педагогические основы повышения эффективности самостоятельной работы // Организация и методика самостоятельной работы студентов : материалы Всерос. науч.-практ. конф. М., 1979. С. 6–8.

⁵ См. : Бондарькова А. М. Модель управления профессиональным саморазвитием студента // Высшее образование в России. 2010. № 8–9/10.

⁶ См. : Калашиников В. Р. Методические рекомендации курсанту училища. Голицыно, 1991.

⁷ См. : Барашков П. Н., Житницкий М. И., Захаров А. М. Интенсификация учебно-воспитательного процесса в вузе. Проблемы управления, эффективности и пути их решения. Л., 1990.

УДК 316.48:354

О ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

О. В. Щербакова

Поволжская академия государственной службы им. П.А. Столыпина, Саратов
E-mail: olgascherbakova@yandex.ru



Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования у будущих государственных служащих конфликтологической компетентности с применением новых педагогических технологий. Дано определение и проведен анализ понятия «педагогическая технология», на основе которого определена структура и раскрыто содержание технологии формирования конфликтологической компетентности.

Ключевые слова: конфликтологическая компетентность, педагогическая технология.

About Technological Maintenance of Formation of Conflictological Competence of the Future Civil Servants

O. V. Shcherbakova

This article contains the definition and the analysis of the concept «pedagogical technology» on which basis the structure is defined and the maintenance of technology of formation conflictological competence is disclosed. Definition is made and the concept analysis «pedagogical technology» on which basis the structure is defined is carried out and the maintenance of technology of formation conflictological competence is opened.

Key words: conflictological competence, pedagogical technology.

Современная политическая и экономическая обстановка в России детерминировала новые приоритеты государственного управления развитием общества, что объективно

требует качественной подготовки будущих государственных служащих, способных к продуктивной профессиональной деятельности, обладающих устойчивыми морально-психологическими качествами, способных оперативно решать сложные задачи в условиях динамично меняющейся социальной действительности. Стремительные изменения социальных условий профессиональной деятельности характеризуются ростом нервно-психической напряженности, повышенными требованиями к психической устойчивости и адаптации специалиста. В связи с этим все большее внимание уделяется проблемам психической стабильности управления его деятельностью и состоянием, способности специалиста к решению конфликтных ситуаций, возникающих в процессе выполнения профессиональных функций и обязанностей, формированию у будущего государственного служащего личных качеств, направленных на бесконфликтные действия.



Отметим, что конфликтологическая компетентность государственного служащего понимается нами как развивающееся в процессе актуальной профессиональной деятельности динамическое сочетание свойств его личности, определяющее успешность психологического воздействия на отдельного субъекта профессиональной деятельности и коллектив в целом и, как следствие, обеспечивающее эффективность деятельности. Данная компетентность представляет собой интегративное свойство личности государственного служащего, владеющего комплексом теоретических знаний, практических умений и навыков, соответствующих уровню профессиональной квалификации, способствующих внутренней установке на бесконфликтные и целесообразные действия в условиях решения управленческих задач в соответствии с профессиональной функциональностью.

Одним из направлений совершенствования системы подготовки будущих государственных служащих к профессиональной деятельности становится широкое внедрение в образовательную практику современных технологий как инструмента неуклонного развития педагогической науки, позволяющих осуществить профессионально ориентированный подход в подготовке будущих специалистов управленческого профиля, способствующих формированию у будущих государственных служащих конфликтологической компетентности.

Разделяя точку зрения Г. К. Селевко, педагогическую технологию будем представлять тремя аспектами: 1) научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающей и разрабатывающей цели, содержание и методы обучения и проектирующей педагогические процессы; 2) процессуально-описательным: описание процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств обучения для достижения планируемых результатов; 3) процессуально-действенным: осуществление технологического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств. Следовательно, педагогическая технология функционирует «в

качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения»¹.

В. М. Монахов под педагогической технологией понимает определенную «технологическую оболочку», в которой комфортно и педагогу, и обучаемому. Основные характеристики «технологической оболочки» должны быть устойчивыми и не зависеть от автора и исполнителя. Он полагает, что любая педагогическая технология выражает определенный концептуальный подход к образованию, поэтому желательно для сравнения разных технологий разработать, по возможности, универсальный методологический подход к их проектированию и экспертизе. Иными словами, наступило время, когда на смену традиционному, описательному стилю технологий должна прийти некая аксиоматика, т.е. методология проектирования педагогической технологии в виде принципов, правил и логики профессиональной деятельности специалиста².

Анализ тенденций развития педагогической науки позволяет сформулировать принципы проектирования новых образовательных технологий. Прежде всего, к их числу следует отнести: целостность: технология должна в интерпретированном виде представлять систему целей, методов, средств и форм обучения, обеспечивая тем самым реальное функционирование и развитие конкретной педагогической системы; адаптацию образовательного процесса к личности обучающегося, заключающуюся в обязательном делении процесса на логически завершённые подпроцессы, каждый из которых имеет специфические, только ему присущие особенности, отвечающие индивидуальным особенностям конкретного субъекта учения; воспроизводимость: воспроизведение технологии с учетом особенностей конкретной образовательной среды гарантирует достижение заданных целей деятельности; нелинейность педагогических структур: приоритет факторов, оказывающих непосредственное воздействие на механизмы самоорганизации и саморегулирования соответствующих образовательных систем³.



Эффективность проектирования любой педагогической технологии определяется необходимостью учета той образовательной макро- и микросреды, в пространстве которой протекает деятельность студентов. В развитии такой среды основной движущей силой являются субъекты деятельности с их индивидуальным опытом, которые формально (или неформально) объединены в данном образовательном промежутке общими целями деятельности. Между субъектами учебной деятельности на основе общих интересов и индивидуальных особенностей устанавливается сеть разнообразных коммуникативных контактов, призванная, в конечном счете, обеспечить качественное достижение целей каждым индивидом. Таким образом, содержательное наполнение образовательной среды определяется исходя из знаний, навыков и умений каждого ее субъекта, его познавательного и общекультурного потенциала, форм, средств и методов организации деятельности. Образовательная макросреда, выступающая по отношению к микросреде образовательным полем, является тем информационным источником, который позволяет микросреде осуществлять накопление учебной информации, тем самым обеспечивая ее развитие и совершенствование.

Как наиболее существенные можно выделить следующие признаки и характеристики педагогической технологии: реализация технологической цепочки с принятыми целевыми установками и конкретными ожидаемыми результатами; возможность воспроизведения любым педагогом и достижение намеченных результатов всеми обучаемыми; включение различных диагностических (дидактических, психологических и др.) процедур, содержащих критерии измерения результатов деятельности субъектов образовательного процесса; осуществление взаимосвязанной деятельности педагога и обучаемого с учетом индивидуализации и дифференциации обучения.

На основании вышесказанного дадим авторское определение технологии формирования у будущих государственных служащих конфликтологической компетентности: это механизм взаимодействия компонентов це-

лостного педагогического процесса, являющегося способом реализации содержания подготовки будущих государственных служащих в области конфликтологии, представляющего собой систему соответствующих форм, методов и средств, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленной цели.

На наш взгляд, правомерным будет выделение следующих этапов в создании технологии: 1) выбор целей деятельности; 2) диагностика готовности личности к решению конфликтных ситуаций; 3) структурирование деятельности преподавателя в соответствии со структурой деятельности студентов; 4) отбор и конструирование методов, форм и средств формирования конфликтологической компетентности; 5) анализ процесса и результатов формирования конфликтологической компетентности.

Подготовка студентов управленческого вуза к разрешению конфликтов, возникающих в процессе реализации управленческих функций в профессиональной деятельности, для которой необходимо конструировать соответствующую технологию, имеет двойственную природу. С одной стороны, в ней можно выделить чисто технологическую, в узком смысле, плоскость знаний и умений в конкретном виде профессиональной деятельности, поддающихся рациональному осмыслению и алгоритмизации. С другой стороны, профессиональная деятельность – это, во-первых, процесс социально организованного и направляемого взаимодействия людей с их индивидуальными ценностными ориентациями поведения, общения, деятельности, с их субъективным потенциалом, индивидуальным опытом осуществления конкретного вида деятельности, во-вторых, это процесс, который происходит в различных (подчас неблагоприятных) условиях социальной действительности. Для педагогических технологий важно учитывать эту двойственность. Ее нельзя устранить или преодолеть, но важно найти оптимальное сочетание в использовании именно этих двух сторон. Тем более это становится актуальным при подготовке государственных служащих.



Новые педагогические технологии зарождаются не как дань моде, а как результат исследований, обусловленных потребностями теории и практики. Формирование тем преследует определенную цель и имеет собственное содержательное наполнение.

Основная цель мотивационно-мобилизующего блока – формирование у студентов позитивной мотивации, интереса и осознания необходимости формирования конфликтологической компетентности. На данном этапе решаются следующие задачи: показать студентам социальную значимость профессиональной деятельности; ознакомить с кругом профессиональных обязанностей государственного служащего, спецификой профессиональной среды и ситуаций, в которых происходит профессиональная деятельность; подвести к осознанию наличия или отсутствия конфликтологической компетентности и тем самым положить начало их самовоспитанию; мобилизовать на успех. Системно-информационный блок в технологии предполагает: изучение (групповое и индивидуальное) контингента студентов; выработку критериев, определяющих конфликтологическую компетентность личности в профессиональной деятельности; определение основных направлений работы; выработку форм и методов индивидуальной работы со студентами по формированию конфликтологической компетентности. Функционально-реализующий блок основной задачей ставит применение в профессиональной подготовке студентов методического инструментария, направленного на формирование конфликтологической компетентности. Оценочно-результативный блок заключается в диагностике готовности будущих государственных служащих к предотвращению конфликтных ситуаций или грамотному их разрешению в случае возникновения с использованием соответствующего педагогического инструментария, проведение корректирующих мероприятий и прогноза направлений профессиональной подготовки.

Технология формирования конфликтологической компетентности представляет собой совокупность взаимосвязанных методов, приемов и средств для создания органи-

зованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности будущего специалиста с заданными качествами, необходимыми государственному служащему, и предполагает в своей структуре наличие трех взаимосвязанных этапов: базовой, специальной и непосредственной подготовки в области предотвращения конфликтных ситуаций или их разрешения в случае возникновения последних.

Базовая подготовка преследует воспитательные и образовательные цели и, кроме того, формирует и совершенствует психические качества и умения, необходимые для качественной организации и осуществления профессиональной деятельности. Специальная подготовка направлена на создание у студентов состояния готовности к профессиональным действиям в конкретных конфликтных ситуациях. Она предусматривает решение следующих задач: определения цели профессиональной деятельности в той или иной ситуации, уточнения необходимых сведений об условиях деятельности (обстановки, неблагоприятных факторов), оценки и анализа возможностей специалиста; программирования профессиональной деятельности с возможно полным моделированием ее условий; использования индивидуальных способов сохранения психологической готовности к началу профессиональной деятельности, приемов саморегуляции неблагоприятного эмоционального состояния.

Непосредственная подготовка осуществляется в процессе исполнения государственным служащим профессиональных функций в той или иной социальной ситуации и включает в себя следующие этапы: ориентировку в конкретных условиях выполнения профессиональных действий и предварительное практическое и мысленное апробирование их исполнения; сосредоточение, включающее мысленное представление всего профессионального комплекса действий либо главных или начальных его элементов и определение момента полной готовности к действию; оценку выполненных действий, внесение необходимых коррективов.



МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

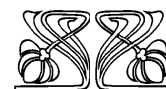
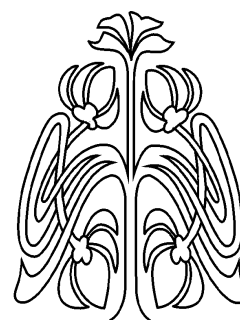
КРУГЛЫЙ СТОЛ «ЛИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ, ЦЕННОСТИ, РИСКИ»

Вступительное слово

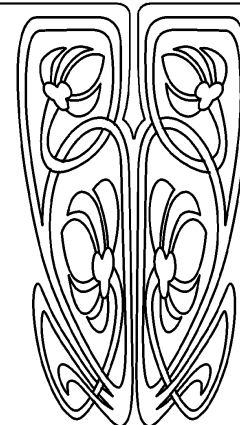
доктора философских наук профессора В. Б. Устьянцева

Междисциплинарные исследования весьма актуальной темы «Личность в пространстве рисков» в научном сообществе философов, психологов, педагогов Саратовского университета имеют свою предысторию. В сентябре 2008 г. был проведен «круглый стол» по теме «Личность в группах риска», где обсуждались философские и психологические проблемы рискогенного поведения личности, выдвигались разные модели групп риска, выяснялись соотношение коллективных и индивидуальных рисков, возможные сценарии управления ситуациями риска в малых группах¹. Новый научно-практический горизонт темы, вынесенной на обсуждение сегодня, предполагает анализ методологических, мировоззренческих, прогностических аспектов рискогенного бытия личности в изменяющемся мире. Осмысление рискогенной социальной среды, где реализуется жизненный путь личности, необходимо доводить до логического завершения – выявления условий, факторов, ресурсов, определяющих жизнедеятельность человека в обществе риска. XXI в. все чаще называют веком обеспечения безопасности человека: в этом контексте мера безопасности личности становится критерием ее благополучия, показателем физического и душевного здоровья, устойчивого социального статуса. Риск и безопасность не только выражают одно из существенных направлений глобализации, но и приобретают экзистенциальный смысл, преломляются в сознании и поведении конкретных индивидов, реализуются в межличностных связях и коммуникативных практиках.

Устьянцев В. Б.: В последнее десятилетие значительно усилилась методологическая направленность пространственного подхода в исследовании рисков и их влияния на бытие личности. Следует отметить, что конфигурация рискогенных и защитных территорий как структурных элементов пространства общества риска непрерывно изменяется, по-разному воздействуя на жизненный мир личности. *Рискогенные территории*, возникающие под воздействием модернизации, интегрируют техногенные, институциональные, социокультурные риски, создавая для личности весьма опасную, порой агрессивную среду обитания. Нарастающие вызовы рискогенной среды заставляют личность выстраивать свои *защитные территории* (защитные пояса – термин И. Лакатоса), обеспечивающие физическую, экономическую, правовую, коммуникативную безопасность в обществе риска. Представляется возможным выделить три типа защитных терри-



ПРИЛОЖЕНИЯ





торий личности, представленных в виде ресурсного, институционального и ценностно-коммуникативного пространств, где по-разному взаимодействуют социальные и индивидуально-личностные факторы безопасности и осуществляется воспроизводство социальных и духовных качеств человеческой личности. *Ресурсное пространство* человека, концентрируя ресурсы психики, профессиональные навыки, приватную собственность, социокультурный ресурс, образует защитную территорию для жизнедеятельности в рискогенной среде. Преодолевая риски, человек реализует потенциал психики, памяти, интеллекта, непрерывно совершенствует собственный жизненный мир. *Институциональное пространство*, нормативно закрепляя социальные дистанции между личностями, сохраняет равновесие между установленным в обществе порядком и социальным поведением личности. Институциональные риски, порождаемые реформами «сверху», латентной борьбой правящих и оппозиционных элит, отстаивающих собственные корпоративные интересы, оказывают воздействие на институциональное пространство личности. Защитные реакции личности проявляются в дистанцировании от политической жизни, интегрировании интересов и ценностных установок в профессиональных структурах. *Ценностно-коммуникативное пространство* защищает человеческое в личности средствами культуры. Образы, проекты, стратегии коммуникативной защиты духовного мира личности становятся ответом на вызовы рискогенной среды. Знаковые термины «защита Отечества», «защита прав и свобод личности», «защита культурного наследия», вовлекаясь в ценностно-коммуникативное пространство, приобретают индивидуальные оттенки, дополняются ценностными установками личности. Защитные территории духа образуют нравственные центры интеллектуальной бытийственности личности, становятся средствами защиты от агрессивного эгоизма и духовного насилия.

Шамионов Р. М.: Проблема риска как характеристика поведения становится наиболее актуальной в современную эпоху развития человечества. Перманентные изменения не

только внешних условий существования и реализации личности, но и (при их преломлении) внутренних социально-психологических, психофизиологических характеристик становятся существенным основанием последовательного поведения индивида. Это поведение может быть само охарактеризовано как рискованное (риск-порождающее), а также как подверженное риску в смысле его реализации в рискогенной ситуации. В этом отношении весьма значимым обстоятельством выступают социальные риски, т.е. такие, которые обусловлены взаимодействиями личностей, либо (и) порождены личностью (группами), либо (и) являются продуктами деятельности человека (группы), либо (и) характеризуют отношения между личностью и обществом. Отмечая междисциплинарный характер проблемы, мы остановимся на ее психологических аспектах. Личность в процессе своей социализации усваивает нормы и ценности, которые, образуя внутреннюю инстанцию, постоянно «сталкиваются» с нормами и ценностями других. С одной стороны, они, обладая универсальностью и некоторой степенью стабильности, характеризуют личность как носителя общечеловеческих норм, с другой – образуют индивидуальные профили, предопределяющие специфику социального поведения конкретной личности. Социализированность личности предполагает ее социальную конгруэнтность (в этом отношении она выступает как часть социума со всеми его издержками, включая исполнение требования соответствовать изменяющейся ситуации/ситуациям и принимать на себя ответственность за рискованные действия, связанные с социальным самоутверждением) и личностную конгруэнтность, связанную со следованием внутренним убеждениям, обретением смысла своего существования и реализацией субъектной позиции.

Таким образом, становление личностных детерминант рискованного поведения связано с процессом социализации и его эффектами. Однако для каждого конкретного случая проявления рискованности они могут иметь свою специфику. Кроме того, отметим и тот факт, что многие социальные риски (объективные риски) не квалифицируются их



участниками как таковые. Это требует изучения ценностно-мотивационных оснований, а также характеристик общественных настроений соответствующих групп.

Барышков В. П.: Мне бы хотелось акцентировать внимание на проблеме ценностного бытия и жизненных стратегиях личности. Ценностные ориентиры личности воплощаются в проекциях ее жизненного пути. Проективный аспект как аспект возможностей, аспект возможного бытия закладывается ценностными основаниями, возникающими в момент появления личности в мире. Этот момент запечатлевается во всем строе личности, прежде всего, как ее ценностно-априорное основание. Ценности определяют, каким способом живет человек, формирует собственные предпочтения в разнообразных обстоятельствах. Подобная предпосылочность формирует трансцендентальный уровень личностного мироотношения, выражающийся целью обстоятельств, в которых по своему выбору или против собственной воли оказывается человек, вынужденный принимать решения и идентифицироваться в среде.

Листвина Е. В.: Одной из наиболее важных, по моему мнению, проблем является выделение личностью ситуации в контексте ее существования. С этим связана проблема определения критериев ситуации, которая позиционируется именно как рискованная, связанная исключительно с экзистенцией отдельной личности. Также принципиальным является вопрос о том, насколько личность сама является инициатором или минимизатором риска в ситуации, и какова в этом роль рефлексии риска. Отдельного осмысления требует вопрос, насколько фоновые социальные ожидания и предполагаемые характеристики ситуации влияют на восприятие и переживание личностью ситуации как рискованной. Решение этих вопросов, по моему мнению, может способствовать оптимальному функционированию личности в современном социуме.

Тетюев Л. И.: Прежде всего, когда мы говорим о личности в контексте жизненных стратегий и социальных рисков, то должны не столько подразумевать социализацию ин-

дивида и социальную атомизацию современного общества, сколько рассматривать личность как *масштабный социальный и гражданский проект*. Отметим, что это – типичный подход к данной проблеме в рамках трансцендентального идеализма, восходящего к идеям И. Канта, русскому и немецкому неокантианству. Идея личности рассматривается здесь в контексте принципа свободы и этических проблем уважения и долга, как чисто практическая идея разума. Способность воспринимать уважение к наличию закона нравственности в самом себе И. Кант относит к задаткам *личностного* начала в человеке. Он считает, что эта способность является достаточным мотивом для совершения свободного акта или произвола. Поэтому только данная способность человека – *быть и всегда оставаться личностью* – коренится в практическом, т.е. безусловно законодательствующем разуме. Свободная личность – основа демократического гражданского общества. Свобода проявляется в свободе воззрений и в личной ответственности за принятие рискованных решений. В этом смысле автономия личности должна стать базовой теорией общества, риск является всего лишь одним из способов, позволяющих субъекту благоразумно выбрать в условиях неопределенности возможность, соответствующую его системе ценностей, личным оценкам и целям.

Тарасов И. П.: Как было отмечено профессором Тетюевым, феномен нравственности определяет бытие личности. А что определяет бытие нравственности?

Первая трудность, которая возникает в исследовании оснований этики, – это идентификация нравственного поступка. Понятно только одно: нравственность – это результат следования определенной системе предписаний, т.е. правил поведения, а нравственный поступок – это поступок, вытекающий из определенного поведенческого императива. Это положение является главным основанием для подведения нравственности под понятие рациональности, и в соответствии с этим нравственное поведение классифицировать как частный случай рационального. Так как в широком смысле рациональное поведение –



это поведение в соответствии с правилом, а сама рациональность предстает как результат деятельности *разума*, то шагом в сторону классификации нравственного поведения в качестве рационального обосновывается представление о разуме как об источнике нравственности. Таким образом, нравственное поведение – это разновидность рациональности или рационального поведения, т.е. поведения в соответствии с правилом. И, как утверждает Кант, эти правила носят «безусловный» и «категорический» характер, т.е. обладают для людей самодовлеющей мотивацией.

Лушникова О. Н.: Представляется интересной проблема духовно-нравственного становления личности в условиях риска, при этом молодое поколение россиян, чья социализация происходит в столь противоречивых условиях, «рискует вдвойне». Молодежь как особая возрастная и социальная группа всегда по-своему воспринимает и глобальные социально-политические, экономические проблемы, и ценности культуры. Самым серьезным последствием эпохи реформирования в России, способствующим умножению социальных рисков, выступает смена аксиологической парадигмы в обществе. Одним из способов преодоления кризиса является воспитание и просвещение молодежи, формирование у нее духовно-нравственных качеств, соответствующих исконно русской ментальности, распространение традиционной духовно-нравственной культуры, совершенствование духовного мира человека, его нравственного здоровья. Становление духовно-нравственной личности – сложный социальный и педагогический процесс личностного воспитания и развития, а личностная духовно-нравственная культура представляет собой внутреннюю самостоятельность, целеустремленность, раскрепощенное мышление, готовность к творчеству, свободную нравственную волю и чуткую совесть.

Красильников И. А.: Нужно констатировать, что быстрые социокультурные изменения в современном мире ставят перед каждым человеком новые задачи, решение которых далеко не всегда можно интуитивно или рационально обнаружить. Решение таких

задач неизбежно сопровождается определенными рисками, которых невозможно избежать. Причем риски связаны не только с предметно-практической деятельностью, но и с умением занять определенную позицию в трудной жизненной ситуации, в ситуациях внутриличностных (эмоциональных) конфликтов. Внутренние конфликты в ценностной сфере субъекта на каком-то отрезке жизненного пути – это определенное эмоциональное страдание, когда важнейшие смыслы по объективным и/или субъективным причинам невозможно реализовать, ценности не просто заблокированы, они самозаблокированы.

На основании проведенного эмпирического исследования мы приходим к выводу о необходимости введения в тезаурус психологии внутренних конфликтов понятия «онтологическая включенность субъекта в трудную жизненную ситуацию», полагая, что оно позволит глубже понять эмоциональные детерминанты рискованного поведения у лиц с невротическими внутренними конфликтами.

Дьяков А. А.: Мне кажется, что личность в современном коммуникативно-информационном обществе проявляется как уникальное единство жизненного опыта, как особый «проект» индивидуального бытия в рамках социума. И я здесь полностью согласен с профессором Барышковым: формирование личности представляет собой сложный перманентный процесс, в ходе которого человек соотносит свои внутренние предпочтения и склонности с ценностями той социокультурной среды, в которую он погружен. Ценности имеют коммуникативную природу, т.е. представляют собой общезначимые смыслы, соглашения и инкорпорированные нормы, функционирующие в системе символической реальности социума.

Ерохин В. С.: Одной из наиболее важных характеристик личности является ее нормативность. Под ней как свойством бытийствующего институционального человека, звеном между человеком оценивающим и человеком институциональным понимается потребность личности в институционализации или, проще говоря, в формировании норм поведения, которые превращаются в мотива-



ционные обстоятельства индивидов как перед обществом, так и перед самим собой. Нормативность как средство самореализации понимается нами в качестве «жизненной» системы правил и норм, позволяющей сформировать уникальное жизненное пространство личности, в котором она полнее всего реализует себя. Именно социальная нормативность позволяет личности прийти к внутреннему единству с самим собой.

Федин Д. С.: Сегодня человек как никогда нуждается в переосмыслении собственных ценностей и личностных установок. Современное общество предлагает огромный спектр мнимых ценностей, которые, являясь фактически отражением эпохи глобализации, подвергают риску забвения традиционные ценности и моральные установки, приобретенные в течение всей истории человечества. Подобный процесс негативно отразится на формировании устойчивых образцов поведения в обществе и формировании личностного бытия человека. Амбивалентность человека и человеческого сознания позволяет говорить о наличии институционального и ценностного аспектов формирования личности. Между ценностями и процессами институционализации нет взаимоисключающих различий. Ценности сами о себе не могут быть самодостаточными, без институционализации они не гарантируют стабильности личностного бытия, поскольку человеческий мир гораздо богаче моделей, создаваемых теоретическим мышлением, и сегодня поиск механизмов институционализации ценностного бытия является одной из приоритетных задач при структурировании бытия личности.

Хачетрян Т. Г.: Продолжая дальше обсуждать тему «жизненного пути», следует отметить, что жизненный путь личности – это история индивидуального развития. Человек развивается, подвергаясь социализации в ее конкретно-исторической форме. Он включается в производственную, политическую, культурную жизнь общества, переживает исторические события своей эпохи. Жизненный путь личности связан с ценностями, которые личность свободно выбирает в течение жизни. Ф. Ницше называет человека, выстраивающего свое бытие в соответ-

ствии с ценностными предпосылками культуры, «ценностным человеком». Жизненный путь проходит именно «ценностный человек», умеющий рефлексивно обратиться к своему прошлому с целью проектировать свое будущее.

Исаева А. В.: Мне представляется интересным обсудить тему политического измерения личности. Личность в аспекте политики – философская проблема, и связана она с символической интерпретацией политического мифа, обращенного к реальному пониманию феномена «культулы героя». В позднем труде «Миф государства» (1945) Т. Карлайль задает понятию мифа политическое измерение. В аспекте понимания политической личности интересной представляется его критическая интерпретация концепции «культулы героя».

Э. Кассирер предполагает, что именно философия истории И. Г. Фихте и его понятие о «духовном» мире как единственно истинном послужили импульсом к созданию Т. Карлайлем его теории героизма и культулы героя. Э. Кассирер выявляет связь теории «культулы героя» Т. Карлайля с фашизмом. Т. Карлайль считает «культулу героя» фундаментальным инстинктом человеческой природы, настолько сильным, что искоренение его может привести к упадку всего человечества. Такого рода заявления явились причиной того, что в критической литературе наблюдалась строгая тенденция считать Т. Карлайля ответственным за всю идеологию национал-социализма. Э. Кассирер подчеркивает необходимость тщательного изучения этой концепции, исходя из истинных принципов философского анализа политического мифа, а не согласно навязанным в последующие годы расхожим идеологемам.

Шановалова Н. С.: Бытие личности невозможно без ее социализации. И здесь на первый план выступает проблема социальной памяти. Будучи важнейшим элементом любого общества, социальная память оказывает влияние на его развитие и посредством трансляции ценностно-смысловых характеристик культуры обеспечивает единство социума. Именно субъекты социальной памяти осуществляют преемственность прошлого и



настоящего с целью сохранения накопленного коллективного опыта и передачи его от одного поколения к другому. С развитием информационной структуры общества изменяются и субъекты памяти.

Гордеев П. А.: Я хотел бы затронуть один из аспектов проблемы, связанный с социальной памятью: это маргинальные культы и социальные практики, которые играют не меньшую роль в социализации личности, чем официальные ценности. Например, практики холотропных переживаний на протяжении веков играли исключительно важную роль и представляли собой ключ к пониманию духовной жизни человека. Промышленная и научная революции, связанные с материалистическим мировоззрением, драматически изменили эту ситуацию. Мировоззрение, сохраняющее все достижения современной науки и в то же время заново вводящее в западную цивилизацию утраченные ею духовные ценности, могло бы оказать глубокое воздействие на нашу жизнь, как индивидуальную, так и коллективную.

Устьянцев В. Б.: Наш анализ будет неполным, если мы не затронем тему общества, в котором происходит социализация личности. И здесь существует целый спектр проблем, связанных прежде всего с так называемым «виртуальным обществом» и рисками, которые оно содержит в себе, для бытия личности благодаря развитию современных информационных технологий.

Соколова Д. М.: Трансформации, которые сегодня претерпевает сфера социального, способствуют порождению новых рисков не только для общества в целом, но для каждой отдельной личности. Уже ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что Интернет все больше и больше становится «неким» жилым пространством, где можно встречаться со старыми друзьями и обзаводиться новыми, работать и отдыхать, просто проводить свободное время. Реальное общение постепенно вытесняется виртуальным, в результате чего человек привыкает к той легкости, с которой можно вступать в социальные отношения в Сети и отворачивается от реального мира. А для молодежи Сеть становится еще и агентом социализации, что не

может не вызывать вполне оправданных опасений, ведь пространство Интернета не контролируется цензурой и сам Интернет выступает в роли медиатора ценностей, отличных от общепринятых. С этим связан риск восприятия подрастающим поколением нестандартных, девиантных моделей поведения и принятия ими идей и воззрений, пропагандируемых различными субкультурами. Не меньшую опасность представляет риск потери самоидентичности. Виртуальное пространство дает возможность создавать образ себя, отличный от реального, ощутить себя Другим или одновременно Другими, растиражировав различные саморепрезентации.

Мельник А. В.: Характеристики виртуальной реальности предусматривают относительную свободу идентификации виртуальной личности, т.е. свободный выбор виртуального имени, виртуального тела, виртуального статуса, виртуальных привычек и т.д. Виртуальная реальность есть пространство тотального моделирования виртуальных личностей, вещей, ситуаций. В виртуальном пространстве идентичность становится виртуальным объектом конструирования, который функционирует как симуляция его «реального образца», иначе говоря, идентичность виртуальной личности симулируется.

Рягузова Е. В.: Возвращаясь к теме социальных рисков, предлагаю перейти к обсуждению проблем коммуникационных рисков. Рост напряженности и насилия в международных, межконфессиональных и других социальных отношениях, усиление нетерпимости ко всякого рода инаковости, обостренное переживание дихотомии «свой – чужой» приводят к редукции способности признавать и терпеть различия, порождают враждебность и агрессивность, выражающиеся в национализме, фундаментализме, регионализме, радикализме, других видах дискриминации, которые представляют собой результат видения в Другом отклонения от некоей нормы, эталоном которой является собственное Я (или шире – Мы). Вместо стремления к пониманию другого образа жизни, иной понятности и отличающейся логики используется стратегия принуждения, подавления или запрета. Другой оказывается за предела-



ми доминирующего дискурса, установка на исключение Другого мешает увидеть не только всю полноту, многообразие и многомерность мира, но и многоликость, полифоничность самого себя.

Стеклова Н. А.: Человек, выступая одновременно актером и сценаристом рискогенных ситуаций, все чаще оказывается в пространстве вызовов и ответов, инициированных его практическими действиями, социально ориентированными в убыстряющихся благодаря глобализации и виртуализации ритмах жизни. Ценности виртуального мира оставляют «за виртуальным кадром» общечеловеческие ценности долга, чести, достоинства. Здесь коммуникационное пространство оказывается уютным вместилищем для всевозможных рисков и коммуникационных конфликтов: риск использования фикций, некачественных каналов коммуникации, утаивание информации, неполная информация, дезинформация, риск неоправданных ожиданий, дисбаланс между тем, что коммуникаторы хотят сказать, и тем, что другие хотят услышать, и др. Поэтому необходимо осознание того, с какими опасностями и конфликтами встречается человек, вступивший на путь тотальной информатизации и глобализации, какими нравственными критериями он должен руководствоваться в информационном противоборстве.

Кутырева И. В.: Для современной социокультурной ситуации одной из проблем является коммуникационная. И речь в данном случае идет не только о процессе передачи информации, о правильной передаче смыслов как внутри одного языка, так и переводе с одного языка на другой (причем не является принципиальным, говорим ли мы о языке в обыденном его понимании или о языке в широком смысле – той или иной культуры, субкультуры и т.д.). Но важным представляется определение места личности применительно к этой ситуации: личность изначально определяет проблемы коммуникации или личность определяема коммуникационными проблемами в современном обществе.

Ласицкая Э. В.: Современное общество называется информационным. Оно обладает характерными чертами: информация является

приоритетным продуктом деятельности, основой её различных направлений, возрастает роль научно-технических инноваций, изменяются социальные отношения. Человек погружен в море информации различного характера, где ему необходимо ориентироваться, жить и работать. Поэтому исследование опасностей, рисков, связанных с функционированием информационного общества, становится условием выживания и успешной жизнедеятельности в данном обществе.

Стриганкова Е. Ю.: В решении проблем управления современным социумом определенное место принадлежит разработке инновационных коммуникативных стратегий, совершенствованию их лингвистического содержания. В современной коммуникативистике акцентируется определение социальной коммуникации как движения смыслов в пространстве-времени. Именно из этой дефиниции мы исходим в разработке авторской концепции лингвокоммуникативных стратегий (ЛКС). Их мы определяем как социальное взаимодействие с использованием лингвистических средств, обеспечивающих осмысление, понимание, кодирование, трансляцию и реализацию наиболее значимых идей и практик, рассчитанное на долгосрочный период.

Устьянцев В. Б.: Проблемы и риски, с которыми мы сталкиваемся в социуме, заставляют искать пути их концептуализации. И в этом отношении на первый план выходит тема методологии социальных рисков.

Иванов А. В.: Я хотел бы отметить преимущество этического подхода при рассмотрении рискогенных ситуаций, описываемых науками социально-гуманитарной направленности.

Современная наука включает в себя не только те человеческие и социальные взаимодействия, в которые люди вступают по поводу научных знаний, но и социальную ответственность ученого за обыденность, повседневность, пронизанную управляемыми наукой технологиями. Кто может адекватнее оценить такие риски? Разумеется, идеальным остается экспертное знание: необходимы специалисты в той области, из которой исходит опасность. Однако в исследованиях, о



которых идет речь, необходимо также мнение рядовых членов общества (букв. laypersons – суд присяжных), носителей житейских ценностей. С такой точки зрения, члены общества должны иметь «право быть неправыми», потому что знания о функции ценностей – это не менее важная функция, чем профессиональные решения о вероятности риска. С третьей стороны, прогресс науки расширяет диапазон проблемных ситуаций, для решения которых недостаточен весь накопленный человечеством нравственный опыт.

Волкова Н. Г.: Этическая и антропологическая характеристики рисковости и экстремальности означают, что источником этих социальных качественных характеристик выступает человек. Справедливым будет утверждение, что без антропологического измерения социума подобные его характеристики не имеют значения. Такие измерения социальных явлений и состояний общества, как рисковость, экстремальность, радикальность представляют собой систему качественных соподчиненных параметров, выражающих степень приближения социума к своим пределам в аспекте цивилизационного развития. Экстремальность есть приближение к своим пределам, исчерпание потенциала существующего положения вещей и вместе с тем моделирование возможных путей развития, первоначально выступающих как альтернатива, лояльное противопоставление своего как иного в безразличном отношении к существующему.

Фролова С. М.: Нужно обратить особое внимание на то, что стремительность технического развития современного общества, социальное расслоение и другие рискогенные факторы нашей повседневности способствовали превращению общества в «общество риска». В связи с этим можно выделить особый класс рисков – риски повседневности. Они обусловлены стремлением выйти за рамки строгой повседневной установленности. В этой связи риски квалифицируются как попытка выражения протеста против нескончаемого круговорота повседневности и как средство разрешения проблем, возникающих у субъекта в результате обыденной

рутинности. Это позволяет субъекту адаптироваться к постоянно меняющейся среде, извлекая из рискогенной ситуации необходимый жизненный опыт.

Кащеев С. И.: В большинстве случаев общество дифференцировано: одни группы производят риски, другие – потребляют. Однако в России существуют, как минимум, две, зачастую смыкающиеся между собой социальные группы, которые являются производителями и потребителями собственных рисков: речь идет о профессиональных преступниках и предпринимателях. Смыкание бизнеса и профессиональной преступности происходит не только в сфере экономики и политики, но и в мировоззренческом поле, там, где психологические характеристики приобретают онтологический характер.

Кленова М. А.: Теория социальных представлений обеспечивает основание для того, чтобы объяснить, как человек воспринимает риск и опасность. В структуре социальных представлений о рискованном человеке выделяются устойчивое ядро («смелый», «любой», «уверенный в себе», «целеустремленный»), относительно устойчивый внешний радиус ядра и периферический слой, включающий социально и личностно детерминированные определения рискованного человека («неуравновешенный», «решительный», «азартный», «умный», «стремящийся к успеху», «отважный», «ненадежный», «предприимчивый»); также можно выделить так называемые «хвосты» представлений («расчетливый», «глупый», «несчастный»).

Трошина Н. В.: Хотелось бы обратить внимание на особо опасные риски нашего общества, например, риски, связанные с ВИЧ-инфекцией. Эпидемия ВИЧ-инфекции в мире захватывает отрезок новейшей истории в 25 лет. Сегодня ВИЧ-инфекция является одним из наиболее распространенных на планете и опасных в плане прогноза заболеваний. На территории Саратовской области (на 1 января 2010 г.) численность зарегистрированных носителей ВИЧ составила 10629 человек, в том числе в возрасте от 18 до 29 лет – 7147 человек (67,2%), дети до 15 лет – 390 человек (3,7%). Если ранее значительное увеличение числа инфицированных лиц свя-



зывалось с передачей вируса внутри таких «групп риска», как потребители инъекционных наркотиков и лица, практикующие коммерческий секс, то в настоящее время наблюдаются активизация гетеросексуального и вертикального путей передачи и захват эпидемическим процессом благополучных в социальном отношении групп.

Устьянцев В. Б.: Одной из острых проблем нашего общества является проблема формирования новой образовательной парадигмы, которая отвечала бы на вызовы и потребности современного мира. Мне кажется целесообразным обсудить риски и новые подходы в образовании, которые связаны с этой проблемой.

Григорьева М. В.: Необходимо отметить, что динамизм современной жизни обуславливает адаптационные процессы человека, заставляет его оперативно познавать ситуационные контексты жизни и деятельности, принимать решения, действовать по-новому, искать латентные личностные резервы, постоянно совершенствовать свои способности. Нужно подчеркнуть, что возникает необходимость целенаправленного формирования адаптационных способностей личности уже на этапе ее социализации в школе. Учитель, стремящийся развивать учеников, должен не только соответствующим образом организовывать дидактический компонент образовательной среды, но и учитывать влияние остальных составляющих. Такой методологический подход требует специального методического обеспечения и разработки нового диагностического средства собственно педагогической деятельности и умений учителя. Диагностику и формирование умений педагога по организации субъект-порождающих взаимодействий, на наш взгляд, возможно осуществлять в следующих содержательных областях: наблюдательность учителя, внимание к групповой динамике, понимание ситуации взаимодействия школьника с образовательной средой, оперативное решение проблемы взаимодействия учащегося со средой, эмоциональные эффекты, ответственность за результат взаимодействия, направленность на цели развития учащихся.

Ялыничев И. Н.: Модернизация, проводимая в российском обществе, не могла не затронуть реформирование системы образования. На первый план выдвигается задача разработки новой философии образования, предусматривающей демократизацию этой сферы, стремление сделать её более открытой для участия в организации учебно-воспитательного процесса педагогов, родителей, детей.

Интегрирующая роль философского подхода к сфере современного образования связана с тем, что его анализ возможен в единстве ценностно-деловых, системных, процессуальных и результативных компонентов. Сфера образования остро нуждается в теории, методологии и методике социально-педагогического целеполагания, в тех общих и инвариантных философско-образовательных подходах, которые отражают необходимость синтеза общественных потребностей и личностных образовательных запросов человека на разных этапах его жизни.

Филипченко С. Н.: Движение российского общества к качественно новому состоянию, в основе которого находятся общечеловеческие начала жизни – гуманизм и сотрудничество, защита прав человека, требует новых подходов к воспитанию молодежи. Необходимость воспитания гуманной личности в сфере межнационального общения связана с многонациональным характером нашей страны и влиянием этнонациональных факторов. Тревожит то, что современная молодежь не владеет достаточной информацией об истории, культуре, традициях других народов. В условиях преобразования всех сфер многонационального общества важна готовность педагогических работников осуществлять целенаправленную воспитательную работу в разнонациональных учебных классах.

Сумина Г. А.: Стремительные технологические и информационные изменения в различных сферах человеческой деятельности заставляют современную личность быть готовой к постоянному обучению в течение всей жизни. В условиях развития инновационной экономики в России идет становление новой системы образования, важной целью которого становится развитие личности, спо-



собной активно действовать и быть успешной, умеющей ориентироваться в информационных потоках, быть мобильной, осваивать новые технологии, самообучаться, находить и использовать новые знания и другие ресурсы. Система образования должна ориентироваться на ключевые компетентности, которые формируются в процессе обучения лишь в контексте собственной деятельности, в связи с чем информационно-образовательная среда должна быть динамичной и развивающейся, способствующей становлению современной личности.

Большакова А. С.: В педагогической науке, как и в обществе, происходит переоценка ценностей, усиливаются интеграция и глобализм мультикультурного взаимодействия, что обуславливает утверждение новой гуманистической личностно-ориентированной парадигмы образования, предусматривающей приоритет личности. Одним из основных условий воплощения в жизнь идей мультикультурного образования является подготовка культурно компетентного преподавателя, способного эффективно работать со студентами, в связи с этим необходимо создать новые критерии отбора и подготовки специалистов, новые области знаний, более индивидуализированные подходы к обучению. Отсутствие в образовании мультикультурного компонента препятствует развитию глобального видения, осознанию взаимозависимости различных культур.

Вишневецкая М. В.: Современное образование призвано дать конструктивное, мобильное, деятельное, ориентированное на практическое применение знание. Такой тип знания помогает увидеть в кризисные моменты и сами риски, и шансы выхода из них, высвобождает в человеке потенциал возможностей к действию. Это гуманитарное знание, которое готовит к испытаниям и поиску нестандартных решений проблем.

Актуализация понятия «гуманитарная культура», в содержание которой входит гуманитарное знание, связана со стремлением педагогической науки выделить базовые личностные образования, способствующие интериоризации ценностей общечеловеческой культуры и их реализации в жизнедея-

тельности. Гуманитарная культура личности – тот базис, на котором развивается не только духовная, но и профессиональная культура специалистов технического профиля, так как обеспечивается понимание профессиональной и личностной деятельности на гуманистической основе.

Гурчин Г. Д.: Нужно отметить, что педагогическая работа полна самых различных рисков. В педагогическом понятийно-терминологическом аппарате содержится большое количество понятий, которые указывают на наличие педагогических рисков разной степени сложности и значимости (переживания, тревожность, аффект, фрустрация, депрессия, стресс, эйфория, агрессивность, девиантное поведение и другие). Лица группы педагогического риска – это такая категория людей с проблемами в развитии, которая требует особого внимания со стороны педагогов, воспитателей, психологов, дефектологов и других специалистов. Причем педагогические риски могут быть самых разных направлений – медицинские (хронические заболевания, проблемы с органами слуха, зрения, речи, перенесенные стрессы и др.), социальные (асоциальная семья, малообеспеченная семья, семьи переселенцев и беженцев и др.), учебно-педагогические (стойкая неуспеваемость, пропуски занятий и др.), поведенческие (нарушение поведения, трудности во взаимоотношениях со сверстниками, употребление наркотиков и др.), риски исследовательской деятельности педагога (методологические, стратегические, технологические, экологические и др.).

Гусейнов А. З.: Продолжая развивать тему педагогических рисков, можно констатировать появление нового направления в педагогике – педагогической рискологии, рассматривающей сущность педагогического риска, а также общие закономерности педагогической деятельности в ситуации неизбежного выбора. Педагогическая рискология изучает закономерности и механизмы принятия педагогических решений, необходимых для жизнедеятельности образовательных систем и получения планируемого результата с учетом всех затрат и рисков участников педагогического процесса. Осмысление пе-



дагогических рисков необходимо при разрешении рискогенных ситуаций в образовании, при исследовании механизмов их возникновения, при создании их типологий, при выработке рекомендаций по превенции и преодолению рискогенных ситуаций.

Калистратова Т.Д.: Обсуждение вопросов, связанных с профессиональными рисками детской консультационной практики, необходимо начать с определения места этого направления в общем профессиональном пространстве психологического консультирования. Необходимо отметить, что понятие «риск» неразрывно связано для нас с представлением о профессиональных действиях психолога-консультанта детской практики и может быть определено как важная характеристика этой деятельности. Риск, по сути, является оценкой возможности осуществления консультативного действия, достижения результата, в той или иной мере соответствующего цели. В связи с этим важной задачей представляется и необходимость вы-

явить субъективные факторы, определяющие критерии принятия решения дебютантом-профессионалом о том, следует ли ему действовать именно так и почему.

Устьянцев В.Б.: Сегодняшнее обсуждение бытия личности в современном мире продемонстрировало, насколько актуальна и многогранна эта проблема для нашего общества. Я надеюсь, что наше совместное обсуждение этой проблемы оказалось плодотворным. Учитывая интерес, вызванный проблематикой «круглого стола», расширенный вариант его материалов будет опубликован в виде сборника статей. Спасибо всем за доклады и участие!

И.П.Тарасов

Примечания

¹ *Афанасьева В. В., Листвина Е. В.* Личность в группах риска : компаративный анализ. (Материалы «круглого стола») // Известия Саратовского университета. Новая сер. 2009. Т. 9. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 3. С. 122–127.