

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Новое
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*Теоретические и практические проблемы
психологии и педагогики*

Научно-практический журнал

**№ 2 (30)
апрель — июнь**

Издается с 2006 г.

Москва
2013

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия

Свидетельство ПИ № ФС77-26992 от 19 января 2007 г.

Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук.

Главный редактор

Михаил Абрамович Лукацкий — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования

Заместитель главного редактора

Любовь Алексеевна Григорович — доктор психологических наук, профессор

Члены редакционной коллегии:

Шалва Александрович Амонашвили — доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования;

Борис Михайлович Бим-Бад — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования;

Сергей Владимирович Дармодехин — доктор социологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования;

Сергей Александрович Лебедев — доктор философских наук, профессор;

Николай Дмитриевич Никандров — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования;

Михаил Викторович Рыжаков — доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования;

Григорий Борисович Корнетов — доктор педагогических наук, профессор.

Учредитель:

НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет»

Содержание

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Лебедев С. А., Коськов С. Н.</i> Постпозитивизм: выход за пределы логического эмпиризма.....	7
<i>Ильин В. В., Рамазанов С. О., Билалова А. Г., Богданов А. Л.</i> Социально-политический сценарий возможного развития России (часть 3).....	17
<i>Безвиконная Е. В.</i> Общественное мнение в сетевых каналах политических коммуникаций на местном уровне власти	27

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

<i>Казакова Е. И.</i> Развивающий потенциал школы: опыты нелинейного проектирования	37
<i>Невская В. И.</i> Уровневая процедура осуществления системного анализа как метода реализации системного подхода — объективная предпосылка преодоления дискретного стиля дидактико-методического мышления.....	50
<i>Тагунова И. А.</i> Интеграция в образовании — развитие новой традиции в образовании.....	67
<i>Илюшин Л. С.</i> Роль невербального текста в структуре современного педагогического взаимодействия.....	77
<i>Весна Е. Б., Духанина Л. Н., Солодова Е. А.</i> Разработка критериев эффективности взаимодействия образовательных учреждений, направленного на развитие одаренных детей	82
<i>Чернышов В. С.</i> Информационная компетентность как феномен современной науки образования.....	92
<i>Черникова И. Ю.</i> Эффективность управления профильной школой в условиях изменения региональных рынков труда.....	96
<i>Савина А. К., Сухин И. Г.</i> Интеграция европейских школьных систем в условиях глобализации	101
<i>Ушницкая А. Е.</i> Роль культуры организаторской деятельности в организационной культуре.....	115
<i>Конопляникова М. В.</i> Формирование профессионального интереса у курсантов в ходе исследовательской деятельности в вузах МВД.....	122
<i>Алехина С. В.</i> Принятие решений спортсменами.....	128
<i>Арапова П. И.</i> Интерактивные методы как средство формирования готовности старшеклассников к выбору жизненного пути	132
<i>Куликова А. Н.</i> Музейная терапия как форма раскрытия коммуникативного ресурса лиц с глубокими нарушениями зрения.....	139

<i>Валяева Д. В.</i> Педагогическая деятельность Ю. М. Лотмана как отражение его мировоззренческой позиции.....	143
<i>Володина Л. О.</i> Педагогика коммуникативного действия: историко-педагогический контекст.....	157

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Лейбин В. М.</i> Концептуальные предпосылки экзистенциально-феноменологической психологии Р. Лэйнга	167
<i>Богус М. Б.</i> Психологические механизмы и позиции исследования взаимозависимости и взаимовлияния мышления и речи.....	190
<i>Бызова В. М.</i> Телесное самосознание молодежи и проблема психологической коррекции.....	197
<i>Учаев Е. Г.</i> Изучение ресурсных возможностей студентов-психологов для работы в трудных и экстремальных ситуациях.....	201
<i>Зелинская Т. Н.</i> Экспликация содержания понятия амбивалентности в психологии	211
Сведения об авторах.....	222
Authors	224
Правила оформления статей.....	226

Table of contents

PHILOSOPHY OF EDUCATION

<i>Lebedev S. A., Kos'kov S. N.</i> Post-Positivism: Beyond Logical Empiricism.....	7
<i>Ilyin V. V., Ramazanov S. O., Bilalova A. G., Bogdanov A. L.</i> Russia's Possible Development: A Socio-Political Scenario (Part 3).....	17
<i>Bezvikonmaya Ye. V.</i> Public Opinion in the Network Channels of Political Communication at the Local Government Level	27

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

<i>Kazakova Ye. I.</i> School's Developing Potential: Experience in Non-Linear Projecting	37
<i>Nevszkaya V. I.</i> Level Procedure of System Analysis as a Method of Implementing the System Approach – An Objective Prerequisite of Overcoming the Discrete Style of Didactic Methodical Thinking.....	50
<i>Tagunova I. A.</i> Integration in Education – A New Tradition of Development	67
<i>Ilyushin L. S.</i> The Role of Non-Vernal Text in the Structure of Modern Pedagogical Interaction	77
<i>Vesna Ye. B., Dukhanina L. N., Solodova Ye. A.</i> Working Out the Criteria of Efficiency of Interaction between Educational Institutions Aimed at Gifted Children's Growth	82
<i>Chernyshov V. S.</i> Information Competence as a Phenomenon of Contemporary Educational Science	92
<i>Chernikova I. Yu.</i> The Efficiency of Specialized School Management in the Situation of Regional Labor Market Changes	96
<i>Savina A. K., Sukhin I. G.</i> The Integration of European School Systems under Globalization	101
<i>Ushnitskaya A. Ye.</i> The Role of Culture of Organizational Work in the Organizational Culture.....	115
<i>Konoplyanikova M. V.</i> Trainees Professional Interest Formation in the Course of Research in the Ministry of Interior Higher Educational Institutions	122
<i>Alekhina S. V.</i> Decision Making by Athletes	128
<i>Arapova P. I.</i> Interactive Methods as a Means of Developing Senior School Students Ability to Choose Their Ways of Life.....	132
<i>Kulikova A. N.</i> Museum Therapy as a Form of Developing Communicative Resources for Persons with Deep Vision Disorder	139
<i>Valyaeva D. V.</i> Yu.M.Lotman's Pedagogical Work as a Reflection of His World Outlook	143
<i>Volodina L. O.</i> The Pedagogics of Communicative Action: An Historical and Pedagogical Context.....	157

PSYCHOLOGY

<i>Leybin V. M.</i> Conceptual Prerequisites of Existential and Phenomenological Psychology Advanced by R. Laing	167
<i>Bogus M. B.</i> Psychological Mechanisms and Positions of Research in Interdependence and Mutual Impact of Thinking and Speech.....	190
<i>Byzova V. M.</i> Corporeal Self-Consciousness of Youth and the Problem of Psychological Correction.....	197
<i>Uchaev Ye. G.</i> The Study of Psychology Students' Resource Capabilities for Working in Hard and Extreme Situations.....	201
<i>Zelinskaya T. N.</i> The Explication of the Content of the Ambivalence Notion in Psychology	211
Authors	224
Manuscript submission guidelines.....	226

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

С. А. Лебедев, С. Н. Коськов

Постпозитивизм: выход за пределы логического эмпиризма

В статье анализируется главная проблема постпозитивистской философии науки: отмежеваться от логического позитивизма как философии науки, не оправдавшей возлагавшихся на нее надежд, и предложить альтернативные логическому позитивизму модели структуры и динамики научного знания. Показывается, что это было достигнуто путем синтеза прежней идеологии эмпиризма с идеями конвенционализма.

Ключевые слова: логический эмпиризм, постпозитивизм, критический реализм, фальсификационизм, научно-исследовательская программа, методологический анархизм.

Неудачи логического позитивизма (Р. Карнап, Г. Рейхенбах, К. Гемпель, Г. Фейгль и др.) в реконструкции структуры реального научного знания, но особенно его динамики, инициировали поиск новых подходов к удовлетворительному решению этих центральных проблем философии науки. Требовалось сформулировать такие образцы научной рациональности, которые бы были более гибкими и реалистичными, чем те, которые были разработаны в лоне логического позитивизма. Оказалось, что не только структура гуманитарных наук, но и структура естественно-научных дисциплин, включая теоретическую физику, и даже структура большинства математических теорий не отвечает тем жестким логическим стандартам и моделям, которые были сформулированы логическими позитивистами [4; 6; 7; 8]. Не соответствовал также и не мог соответствовать реальному научному знанию и позитивистский принцип верификации как критерий научности и обоснованности научного знания [2; 4; 8; 9]. С другой стороны, было очевидно, что реальная наука в целом успешно функционирует и развивается, несмотря на свое явное несоответствие позитивистским идеалам научности. Одним из первых философов, кто бросил смелый вызов логическому позитивизму и его взглядам на структуру научного знания и его обоснование, был австрийский, а впоследствии английский философ науки Карл Поппер. В 1934 году выходит его книга «Логика исследования» [17]. Эта работа вызвала не только неприятие, но и шквал критики со стороны логических позитивистов. Задача, которую поставил перед собой Поппер, была двуединой: с одной стороны, спасти эмпиризм как философию науки, но, с другой, предложить такую модель научного познания, которая бы лучше соответствовала реальной науке, ее структуре и динамике, нежели модели логических позитивистов.

К. Поппер начинает с того, что объявляет главной методологической проблемой философии науки проблему демаркации научного знания и зна-

ния вненаучного, или ненаучного. «Проблему нахождения критерия, который давал бы нам возможность делать различия между эмпирическими науками, с одной стороны, и математикой и логикой, а также метафизическими системами — с другой, я называю проблемой демаркации» [14, с. 55]. Предложенный Поппером критерий такой демаркации был связан с новым пониманием научности и ненаучности. Научное знание — это прежде всего эмпирическое знание. Научные утверждения суть те и только те высказывания, которые имеют эмпирическое содержание и потому могут проверяться на их соответствие эмпирическому опыту, то есть данным наблюдения и эксперимента. Ненаучные утверждения, например, логические, математические, философские, непосредственно ничего не утверждают об объективной реальности, поэтому эмпирически их невозможно ни опровергнуть, ни доказать.

Критический рационализм и фальсификационизм К. Поппера [14]. Главная и новая идея Поппера заключается в том, что критерием проверки научности и обоснованности знания должен выступать не принцип верификации, то есть не подтверждение научных теорий фактами, а принцип фальсификации, то есть принцип возможной и реальной опровергаемости любой научной теории опытом. Поппер прекрасно сознавал, что научную теорию нельзя ни доказать с помощью фактов, ни даже подтвердить ее истинность с их помощью (все такого рода действия с точки зрения логического доказательства являются просто незаконными). Однако любую ложную научную теорию можно опровергнуть фактами. Логически законной основой процедуры опровержения теории является схема умозаключения, известная в логике как модус толленс (*modus tollens*). Суть этого логического закона состоит в том, что от ложности следствия некоторого правильного рассуждения можно с необходимостью заключать о ложности его основания. Поясним это на следующем примере такого типа рассуждения. Первая посылка: если идет дождь, то земля мокрая; вторая посылка: земля не мокрая. Заключение: следовательно, дождь не идет. Схематично: если А, то В; не-В. Следовательно, не-А.

Поппер считает, что из каждой научной теории должны логически вытекать следствия, которые эмпирически проверяемы. Со временем научная теория, если она последовательна и честна, выводит все новые и новые свои следствия и, тем самым, постоянно расширяет класс своих потенциальных фальсификаторов и возможность своего реального опровержения опытом. И рано или поздно, как об этом убедительно свидетельствует история реальной науки, этот момент наступает. Классическими примерами этого могут служить судьба астрономической теории Птолемея, механики Ньютона, теорий флогистона, теплорода, эфира, теории эволюции Ламарка, небулярной теории образования Солнечной системы Канта — Лапласа, политэкономической теории Смита — Рикардо, марксистской теории развития общества как имеющей своей главной причиной смену в соответствии экономических формаций и т. д. Так, по мнению Поппера, марксизм мог претендовать на научность до тех пор, пока в 1917 году не произошла Октябрьская революция в России, событие,

которое явно противоречило марксистскому теоретическому сценарию. Согласно аутентичному марксизму социалистическая революция должна была произойти одновременно в наиболее развитых капиталистических странах Западной Европы. Но случилось иначе. Социалистическая революция произошла в отдельно взятой стране Восточной Европы — России, только что вставшей на капиталистический путь развития. И этот факт, согласно Попперу, был несомненным опровержением марксизма как научной теории. Продолжая эту логику Поппера, можно сказать, что и ленинско-сталинская теория о возможности построения социализма сначала в России, а затем и во всем мире, также могла претендовать на статус научной вплоть до 1991 года. Но последующие события фальсифицировали и эту теорию. Таким образом, по мнению Поппера, марксизм-ленинизм, равно как и его различные модификации, утратил все основания, чтобы претендовать на научность.

Поппер называл свою методологическую концепцию критицизмом или критическим рационализмом. Тем самым он подчеркивал не только необходимость включения в качестве важнейшей нормы рационального поведения ученого требование критической проверки опытом любой теории, претендующей на научный статус. Он считал столь же необходимой нормой рационального поведения в науке также отношение к любой теории лишь как к временной гипотезе. Теория является в науке абсолютно необходимым средством развития научного познания, будучи незаменимым средством синтеза и организации эмпирического материала, в качестве которого выступают данные наблюдения и эксперимента. Не случайно в качестве эпиграфа к своей работе «Логика исследования» Поппер выбрал высказывание Навалиса: «Теория — это сети; ловит только тот, кто их забрасывает» [14, с. 33]. Этим эпиграфом он задает определенный способ видения главного назначения научной теории. Теория для Поппера — это прежде всего определенные правила игры, согласно которым мы обрабатываем эмпирический материал, а научный метод — это способ проверки теории на ее истинность. При этом, заявляет Поппер (и это существенное ядро его концепции научного познания), сами «методологические правила рассматриваются мною как конвенции» [14, с. 78]. Ядром этой методологии у Поппера оказывается принцип фальсификации: «*В соответствии со сказанным мой критерий демаркации следует рассматривать как выдвижение соглашения, или конвенции*» [14, с. 59].

Но если бы конвенциональность в попперовской эпистемологической теории ограничивалась только этим, то мы имели бы здесь дело с современным, но все же вполне традиционным эмпиризмом. Однако критицизм Поппера распространяется не только на теорию и метод, но и на эмпирический базис науки. Те протокольные предложения, или, как их называет Поппер, базисные, сингулярные предложения, которые считаются безусловными не только для неопозитивистов (но и для всего эмпиризма в силу их якобы первичности), Поппер также объявляет конвенциональными. Чем это было вызвано? Прежде всего пониманием Поппера того обстоятельства, что эмпирическое обо-

снование, как и любой другой вид обоснования, подвержено принципиально неустранимой опасности регресса в бесконечность. Для того чтобы не впасть в эту бесконечность, нужно каждый раз останавливаться и определяться. А это возможно только путем принятия решения о некотором классе эмпирических высказываний как базисных и бесспорных. В этой связи Поппер пишет: «все здание науки стоит на сваях, забитых в болото. Здание — это теории, а сваи — это факты. Вопрос о глубине забивки свай решается нами, и мы не должны надеяться достигнуть абсолютно твердого грунта — его в принципе нет» [14, с. 111]. Это высказывание Поппера прекрасно резонирует с замечательным изречением на эту тему Ежи Леца: «Нет никакой твердой почвы под ногами, есть лишь сопротивление глубины» [13, с. 32].

От конвенционалистов, утверждает Поппер, меня отличает лишь одно: по соглашению мы выбираем не универсальные, а сингулярные высказывания. От позитивистов же отличает убеждение в том, что базисные высказывания отнюдь не оправдываются нашим непосредственным чувственным опытом, но они (с логической точки зрения) принимаются в качестве бесспорных лишь посредством некоего волевого акта, некоторого решения.

Итак, Поппер, хотя и выходит за рамки традиционного эмпиризма, однако сохраняет при этом главное требование эмпиризма — эмпирическая проверка научного знания. Спасительным же кругом для попперовского эмпиризма оказался конвенционализм.

Если конвенциональные требования Карнапа относились в основном к логико-математическому знанию и не выходили за пределы абстрактного теоретического знания, то К. Поппер, в отличие от членов Венского кружка, подчеркнул принципиально конвенциональную природу базисных эмпирических высказываний науки. Кроме того, и опять-таки в отличие от воззрений членов Венского кружка, своеобразие Поппера заключалось в замене «конвенционализма, основанного на соглашении, конвенционализмом решения, своеобразным “солоконвенционализмом”» [16, с. 22].

В отличие от протокольных предложений Карнапа и Нейрата, Поппер говорит о «базисных предложениях», понимая под ними предложения, которые могут служить предпосылкой для эмпирической проверки, то есть утверждения об отдельных фактах. Эти предложения вводятся в научную систему с целью проверки, так сказать, «на прочность» некоторой теории. Они представляют собой, и это важно, не констатацию непосредственных чувственных данных опыта, а далеко выходящую за их пределы некоторую рациональную гипотезу. «Ибо, — утверждает Поппер, — мы не можем произнести научного утверждения, которое не выходило бы далеко за пределы того, что может быть достоверно известно “на основе непосредственного опыта”... Каждое описание использует общие имена (или символы, или идеи); каждое утверждение имеет характер теории, гипотезы» [14, с. 94–95].

Здесь Поппер фиксирует тот абсолютно бесспорный факт, что опыт всегда упорядочивается некоторой теорией, строится в соответствии с ней. Ведь нет

чистого опыта, весь он пронизан теориями, в том числе и метафизического характера, и, как считает Поппер, даже мифами и своего рода бессознательными врожденными ожиданиями. Критикуя традиционно эмпирическую позицию неопозитивизма, Поппер подвергает сомнению его тезис о существовании абсолютно объективных и несомненных базисных суждений, подлежащих принятию на веру и являющихся гарантом достоверности теоретического знания. Фактуальные предложения, утверждает Поппер, подвержены ошибкам в той же степени, что и теоретические положения. Поэтому **всякое** базисное предложение требует постоянной новой проверки: «ибо любое базисное предложение может в свою очередь быть подвергнуто испытанию, причем в качестве пробного камня используется любое из базисных предложений, которое может быть из него выведено с помощью проверяемой теории или какой-либо иной. Эта процедура не имеет естественного конца. Таким образом, если испытание должно нас куда-либо вести, то не остается ничего более, как остановиться в том или ином месте и сказать, что в данное время мы удовлетворены» [14, с. 104]. Чтобы процедура проверки не уводила нас в «дурную бесконечность», Поппер предлагает при дедуктивной проверке останавливаться на тех фактуальных утверждениях, «о принятии или об отвержении которых различные исследователи достигают соглашения» [14, с. 151].

Иначе говоря, мы решаем остановиться на данном базисном предложении, памятуя о том, что это временная остановка, обусловленная, например, тем, что данное базисное предложение легко проверить. Базисное предложение принимается как догма, но при условии, что оно не окончательно; оно принимается на основе решения, связанного с опытом, но не доказывается опытом; оно принимается условно, но в согласии с процедурой, руководимой правилами, главным из которых является требование не принимать случайных (логически не связанных с теорией) предложений.

Несомненно, что положение об условном, договорном принятии базисных предложений вносит в методологию Поппера значительный конвенциональный элемент. Это и есть тот самый конвенционализм решения, которым позиция Поппера отличается от предшествовавших ей версий конвенционализма. «Базисные предложения принимаются как результат решения или соглашения; и в этих пределах являются конвенциями» [14, с. 106]. Конвенционализм Поппера становится более заметным, если принять во внимание ту роль, которую играют эмпирические (имеющие характер конвенции) факты в его фальсификационистской методологии, когда одно-единственное базисное предложение в состоянии служить достаточным основанием для опровержения устоявшейся и достаточно апробированной прежним опытом теории. В своих работах Поппер пытался отмежеваться от радикального конвенционализма. Более того, он критикует этот конвенционализм, ибо прекрасно понимает и открыто об этом заявляет, что последовательный конвенционализм делает невозможным проведение в жизнь его программы фальсификационизма. Но критикует он конвенционализм абстрактно. Критика Поппером

конвенционализма носит скорее характер тех самых «конвенционалистских уловок», против которых он сам так активно выступает. Это и не удивительно. Так как эмпирический базис науки, по Попперу, полностью конвенционален, то это заставляет Поппера, хочет он того или нет, признать зависимость и судьбу теоретических положений от конвенционально принятых фактов. Более того, в концепции Поппера вообще возникает своеобразный конвенционалистский круг: «...эмпирическая наука может быть определена при помощи ее методологических правил» [14, с. 79], а «методологические правила рассматриваются мною как конвенции» [3, с. 78]. Крайне сомнительно звучит обещание Поппера, что «только исходя из следствия моего определения эмпирической науки и из методологических решений, основывающихся на этом определении, ученый может увидеть, насколько оно соответствует интуитивной идее о цели всех его усилий» [14, с. 80].

Не менее сомнительно звучит и его обещание с помощью его научного метода докопаться, наконец, до тех скрытых конвенций, которые были подлинными скрытыми основаниями существовавших ранее метафизических теорий научного познания. Конвенционалистская составляющая эпистемологии Поппера была существенно усилена в концепции науки как множества конкурирующих между собой научно-исследовательских программ, разработанной его учеником И. Лакатосом.

Концепция научно-исследовательских программ Лакатоса [1]. В отличие от концепции Поппера, объектом методологического анализа Лакатоса является не отдельная научная теория в ее отношении к опыту, а серия, или последовательность логически взаимосвязанных теорий. Согласно Лакатосу, любая научная теория должна оцениваться вместе со всеми гипотезами, составляющими ее основания. Оценке, таким образом, подлежат не изолированные теории, а серии теорий, порождаемые определенным ядром базисных принципов и положений некоторой научно-исследовательской программы, элементом которой всегда является та или иная отдельная теория. Речь идет о серии теорий, связанных между собой преемственностью и превращающей ее (эту серию) в «исследовательскую программу». С другой стороны, некоторое исходное общее ядро программы обуславливает единство этого «надтеоретического» образования. Для понимания функционирования и динамики научно-исследовательских программ Лакатос вводит понятия «прогрессивного» и «регрессивного» сдвига программы. Исследовательская программа имеет прогрессивный сдвиг в развитии и в решении своей главной проблемы, если она предсказывает новые факты, существование которых затем подтверждается экспериментальным путем. Сдвиг программы является регрессивным, если она при встрече с новой областью фактов лишь спасает себя от опровержения ими, вместо того чтобы смело идти навстречу новому опыту.

В отличие от так называемого «наивного фальсификационизма», Лакатос справедливо утверждает, что никакой эксперимент, никакое отдельное протокольное предложение или факт сами по себе никогда не могут привести к

опровержению какой-либо теории. Фальсификация любой конкретной теории возможна только в случае наличия другой, соперничающей с ней и более лучшей теории. При этом Лакатос отмечает не столько негативный, сколько конструктивный характер фальсификации. Если для разрешения противоречия между теорией и опровергающим ее фактом выдвигается новая теория, то она считается научной лишь в той мере, в какой она ассимилирует этот факт. Фальсификация, таким образом, ведет к росту эмпирического содержания теорий и должна рассматриваться в контексте развития научного знания.

Что касается структуры введенной Лакатосом новой единицы методологического анализа — исследовательской программы, то в каждой исследовательской программе он выделял четыре основных компонента: 1. Ядро программы — система ее основных, исходных содержательных принципов («метафизика» программы). 2. Негативная эвристика — совокупность методологических правил, которые помогают защитить ядро программы от опровержений, выдвигая вспомогательные гипотезы с тем, чтобы ассимилировать противоречащий ядру исследовательской программы факт или на время изолировать его. 3. Набор вспомогательных гипотез, порождаемых негативной эвристикой. 4. Совокупность правил и приемов, ориентирующих исследователя на положительное решение проблем — позитивная эвристика [1, с. 154].

Согласно Лакатосу не только ядро программы является набором конвенционально принятых принципов, но и правила позитивной и негативной эвристики также носят конвенциональный характер. Лакатос пишет, что именно «...у конвенционалистов научился понимать важность методологических допущений» [1, с. 116]. «Конвенционалист допускает возможность построения любой системы классификации, которая объединяет факты в некоторое связанное целое. Конвенционалист считает, что следует, как можно дольше сохранять в неприкосновенности центр такой системы классификации: когда вторжение аномалий создает трудности, надо просто изменить или усложнить ее периферийные участки» [1, с. 208].

Лакатосовскую методологию научных исследовательских программ по ее сути можно вполне обоснованно охарактеризовать как один из наиболее законченных вариантов конвенционализма. Таким образом, спасение от провала философии науки логического и Поппер, и Лакатос видят только в конвенционализме.

Бесспорно, что конвенционализм — одна из наиболее фундаментальных программ в эпистемологии и философии науки [3]. При этом необходимо подчеркнуть, что конвенционалистское решение многих эпистемологических проблем науки имеет весьма серьезные основания как общепhilosophического, так и конкретно-научного характера. В частности, как классический, так и современный конвенционализм подчеркивают активную и творческую роль ученых при принятии ими различного рода когнитивных решений при построении и обосновании научного знания, особенно научных теорий. На этом основании они ставят под сомнение один из фундаментальных фило-

софских постулатов классической науки о возможности и способности науки достичь своими средствами чисто объективной истины. Конвенционалисты стремятся показать, что вопрос об истинности, по крайней мере, исходных положений научных теорий относится во многом к сфере действия когнитивной воли ученых. Эта воля направляется не только требованием соответствия теории своему объекту, но и целым рядом прагматических соображений и требований, таких, например, как: четкость и определенность научного языка и используемых в научном познании средств; эффективность научной теории в решении исследуемых ею проблем; практическая применимость научного знания; удобство его пользования, простота, непротиворечивость и т. д. И очевидно, что все такого рода требования имеют явно субъективную и во многом конвенциональную природу.

Однако, совершенно верно подметив, что именно язык науки является тем каналом, через который конвенции проникают в научное знание, конвенционалисты придают этому каналу явно самодовлеющее значение. И в этом их главная ошибка. Действительно, научная конвенция начинается в языке и с языка. Но семантическая конвенция должна рассматриваться в науке отнюдь не как цель, а лишь как средство выявления и формулирования в явном виде всех объективных компонентов научно-познавательной деятельности. В структуре последней важную роль играют не только языковая и рационально-логическая составляющие научного познания, но и внеязыковые компоненты: чувственная, практическая, коммуникационная и др. Все они являются столь же необходимыми средствами социально-когнитивного опыта научной деятельности и его фиксации, как и языковые и логические составляющие процесса научного познания [3]. В частности, одной из главных эпистемологических проблем науки является определение места и роли естественного (обыденного) языка как инструмента научной деятельности.

Постпозитивизм как эпистемологическое течение и философия науки весьма неоднороден [2; 10]. Если концепции критического рационализма и методологии научно-исследовательских программ, развивавшиеся Поппером и Лакатосом, еще имели явную родственную связь с неопозитивизмом, будучи связаны с ним одной эпистемологической пуповиной — эмпиризмом, то другие концепции постпозитивистской эпистемологии, например, такие как концепция методологического анархизма П. Фейерабенда, были более независимы и свободны по отношению к логическому позитивизму.

Методологический анархизм П. Фейерабенда («Все сойдет») [15]. Главная идея концепции Фейерабенда заключается в отрицании существования в науке некоего единого, одинакового для всех наук и на все времена метода построения и обоснования научного знания, следование которому гарантированно вело бы к получению объективной научной истины. Обращаясь к анализу реальной истории науки в ее различных областях, Фейерабенд убедительно показал, что так понимаемого «метода науки» никогда не существовало. И это относится не только к тем умозрительным научным методам, которые пред-

лагали философы-трансценденталисты: умозрение, феноменологическая редукция, диалектический метод, метод восхождения от абстрактного к конкретному и др. Это же справедливо и в отношении отдельных реальных методов конкретно-научного познания (наблюдение, эксперимент, индукция, дедукция, аналогия, метафора, моделирование, подтверждение, фальсификация, формализация и др.). Согласно Фейерабенду, научные задачи, проблемы, предметные области, познавательные ситуации, с которыми имеют дело конкретные ученые, настолько разнообразны, что единого метода их решения просто не может существовать. Он считает, что обращение к реальной истории науки подтверждает это более чем убедительно. Открытие и утверждение научной истины — это в существенной степени творческий и социальный по своей природе акт и процесс. Несомненно, что в научном познании важную роль играют разного рода стандартные средства и методики. Все они, как правило, способны лишь продуцировать (тиражировать) уже когда-то полученный с их помощью аналогичный результат, но они не могут гарантированно вести ученых к получению нового достоверного знания. Для получения последнего ученый волен использовать самые разные комбинации известных познавательных средств или вводить (придумывать, создавать) новые средства, надеясь получить приемлемое решение определенной научной проблемы. Успех научного развития, по Фейерабенду, как раз и состоит в максимальной пролиферации (размножении) и поощрении многообразных попыток и способов решения научных проблем при последующем выборе (отборе) научным сообществом наилучшего из предложенных решений. Почему Фейерабэнд поощряет максимальную пролиферацию теорий (гипотез) и призывает к ней? Его ответ на этот вопрос удивительно прост и логичен: чем больше разных решений некоторой проблемы предложено, тем больше вероятность того, что некоторые из них окажутся действительно приемлемыми. Другого пути найти истину, кроме метода проб и ошибок, согласно Фейерабенду, просто не существует, чтобы там ни говорили о прозрении, интуиции и тому подобных не очень ясных вещах. Метод проб и ошибок является универсальным способом движения к новому, но это совсем не то, о чем всегда мечтала любая методология науки, ибо следование ему не дает никакой гарантии на успех. Этот способ движения к новому не является чисто научным, ибо он имеет место во всех видах человеческой деятельности, а не только в науке. Более того, это метод творчества самой Природы. Другого метода развития, как только через пробы, многие из которых, несомненно, окажутся нежизнеспособными, Природа просто не придумала, считая именно его самым эффективным и надежным из всех логически возможных способов движения к новому. Поэтому, утверждал Фейерабэнд, не может быть в принципе и, соответственно, не должно быть некоей философии и методологии науки, которая претендовала бы на статус некоего нормативного знания по отношению к науке и научному познанию. Философия науки может быть полезна для ученых только в форме суммы примеров и событий из истории науки. Здравая философия науки может быть в лучшем случае лишь неким

поучительным резюме прошлого науки, но никак не прямым руководством к настоящему и будущему действию ученого. Она не должна ограничивать свободу его действий, оставляя ему возможность и право на риск и надежду на успех. Соответственно, научная истина понималась Фейерабендом не как некое беслично-объективное по своему происхождению и содержанию знание, а как знание, имеющее социально-научный и принципиально исторический характер. В науке всегда действуют и принимают когнитивные решения конкретные субъекты и научные сообщества, живущие в определенную историческую эпоху, а отнюдь не некие абстрактные ученые, владеющие неким методом открытия истины как своего рода волшебной палочкой.

Несомненно, концепции Поппера, Лакатоса и Фейерабенда были сильны прежде всего своей критической направленностью против логического позитивизма и стремлением вырваться из его оков. Но цена, которую им пришлось заплатить за свои попытки, была слишком неадекватна и высока. Такой ценой оказался конвенционализм. Однако конвенционалистская эпистемология несет с собой отнюдь не меньшие философские трудности и издержки, чем те, которые имелись в логическом позитивизме [3]. Вот почему в современной философии науки степень адекватности постпозитивизма реальному процессу научного познания считается столь же слабой, как и у раскритикованного логического позитивизма. Их общий коренной недостаток — абстрагирование от практически-инновационной и социальной природы научно-познавательной деятельности [5; 11; 12].

The authors analyze the key problem of the post-positivist philosophy of science: how to break with logical positivism as a failed science philosophy and offer alternate models of scientific knowledge structure and dynamics. They show that this has been achieved through the synthesis of the former empirical ideology with the ideas of conventionalism.

Keywords: logical empirism, post-positivism, critical realism, falsifications, scientific research program, methodological anarchism.

Список литературы

1. *Лакатос И.* История науки и ее рациональные реконструкции / И. Лакатос // Структура и развитие науки. — М., 1978.
2. *Лебедев С. А.* История философии науки / С. А. Лебедев // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2009. — № 1.
3. *Лебедев С. А.* Конвенционалистская философия науки / С. А. Лебедев, С. Н. Коськов // Вопросы философии. — 2013. — № 5.
4. *Лебедев С. А.* Методология науки: проблема индукции / С. А. Лебедев. — М., 2013.
5. *Лебедев С. А.* Праксиология науки / С. А. Лебедев // Вопросы философии. — 2012. — № 4.
6. *Лебедев С. А.* Структура науки / С. А. Лебедев // Вестник Московского университета. — 2010, — № 3. — (Серия 7, Философия).
7. *Лебедев С. А.* Структура научного знания / С. А. Лебедев // Философские науки. — 2005. — № 10, 11.
8. *Лебедев С. А.* Роль индукции в процессе функционирования современного научного знания / С. А. Лебедев // Вопросы философии. — 1980. — № 6.
9. *Лебедев С. А.* Уровни научного знания / С. А. Лебедев // Вопросы философии. — 2010. — № 1.

10. Лебедев С. А. *Философия науки: общие проблемы* / С. А. Лебедев. — М., 2012.
11. Лебедев С. А. *Философские измерения науки* / С. А. Лебедев // *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. — 2010. — № 1.
12. Лебедев С. А. *Философские основания и эвристические возможности интерналистского и экстерналистского объяснения развития научного знания* / С. А. Лебедев // *Вестник Московского университета*. — 1991. — № 3. — (Серия 7, Философия).
13. *Лец Е. Избранное* / Е. Лец. — М., 1987.
14. *Поппер К. Р. Логика и рост научного знания* / К. Р. Поппер. — М., 1983.
15. *Фейерабенд П. Против методологического принуждения* / П. Фейерабенд. — Благовещенск, 1998.
16. *Carnap R. Logical syntax of language* / R. Carnap. — L., 1954.
17. *Popper K. R. The Logic of Scientific Discovery* / K. R. Popper. — L., 1959.

**В. В. Ильин, С. О. Рамазанов,
А. Г. Билалова, А. Л. Богданов**

Социально-политический сценарий возможного развития России (часть 3)

В статье на конкретном социально-политическом материале анализируются предпосылки выбора пути державного развития России в целостном интерционализирующемся мире.

Ключевые слова: предвидение, государственное управление, мегатренды.

Турбулентность. Рю Фэн указывает на упорядочивающие стратегии:

- Клебера — вестерн (наступление Запада на Восток);
- Унгерна — истерн (захват Севера Югом, Запада Востоком);
- Марка Аврелия — обустройство лimesов (буферные зоны, кордонные полосы-тампоны на пути варваров).

В свете более тщательной рефлексии дело выглядит тоньше, острее. Духовные и материальные движения, могущие сыграть роль градиентов, определяющих возрастание или убывание в политическом пространстве каких-то значимых величин на единицу измерения, с одной стороны, поглощают упомянутые стратегии, с другой стороны, дробят их. Если в сжатом виде характеризовать суть происходящего, то, как в фокусе, оно интегрируется в таком явлении — мир стоит на пороге тотальных потрясений, обусловленных вступлением в горячую фазу турбулентных антисистемных деструктивных катастрофических действий и стремлений. В качестве решающих факторов дерегуляции законосообразных связей международной жизни укажем лишь:

- на наступление желтой расы (Большой передел, Великий перелом);
- надвигание аллохтонов (дестабилизация традиционно устойчивых очагов обитания белой расы);
- кризис НИС — чудо «азиатских тигров» объясняется переводом туда индустриального производства, массивными вложениями. В случае кризиса инвестиционной политики, заката индустриализма «азиатских тигров» ожидает масштабное фиаско (в силу узкой хозяйственной

направленности, слабости внутреннего рынка, экспортного типа производства, его трудозатратности), могущее отозваться на благоденствии вестерна;

- рост среднего возраста населения (1950 г. — 23,5 года; 2000 г. — 26,6 лет; 2050 г. — 37,8 лет), детерминирующий необходимость роста патронажных статей бюджетов для оказания материальной поддержки великовозрастным и, следовательно, кризис наполняемости бюджетов, крах пенсионного обеспечения;
- уменьшение доли детей: 1975 год — 36,9 %; 2050 год — 19,7 % с дефицитом ресурсов естественного жизнеподдержания;
- усиление методов неэкономического давления (санкции на продукцию, изделия, технологии) с анклавизацией живневоспроизводственных контуров, интенсивной технологической поляризацией и дифференциацией человечества;
- происки международного терроризма;
- шантаж «стран-изгоев»;
- неконтролируемое расширение «ядерного клуба»;
- истощение воспроизводственной базы по продуктам питания (эпизоотии, панзоотии, эпифитотии);
- подрыв демографической базы (пандемии, инфекции, СПИД).

Итак, камертоном грядущего при определенном раскладе, когда противоборства и амбиции людей, слоев, народов перекроют всеобъемлющие веления воздержанности, может стать катастрофизм, проблематизирующий устойчивое, гарантийное существование. Мысль невозможно сформулировать однозначнее: один из сценариев развития событий — впадение в хаос, рост эсхатологических напряжений, нестабильность, всемирная смута, сумерки цивилизации, вступление во всеобщее Булгачное время.

Мы далеки от намерений входить в апокалиптические штудии. Пытаясь обозначить силовые линии принципиальных противоречий эпохи, мы разворачиваем вопрос в плоскость: чем скомпенсировать катастрофические тенденции, как нейтрализовать их действие. В конце концов, одна из интерпретаций Апокалипсиса — он есть не живописание трагизма финала сущего, а его предостережение, предупреждение. Воспользуемся данным замечанием для выработки позитива.

Сказанное о вероятности усиления турбулентных процессов ориентирует на поиск дополнительных источников регуляризации (упорядочивающие стратегии Рю Фэна здесь недостаточны). Непредвзятый просмотр вариаций подводит к заключению: собственно, их два. Первое — национальное государство, роль которого по мере вступления человечества в полосу дефицитности, как мы не устаем повторять, будет возрастать. Второе — надгосударственные образования, прерогативой которых станет контроль, координация, реагирование с использованием всех инструментов глобального влияния — от права до силы.

Борьба с хаосом, таким образом, возможно, обогатит социальное строительство в мировом масштабе переходом:

- на центрально-административный, дисциплинарный вид управления (отчасти свертывание демократии — в первую очередь в части прав на выбор места жительства, — в какой-то мере ущемление духа 1848 г.);
- всеобщую систему безопасности мира с коллективной ответственностью (развал униполярных (Мальтийский мир), биполярных (Ялтинский мир), блоковых конфигураций).

Kumai. Острота дел в Поднебесной, где 30 млн безработных, 50 млн проживающих за чертой бедности маргиналов, перенаселенность, опасная нехватка ресурсов жизнепроизводства, поддержания продуктивного контура купируется массивным притоком иностранных инвестиций (ввиду дешевизны рабочей силы, логики вывода индустриальных производств за пределы авангардного ядра мир-системы), создающих рабочие места, стимулирующих хозяйственную активность, поддерживающих высокие темпы роста. Между тем у локального времени Срединного царства в передней толпится сонм трудно решаемых проблем, вызванных вероятностью:

- разбалансирования климатических циклов и ритмов (обводненности и засушливости) с крахом культивации хлопка (засушливость) и риса (увлажненность);
- дальнейшей деградации водозабора;
- продовольственного кризиса;
- сбоя инвестиционных поступлений.

В случае активизации этих угроз и неприятностей по отдельности или вместе режим державной тургесценции (если не системного кризиса) проявится рельефно. Последствия его — прозрачнее некуда: нагнетение внутренних напряжений найдет очевидный выход в форме агрессивных диверсифицированных движений с обширным арсеналом — от территориальных претензий до оккупации и аннексии чужих пространств.

Великому переделу мира, очередному переселению народов стратегически способны противостоять лишь коллективная воля и групповой разум. Центральными персонажами этой ответственной и многофигурной композиции по мере тактических обострений оказываются:

- Россия, на просторах которой интенсифицируется укоренение этнических нелегалов;
- США, испытывающие расовые, социальные, поведенческие сложности гармонизации отношений китайского инфильтрата с иными общественными слоями; могущие столкнуться с дерегуляцией финансовых связей;
- ЮВА, скрыто захватываемая хуацяо.

Однако ужасающая конкретность грозящей катастрофы исключает равнодушную непричастность произойти способному (курс «блестящей изоляции»). Основы мирового политического порядка в новое «наше время» формируются не моделью партикулярного национального государства, а мо-

делью универсальной интернациональной межгосударственности. Межгосударственная и интергосударственная корпоративная ответственность сейчас решает и должна решать все.

Великое позитивное начало, к примеру, по силам открыть интернациональному альянсу, берущему на себя часть традиционных проблем государственных суверенитетов и таким образом разгружающих их. Здесь — трудоустройство, кредитование, инвестирование, отселение, продовольственные поставки и т. д.

Безысходность серьезна. Годы эгоистических побед, обидной предвзятости, безучастного благоденствия в канувшем в Лету прошлом. И малые и большие, и совершенные и несовершенные — все ввязаны в единое действие собственного спасения.

Вырождение «третьего мира». Неоднократно подчеркивалось: отсталость развивающихся стран представляет глобальную проблему, если не сказать «угрозу». «Третий мир» — фальшивый мотив, выпадающий из мелодии, которую при его помощи или за его счет (следствие нещадной эксплуатации) исполняет цивилизация. Звонкая монета, какой арьергард прогресса может отплатить его авангарду, уже собрана. Это — трансляция неустроенности, бедности, конфликтности в благополучные зоны цивилизации с последующей их интернализацией.

Наиболее предпочтительный вариант ремиссии — соучастие в выстраивании более справедливого мирового порядка с эффективным применением трансфертов, займов, введением компенсирующих налогов на развитость (типа налога Тобина), позволяющих решать некоторые из накопившихся проблем. Хорошие сигналы тому подал последний германский саммит J-8, предоставивший экстренную помощь наиболее нуждающимся странам. Будущее цивилизации в участии.

Финансомика. Опасная двоякая линия а) подмены реального сектора экономики виртуальным; б) разрушения обязательств, взятых в рамках Бреттон-Вудских институтов, по поддержанию золотовалютного долларového обеспечения. Выстраивается в полной мере сюрреалистичный постмодернистский мир симулякров с отсутствием натуральных, гарантийных ценностей.

Релятивизация, деканонизация, версификация, дисгармонизация действительности выражаются в утверждении странного феномена — виртуальной спекуляции. К концу XX века в нее вовлечено 1,3 трлн долл. — сумма, в 30 раз превышающая объем продаваемых товаров и услуг. Деньги, следовательно, перестают быть связанными с экономикой, хозяйством. Разлагается этика продуктивного труда, подменяясь идеологией финансового успеха [5].

Образование «финансовых пузырей», выражаемое устойчивым перекрытием финансовыми транзакциями числа товарных, усугубляется ускоренным выпуском квазиденег. Показательно, что с 70-х годов США и международные финансовые центры отказались от золотовалютного стандарта, — курс основной валюты развитых стран конституируется валютными биржами. Дело усугубляется

губляется тем, что отмечается рост кредитных денег впрыскиваемых в оборот имеющими лицензию на эмиссию частными банками. (На начало 90-х годов американская резервная система печатала лишь около 8 % обращаемых денег.) Таким образом, необеспеченные средства растут. В случае непредсказуемого поведения как эмитентов, так и резидентов, вероятно, возникнет коллапс, способный обрушить мировую валютно-финансовую систему. Надежных способов борьбы с подобным явлением (пока?!) не выработано.

Деперсонализация. На убывание роли личности по мере прогресса и возрастание значения масс некогда указывали Милль и В. Зайцев. Современность внесла сюда свою редактуру. Вне всякого гипноза гуманитарного — личность становится товаром массового потребления; роль массы же как социальной силы в «выбрасывающем обществе» (Тоффлер) свелась к нулю — она стала рыхлым, жалостным, податливым материалом.

Усиливающуюся деперсонализацию, безусловно, можно отнести на счет примитивизации, арелективности, управляемости, манипулируемости личности, провалом социальной линии (культурной революции) привести «аристократический дух в массы» (Ясперс).

Если кредо индустриализма было «рациональность и прогресс», то кредо постиндустриализма стало «страх и трепет» (Белл). Обсуждать технические особенности явления нет необходимости. С одной стороны, оно вызвано случившимися, в полной мере проявившими себя наднациональными процессами — такими, как урбанизация, сексуальная революция, открытость коммуникативных контуров, мобильность культуры, приобретающей «диаспорическое очертание» (Д. Клиффорд). С другой стороны, оно плод всеобщей формализации общения, межчеловеческого взаимодействия, порожденной универсализацией права, инструментов кодификации, канонизации, регуляризации обмена деятельностью. При высокой концентрации населения, эгоистичности самоутверждений по сценариям «self-made man», возрастает роль институтов, бюрократии, инстанций, процедур, схематизирующих выработку (анонимных) решений.

Разваливаются антропологически приоритетные контексты со-бытия с эффектами «причастности», «соотнесенности» — они подменяются гуманитарно нейтральными политкорректными «функциями», «ролями». Этос глобального мира задается не в терминах антропологии (антропотопологии) [1], а в терминах развитого сервисного обслуживания. Какая же «польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит» [4]? — вопрос риторический.

Проблему деперсонализации как всеобщего отчуждения и очуждения индивида в тисках массовизирующего самодействующего постава анимато ставили и тщились решать Штирнер и Бакунин. Рецепт первого: отчуждение на персональном уровне снимается эгоизмом. Рецепт второго: отчуждение на социальном уровне снимается анархизмом.

Узким местом таких подходов оказывается идея «Я» как самоцельной собственности без «чужого». Глобальная цивилизация, стержнем которой

является усиление интеракции, однако, определяет совершенно иную форму человеческого движения. Суть дела не в том, как обособиться от чужого и чуждого (лиц, институтов), а в том, как сохранить себя во взаимодействии с ними. Антиномия глобальной цивилизации — интенсификация общения и разобщения. Оттого вопрос: почему наряду с интернационализацией контактов без границ мир Globo таит в себе грозную опасность человекоотторжения, — требует безотлагательного ответа.

Бездуховность. Эпоха революций и народных масс 1789–1991 годов, то есть эпоха институционально довольно неразвитого общества, прошла. Наступила эпоха не мечтательного чувства, которую предвкушал романтизм. (Напомним адресацию Ф. Шлегеля Новалису, ободряющую: «...я уже ясно вижу величайшее рождение новой эпохи, скромное и незаметное, подобно древнему христианству... это новое рождение в своих огромных волнах утопит великую катастрофу — французскую революцию, основное значение которой, может быть, в том и заключается, что она ускорила рождение... новой эры» [2].) Новой чувственно-идеальной эре родиться было не суждено. Родилась эра не приподнятого чувства, а приземленного расчета. Раньше люди боролись за каким-то образом понимаемые ими социальные идеалы (свобода, равенство, братство, справедливость), могущие претвориться в будущем. Теперь они борются за каким-то образом понимаемое эгоистическое выживание в настоящем. Смена векторов вовлечения и участия детерминировала крутой ценностный поворот от отрешенных идей (фантомов) к профанному быту (фактам). Святые оказались развенчанными, идола разбитыми.

Избавление от плена духовного привело к рабству материальному.

Основная угроза миру XXI века — не война, а вовсе не военный фактор — экспансия дольного плотского в горную духовную сферу. Ее (экспансию) можно осмыслить в терминах человеческого обмельчания.

Голодарь Кафки, не находя пищи по вкусу, голодает. В современном мир-системном ядре жизнь «до отвала» влечет вкусовую пресыщенность, а значит, внутреннюю опустошенность. Последняя, порождая интенцию уйти от себя, усиливает рост потребления. Возникает замкнутый круг. Поставляющее общество навевает пресыщение; пресыщение — опустошение; опустошение — наращивание потребления.

Некогда Эйнштейн задумывался: если изгнать из храма науки «торговцев и менял», будет почти пусто [7]. При продумывании схожей проблемы в отношении общества ловишь себя на мысли: если изгнать из культуры агентов консьюмерации, практически никого не останется. Перефразируя Толстого, можно сказать: теперь успех (не хочется говорить так, но ничего не остается) в культуре достигается только глупостью и наглостью, равно как в жизни — ренегатством и конформизмом.

Включенность в потребление дает ощущение упорядоченности, стабильности мира, как бы источающем комфортность. Плата за это — прагматика, функциональность. Человек, как мотылек, перелетает с цветка на

цветок в стремлении извлечь немного нектара. Процесс захватывает. Прагматистские комплексы обеспеченности подавляют самосовершенствование, экзистенциальный рост. Значение культурных, духовных критериев снижается. Отмечается ослабление гуманитарных способностей — воображения, внимания, мысли, усиление стадного чувства, ориентирующего на косность, консерватизм, бестворчество.

В устанавливаемых функциональным поставом отношениях, требующих все более ничтожной доли души, — признак вселенской гуманитарной катастрофы, в борьбе с которой, несомненно, окажется востребованным богатый отечественный опыт духовных исканий от толстовского опрощения, до положительного всеединства (Соловьев), общего дела (Федоров), соборности как единства веры и любви (славянофилы). Верно, данные духоподъемные комплексы лишены макросоциологической, но имеют культурную и персональную проекции. Стало быть, они способны сыграть непреходящую роль в возвышении над жизненной прозой в великом действе возрождения человечности.

Владычество. Парадигма владычества паки и паки опасна. Волонтерные интервенции в природу и социум подтачивают возможности среды обитания, вызывают ее деградацию, усиливают дисфункции, приближают катастрофу. Императивам рационального природопользования, требованиям медицинской географии, урбоэкологии агрессивно противостоит близорукий инструментализм, питающий идеологию импульсивного активизма, вседозволенности.

Непродуманный взгляд на мир как объект покорения давно выказал свою порочность. При внешнем благополучии увязает в трудностях общество массового потребления. Оно повышает уровень жизни за счет ускоренного роста накапливаемого капитала относительно роста населения. Но как показал Туроу [6], такая возможность утрачивается. Какой регламент адаптации к новым условиям существования предложит ядро мир-системы, — пока не ясно.

При всей этой смете, однако, ясна несостоятельность мифа «благостояние через наступление и прогресс». Во-первых, «наступление» захлебывается в отсутствии «восстановления», а никаких восстановительных (рекреационных) программ, технологий в глобальных долгосрочных масштабах человечество не выработало. Во-вторых, «прогресс» является не универсальной, а избирательной формой развития; прогресс одних оплачивается регрессом других. Насколько же долго «другие», не имеющие шансов догнать «одних», позволят себе не прибегать к спасительным переменам, предсказать невозможно.

Сужение социальной базы власти. Популистские дереализации в духе «каждой кухарки», способной стоять у кормила... давно и бесследно развеяны. Современное управление, социально-политический менеджмент, требуя ультрапрофессионализма, превратились в специализированную сферу занятости. Обратной стороной явления оказалось обособление управляющих от

управляемых, приобретающее тревожные симптомы кастового замыкания, народоотстранения.

Практически во всех развитых странах принята гарантийная, обеспечивающая максимальную стабильность институтов двухпартийная (или двухсполовинная, как в ФРГ) система поочередного чередования у власти граждански неразличимых социально-политических структур. Достоинство такой практики — преемственность, устойчивость, поддержание постоянства. На путь внедрения подобных порядков склоняют и Россию, где предусматривается конституировать две пропрезидентские (провластные) парторганизации («Единую» и «Справедливую» России), подобострастно, то есть полномочно (законодательно и исполнительно) проводящие сиятельные почины. Подчеркиваем, некий резон в этом есть. Правда, при наличии развитых традиций демократии, укорененного народовластия. Между тем притененным подтекстом выстраивания такой конструкции выступают:

- стагнация: в отсутствии вентиляции элит общество приобретает сомнительную способность сдерживать качественные социальные перемены, вследствие которых могли бы утвердиться существенно новые институты, направления продуктивного процесса, формы человеческого существования [3]. Насильственное периодическое же перетряхивание социально-политических элит с позиций гарантий порядка и законности всегда обоюдоостро;
- автократия: усиление власти наверху неизбежно означает ослабление полномочий внизу, потворствующее самонадеянному перерождению и вырождению власти в тлетворную диктатуру;
- волюнтаризм: дисциплинарная заорганизованность управления, административный восторг, как продемонстрировал Мизес, влекут по произволу чиновников планируемый хаос; применительно к России по остроте и глубине вне критики вердикт Салтыкова-Щедрина: «Рим заражало буйство, а нас — кротость, в Риме бушевала подлая чернь, а у нас — начальники»;
- эрозия институтов: фактически назначаемая, а не избираемая госбюрократия, быстро свыкаясь с положением собственной исключительности, утрачивает причастность ролевому статусу «слуг народа», захватывает статус его господина. С этого момента — прости-прощай служение общему делу; начинается беспардонное использование «места» для обслуживания собственно шкурных интересов. Как результат — разъедание качества институтов, удостоверяемых индексом а) уровня развития законодательной, судебной систем; б) степени обязательности госорганов; в) уровня исполнения коммерческих контрактов и т. д.;
- предрасположенность к мобилизации: наступающая вследствие эрозии институтов депрофессионализация управленческой страты индуцирует один спасительный прием социального устроения — мобилизацию, по-

рочность которой сказывается в таких моментах, как непроизводительность, перенапряжение, казнокрадство и т. д.;

- деградация человеческого материала, господство заурядности: бездарная серость все топчет, — высказывал Герцен об агентах управления николаевской России. Нечто подобное о субъектах нынешней управленческой элиты вправе сказать мы. Жалкие фигуры даже без претензий на высокое встроены в чехарду кабинетов постсоветской России (ср. с кадровой суетою, сумятицей, неразберихой в правительствах времен I мировой войны и предреволюционного периода). Малотрезвый президент, косноязычный премьер, киндерсюрприз, тяжеловесный заскорузлый бюрократ, юрист пожарного дела, двухпроцентный банкир, дающий «пендаля» ускоритель, невзрачный финансовый надзиратель... не говоря о министрах, руководителях агентств, палат, служб и прочая, и прочая, и прочая.

Умственное, нравственное понижение на государственной сцене, рекрутирование по nepoтизму туда второстепенных деятелей, *servus servorum* — ненормально. Обстановка царствования неспособностей — несносна.

Атлантизм. США имеют обыкновение получать выгоду от всех коллизий с их геостратегическими соперниками. Так было по завершении I, II мировых войн. Так случилось по окончании «холодной войны». Нет смысла поднимать тему преимуществ, достоинств позиции Нового Света. Есть смысл поднять тему противовеса гегемонии Нового Света в Старом и во всем мире.

Как ни странно, наиболее сильная, богатая, могучая мировая держава при пристальном взгляде блистает отсутствием перспективы. Решающими при надлежащем утритировании могут оказаться такие точечные воздействия на отдельные звенья, казалось бы, респектабельной цепи.

1. Выправление асимметрии по логистике: сырьевым, информационным потокам. США ввозят сырье, вывозят отходы; являются монополистом на культурно-информационную трансляцию. Последнее позволяет извлекать высокие прибыли. Инструментом разбалансировки *status quo* является изменение конъюнктуры (ценовой политики) по поставкам сырья; законодательное пресечение (квотирование) импорта американской культурно-информационной продукции.

2. Обвал доллара. При значительном дефиците бюджета (на 1 августа 2007 г.) 157,3 млрд долл. и внешнем долге — 9 трлн долл. вызывает опасность процедура ревалоризации (если она возможна) при солидарном поведении России и Китая или по предъявлению ими накопленной валюты (к чему приурочивается введение золотого юаня и рубля).

3. Сбой «плавильного котла». Раздувание пикировок (бытовой шовинизм, расовая нетерпимость, негритюд) белых — цветных, черных — желтых, латинос — китайцев. Простор последнему предоставляет узкая социальная утилизация цветных, поздняя брачность белых, положительная демографическая динамика цветных, сужение канала иммиграции белых. Приведение

в турбулентное состояние (вследствие истощения патронажных программ, роста социального недовольства) цветного гетто с опасностью расовых конфликтов.

4. Вовлечение США в затратные локальные столкновения (страны-изгой), расширение дорогостоящего присутствия в зонах стратегических интересов, требующих увеличения непроизводительных военных расходов, отвлечения средств от мирного строительства.

5. Разбалансирование поставок углеводов с последующей хозяйственной стагнацией. США — страна «старой» углеводородной экономики, функционирование которой поддерживается интенсивным потреблением нефтепродуктов — 5,4 млрд баррелей в год, 65 % чего составляет импорт.

6. Сбои в абсорбции талантов. При низком уровне подготовки в средней школе, общем кризисном состоянии образования США стимулируют отлаженную деятельность НИОКР завозом специалистов. В случае направленных влияний на болевые точки, препятствующих реализации социальной версии принципа Ле Шателье — Брауна, интеллектуальная жизнь североамериканцев оскудеет, окажется недостаточной для требуемой подпитки научно-технического прогресса.

7. Крах финансовики. В США гиперраздутые фондовый рынок, виртуальная экономика, необеспеченная товарами денежная масса. Любой намек на обвал фондового рынка даст небывалый инфляционный всплеск, за которым — социальная турбуленция.

Корнем всякой неправды, лжи является притязание на исключительность. Конфигурация геополитического униполюса поставила США над международным правом, развязала руки в экспансии в любые точки, зоны. Такое положение дел вызывает у международного сообщества обоснованную настороженность, решительный протест, отторжение.

Нужда и железо гнет. Непротивление злу провоцирует торжество зла. Стратегией не прямых действий цивилизационная правда воссоздается. Силой осмотрительного ума и доброй воли. Козыри должны перестать липнуть к одним и тем же корыстным рукам.

Concrete socio-political data are employed by the authors to analyze the prerequisites of Russia's choice of great power development in an integral internationalized world.

Keywords: foresight, public administration, megatrends.

Список литературы

1. Ильин В. В. Философская антропология / В. В. Ильин. — М. : КДУ, 2006. — 232 с.
2. Литературные манифесты западноевропейских романтиков. — М. : МГУ, 1980. — С. 150.
3. Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе. — М. : REFL-book, 1994. — С. 14.
4. МФ. 16, 26.
5. Мясникова Л. А. Экономика постмодерна и отношения собственности / Л. А. Мясникова // Вопросы философии — 2002. — № 7. — С. 5–16.
6. Туроу Л. Будущее капитализма / Л. Туроу. — Новосибирск : Сибирский хронограф, 1999. — 430 с.
7. Эйнштейн А. Сочинения / А. Эйнштейн. — М. : Наука, 1967. — Т. 4. — С. 39–41.

Общественное мнение в сетевых каналах политических коммуникаций на местном уровне власти

Отличительным свойством современных политических процессов становится кардинальная переоценка принципов и механизмов взаимодействия политических и гражданских институтов в условиях перехода на постдемократический этап развития государств. Проявления политической активности граждан (иначе самоорганизации) становятся неотъемлемым атрибутом гражданского общества, обуславливая необходимость использования сетевых коммуникационных каналов как источника формирования системы публичной власти в аспекте governance-парадигмы. В первую очередь, политическая самоорганизация реализуется на уровне территориального (местного) сообщества, на котором создаются необходимые условия для выбора форм политического участия в процессах принятия политических решений органами публичной власти.

Ключевые слова: общественное мнение, политические коммуникации, публичная власть, местное сообщество, гражданское общество, прямая демократия, органы местной власти.

Процессы политической коммуникации в современном постдемократическом обществе приобретают свойство ключевого источника и свойства политических процессов на различных уровнях публичной власти. Сетевой характер последних создает необходимые условия для согласования интересов и потребностей ключевых политических субъектов посредством их агрегирования и артикуляции общественными объединениями, органами публичной власти в политические требования к системе. Политические инициативы и проявления активности местного сообщества становятся необходимым элементом процессов самоорганизации только при условии использования политическими субъектами всего разнообразия сетевых коммуникаций (горизонтальных, вертикальных и диагональных).

Способность современной коммуникативно-сетевой модели самоуправления создать условия для складывания устойчивых проявлений политической активности местного сообщества напрямую зависит от взаимодействия всех ее элементов, их способности адаптироваться к внешним и внутренним условиям, диссипативным (неравновесным) состояниям. Самоорганизация оказывается необходимым условием развития всех политических субъектов, определяя структуру и принципы деятельности всей местной власти. Используя терминологию синергетики, самоорганизацию возможно определить в качестве параметра порядка системы местного самоуправления на современном этапе. В количественном выражении параметров порядка должно быть достаточно для эффективного управления коммуникативной системой, в противном случае, возможным результатом станет хаотичность ее движения. Поэтому самоорганизация выступает не единственным параметром порядка системы местного самоуправления. Аналогичным свойством обладает также общественное мнение, подчиняющее личные мнения отдельных людей и поддерживающее таким образом свое собственное существование. Исходя из определения Г. Хакена под «общественным мнением» следует по-

нимать «...такое мнение в сфере спорных вопросов, которое можно выразить публично, открыто, не занимая при этом какой-либо обособленной позиции» [11, с. 147]. Ключевым условием формирования данного параметра порядка служит взаимная обусловленность общественного мнения и мнения отдельной личности.

Для определения роли и значения общественного мнения как параметра порядка коммуникативно-сетевой модели местного самоуправления представляется необходимым провести концептуальный анализ данного понятия. Теория общественного мнения формируется в общественных науках на рубеже 50–60-х годов XX века. Ключевые подходы к категории «общественное мнение» получили широкое распространение в социальных науках в связи с переосмыслением роли и значения демократического государства и ее взаимодействия с гражданским обществом. Классические принципы демократии не укладывались в новые социально-политические условия, актуализируя задачу включения граждан в политический процесс посредством деятельности политических партий и общественных организаций, позволяющих влиять на процесс принятия политических решений органами государственной власти и органами местного самоуправления. Данная цель оказалась тем более актуальной в связи с процессом складывания новой концепции публичного управления, основанной на переоценке роли и значения ключевых политических субъектов в политическом процессе. Достаточно наглядно возможно проследить изменение мировоззренческих установок научного сообщества относительно места общественного мнения в политическом процессе через сопоставление взглядов ученых первой и второй половины XX века.

Для начала XX века характерно противопоставление общественного мнения государственным интересам, обусловленное ограниченностью и некомпетентностью населения в политической сфере жизни общества. Так, в одной из первых специальных работ посвященных общественному мнению — «Общественное мнение и народное правительство» А. В. Лоуэлла (1927 г.), утверждается невозможность использования опросов общественного мнения в качестве достоверного источника при планировании государственной политики. Более того, высказывалось мнение об ограниченных возможностях влияния последнего на процесс осуществления государственной власти [13]. У. Липпман также продолжает линию Лоуэлла, полагая, что «средний обыватель» принципиально не способен к рациональному и критическому осмыслению получаемой политической информации, в связи со стереотипным характером его мышления. С другой стороны, не отрицается потенциальная возможность сотрудничества власти и общественного мнения, но только с целью легитимации политических решений [4]. Дальнейшие рассуждения Липпмана выстраиваются вокруг ограждения общественного мнения от влияния прессы, которая способна его исказить в угоду политическому заказу: «Я считаю, что общественные мнения, для того чтобы быть надежными, должны быть организованы для прессы, а не самой прессой, как это проис-

ходит сегодня» [4, с. 37]. Крайней формы критика общественного мнения достигает в статье П. Бурдые «Общественного мнения не существует», целью которой становится разоблачение опросов общественного мнения. При этом автор не отказывает опросам в праве на существование, но предупреждает о необходимости критически подходить к их оценке, поскольку «зондаж общественного мнения в сегодняшнем виде — это инструмент политического действия, его, возможно, самая важная функция состоит во внушении иллюзии, что существует общественное мнение как императив, получаемый исключительно путем сложения индивидуальных мнений» [1, с. 160].

В условиях становления современных концепций публичной власти взаимодействие политической власти и общественного мнения приобретает принципиальное значение, придавая политической системе открытый и динамичный характер. Механизмы формирования общественного мнения, возможные инструменты его влияния на политические решения оказываются объектом специального исследования. Ставшая классической работа Э. Ноэль-Нойман «Общественное мнение. Открытие спирали молчания» содержит теоретико-прикладное обоснование теории «спирали молчания» на основе эмпирических социологических данных. Смысловое значение спирали молчания заключено во внутренней потребности отдельных групп, граждан высказывать свои мнения или отмалчиваться из-за боязни попасть в изолированное положение [5, с. 282]. В результате общественное мнение становится олицетворением общественного согласия по наиболее важным вопросам жизни общества. Но смысловое значение в качестве «общественного мнения» оно приобретает только при выражении его в форме публичного высказывания, оценки или позиции. Сложный характер общественного мнения, не сводимого к простой совокупности индивидуальных мнений, меняет его функциональную природу. С одной стороны, оно становится инструментом разработки и принятия политических решений в демократическом государстве (явная функция), с другой — способствует согласованию и интеграции общественных интересов (скрытая функция) [5, с. 352].

По мнению одного из ведущих российских специалистов в области изучения общественного мнения Д. П. Гавра, «общественное мнение оказывает влияние на преобразование всех важнейших элементов политической системы общества — организационной, нормативной, информационно-коммуникативной подсистем, на изменение политической идеологии и политической культуры» [3, с. 18]. Предлагая вариант классификации режимов взаимодействия власти и общественного мнения, Гавра проводит четкую границу между процессом включения общественного мнения в принятие политических решений с подачи властных институтов и собственными инициативами населения, которые не подвергаются никакой оценке. Выделяя шесть режимов взаимодействия, автор использует семь базовых критериев, которые представляют несомненный интерес с точки зрения теоретико-концептуального осмысления феномена общественного мнения.

С точки зрения социологической науки «общественное» означает «множество людей», составляющее значительное большинство общества и обладающее активной позицией по различным проблемам общественной жизни [7, с. 34]. Следует согласиться с утверждением С. С. Фролова, что ключевым критерием разделения людей выступает их отношение к тому или иному событию, способность дать ему оценку и обсудить его возможные последствия [10, с. 346]. Общность людей является следствием социальной коммуникации, обмена информацией, распространения ее в средствах массовой коммуникации. Посредством коммуникаций в обществе в целом, а также у его отдельных представителей формируются устойчивые установки, позиции относительно конкретного вопроса социальной жизни, то есть «мнение». Общественное мнение, таким образом, представляет собой «совокупность суждений и оценок, выносимых различными социальными группами и слоями по поводу событий общественной жизни, деятельности и поведения отдельных личностей, организаций и партий, насущных социальных, политических, культурных проблем» [7, с. 45].

Общественное мнение служит выражением уровня политической активности населения, задействованного в политическом процессе. В условиях развитого гражданского общества общественное мнение выражает позицию населения относительно политических решений носителей властных полномочий. Гражданское общество обладает официальными механизмами выражения общественного мнения: разделение властей, наличие политических прав и свобод (в частности, правотворческой инициативы), деятельность средств массовой информации и т. д. Фактически наличие общественного мнения выступает качественной характеристикой уровня общественного сознания и социальных отношений в целом. С точки зрения представителей юридической науки общественное мнение приобретает институциональные характеристики только при условии наличия развитого гражданского общества, основанного на партнерстве всех правовых субъектов. Речь идет об оценке общественного мнения только в качестве объекта правового регулирования.

С позиций политической науки общественное мнение представляет собой совокупность суждений, оценок, характеризующих состояние массового (группового) сознания, оказывающих влияние на содержание и характер разнообразных политических процессов (изменений в сфере государственной власти) [8, с. 410]. Отличительным свойством общественного мнения как оценочной категории специалисты-политологи называют способность координировать локальные и массовые точки зрения посредством средств массовой коммуникации.

Становится очевидным наличие различных подходов к пониманию сущности и функциональной направленности общественного мнения в современной системе публичной власти. Информационная составляющая общественного мнения предполагает наличие у властных институтов механизмов

получения достоверной информации об его состоянии и способах выражения. Оценочная сторона свидетельствует о способности общества самостоятельно формулировать, анализировать и передавать через каналы коммуникации собственные оценочные суждения, позиции относительно действующей политической власти, ее институтов и принимаемых ими решениях. Наконец, выполнение общественным мнением регулятивной функции ставится в прямую зависимость от существующей системы публичной власти, ее гибкости и лояльности к мнению общества.

Одним из наиболее серьезных препятствий к осмыслению общественно-го мнения в качестве параметра порядка авторской коммуникативно-сетевой модели самоуправления является его ситуативность, неустойчивость (стихийность) и упрощенность, препятствующие выработке целостного взгляда на определенные политические решения или процессы. Данные характеристики общественного мнения во многом лишают его статуса полноценного политического субъекта, закрепляя за ним роль структурного элемента политической коммуникации и прикладного механизма легитимации принятых политических решений. Опросы общественного мнения, проведенные ВЦИОМ в 1998 и 2000 годах, подтверждают наличие весьма противоречивого отношения общества к данным формам участия населения в публичной власти. Так, в 1998 году на вопрос «Доверяете ли Вы опросам общественного мнения?» 45 % респондентов ответили утвердительно, 19 % не определились с ответом и 22 % отреагировали отрицательно. Данные опроса на тему «Общественное мнение — это голос народа» (2000 г.) показали некоторое изменение позиций респондентов, но не с точки зрения повышения степени доверия к опросам, а с позиции понимания содержательной стороны опросов: 87 % опрошенных указали на то, что понятие «общественное мнение» им знакомо, 74 % попытались дать ему определение. Подавляющее большинство склонились к тому, что общественное мнение — это совокупность мнений людей по вопросу, проблеме (66 %), «голос народа» (53 %), выраженное большинством мнение (9 %) [6]. Но если на рубеже 1990-х — 2000-х годов общественное мнение представляло собой относительно новый критерий уровня развития политической культуры российского общества, то на современном этапе речь идет формализации данной категории как одного из показателей результативности процесса принятия и реализации политических решений в государстве. Поэтому оно осмысливается через призму отношения общества к отдельным политическим событиям и процессам.

Проблема оценки роли и места общественного мнения в структуре публичной власти получает свое закрепление в политологических исследованиях, но отличается неоднозначным характером. В первую очередь речь идет о способности общественного мнения полноценно реализовывать свою главную задачу — координация и защита общественных интересов с помощью как официальных, так и неофициальных коммуникативных каналов. С другой стороны, указанная задача принципиально нереализуема при от-

сутствии способности общественного мнения препятствовать ограничению своих функций со стороны политической власти и ее институтов. И наконец потенциальная возможность и реальное влияние общественного мнения на принятие политических решений также вызывают противоречивые оценки в исследовательской литературе. Возможность достижения паритета государственных, групповых и частных интересов в процессе взаимодействия политической власти и общественного мнения непосредственно связывается с использованием последним как прямых (референдумы, опросы, публичные слушания, забастовки, демонстрации и т. д.), так и косвенных (представительные органы публичной власти, средства массовой информации, политические партии и т. д.) механизмов политического участия [9, с. 91–96]. Только при использовании обществом всего разнообразия конвенциональных и неконвенциональных коммуникативных механизмов возможно говорить об общественном мнении как источнике его политической активности.

Согласно классификации Д. П. Гавра на современном этапе развития российского государства речь может идти о реализации режима патернализма власти по отношению к общественному мнению (по П. Усову о «смешанной модели»). Характеристики общественного мнения как субъекта политической коммуникации ограничиваются реализацией интересов политической власти. Оценочно-ценностные суждения отдельных социальных групп и общества в целом не переходят в поведенческие проявления, реальное участие в процесс принятия политических решений [3, с. 20–21]. Закрепление за общественным мнением статуса института непосредственной демократии, наличие системы демократических выборов дополняются ограниченным числом коммуникативных каналов свободного его выражения. Формально всеобщее обсуждение обществом политических инициатив власти дополняется неизменными механизмами давления последней на общественное мнение через средства массовой коммуникации и административные рычаги [7, с. 102]. Частота обращения к общественному мнению также ограничена потребностью официального одобрения властных инициатив со стороны общества, что не позволяет включать общественные реакции (оценки) в структуру политических решений. Наличие у политических институтов отдельных каналов изучения общественного мнения обеспечивает выполнение их политического заказа и, как правило, не отражает реальных общественных инициатив.

Ограниченные возможности общественного мнения в современной политической системе России актуализируют задачу переосмысления его роли и значения с позиции предлагаемой коммуникативно-сетевой модели самоуправления. Именно на уровне местного сообщества появляется возможность формирования целостного общественного мнения по наиболее важным вопросам местной социально-политической жизни [2, с. 15]. На рисунке 1 представлена концептуальная модель параметров порядка коммуникативно-сетевой модели местного самоуправления.



Рис. 1. Параметры порядка коммуникативно-сетевой модели местного уровня публичной власти

В качестве определяющих параметров порядка коммуникативно-сетевой модели, подчиняющих поведение остальных ее частей, выступают: общественное мнение (являющееся коллективным выражением мнения местного сообщества), органы публичной власти и общественные объединения. Общественное мнение в данном случае является не простой совокупностью индивидуальных и групповых мнений, оценок, позиций, а опосредуется политической волей, выраженной публично органами государственной власти, органами местного самоуправления и общественными объединениями. Определяющее место в формировании целостного общественного мнения отводится именно общественным объединениям, которые обладают способностью дифференцировать разнообразную информацию, поступающую из внешних источников, в соответствии с внутренними потребностями и задачами местного сообщества.

Отличительным свойством указанных параметров порядка является их способность сформировать сетевую структуру посредством выработки целостного восприятия получаемой извне информации (так называемый «эффект сжатия информации»). В процессе согласования информационного поля параметры порядка вступают в конкуренцию, которая проявляется прежде всего в деятельности средств массовой информации, выполняющих роль своеобразного «фильтра» для отбора наиболее значимой и жизненно важной

как для местного сообщества, так и органов публичной власти информации. СМИ приобретают статус независимого «переключателя» информационных каналов между ключевыми параметрами порядка.

Достаточно наглядно данный механизм конкуренции параметров порядка на местном уровне власти можно проследить на примере проведения голосования по вопросу изменения границ муниципального образования. Постановка данного вопроса, выраженная исключительно в виде политического решения органов публичной власти, не создает достаточных условий для политической активности местного сообщества, поскольку не прошла период конкуренции параметров порядка, то есть согласования позиций с мнением локального сообщества и общественных объединений. Напротив, политическая воля органов власти, выраженная после прохождения процедур публичного обсуждения вопроса (через СМИ и иные формы непосредственного волеизъявления населения), выявления позиции местного сообщества (например, посредством опросов), обсуждения мнения ключевыми общественными объединениями, приобретает гораздо более взвешенный и компромиссный характер, также становится источником легитимации политических решений.

Возможность согласования политической воли всех параметров порядка напрямую зависит от консервативной природы одного из них, обеспечивающей структурное единство всех сетевых коммуникаций [12]. В качестве основного параметра порядка выступает общественное мнение. Только в этом случае достигается целостность информационной системы и возможность согласования позиций всех ее субъектов. Медленная реакция общественного мнения на внешние возмущения, склонность к консерватизму в оценках, способствует устойчивости коммуникативных взаимодействий, включению в них всех субъектов, то есть достижению синергетического эффекта. Общественное мнение в качестве достаточно статичного, стабильного параметра порядка позволяет оценивать общее состояние коммуникативно-сетевых взаимодействий на муниципальном уровне власти посредством изучения только управляющего параметра. При отсутствии развитого механизма мониторинга общественного мнения публичная власть неизбежно оказывается в условиях информационного вакуума, поскольку не получает достоверной информации о действительных настроениях местного сообщества и, соответственно, не в состоянии принимать политические решения, соответствующие его потребностям.

Процесс формирования коммуникативно-сетевой модели местного самоуправления требует переоценки места и роли ключевых субъектов политического процесса. В качестве базового субъекта коммуникативного взаимодействия выступает общественное мнение, выполняющее роль ведущего параметра порядка, согласовывающего индивидуальные и групповые мнения, обеспечивая взаимную реализацию интересов всех участников сетевого взаимодействия. Органы публичной власти оказываются подчинены интере-

сам и жизненным потребностям местного сообщества, выраженным в общественном мнении. Основу их социального партнерства составляют следующие принципы: политическое закрепление статуса общественного мнения в системе политических коммуникаций; свободное выражение и формулирование общественного мнения через формальные и неформальные каналы коммуникации; равноправный характер участия общественного мнения в политических дискуссиях (не только оценки, но и поведенческие установки, волевые проявления); потребность обращения к мнению общества как основе разработки политических решений органами публичной власти; высокая реактивность общественного мнения, его включенность во властные решения; разнообразие и разнонаправленность каналов изучения и анализа общественного мнения. Общественное мнение, как достаточно устойчивый параметр порядка коммуникативно-сетевых взаимодействий, нуждается в использовании потенциала местного сообщества для придания ему роли полноценного субъекта политического процесса на местном уровне публичной власти в рамках структур политической коммуникации. Институциональные формы выражения общественного мнения — общественные объединения, территориальное общественное самоуправление, группы интересов обладают необходимым самоорганизационным потенциалом, достаточным для его формирования и развития.

Местное политическое пространство представляет собой сферу пересечения коммуникативных процессов, вовлекающих различных по своей природе и направленности деятельности политических субъектов. Выступая в качестве одного из источников политических процессов, коммуникативные сетевые взаимодействия на местном уровне власти отличаются смешанным характером, не позволяющим провести разделение общесоциальных и политических коммуникаций. Коммуникативные процессы на муниципальном уровне направлены на решение жизненно важных для местного сообщества вопросов местного значения, которые охватывают в первую очередь круг социально-экономических проблем. Политические процессы носят опосредованный характер, обеспечивая решение социальных вопросов. В сложившихся обстоятельствах мы полагаем возможным коммуникативно-сетевые взаимодействия на местном уровне власти оценивать через призму концепции самоорганизации и концепции политических сетей. Предложенная симметричная коммуникативно-сетевая модель местного самоуправления основывается на признании в качестве субъектов политической коммуникации местного сообщества, органов публичной власти и общественных объединений. Именно их кооперативное взаимодействие на муниципальном пространстве должно стать необходимым условием вовлечения местного населения в процесс принятия политических решений, а значит, и реализации его самоорганизационного потенциала. С другой стороны, только при условии равноправного взаимодействия всех политических субъектов возможно установление ограничений стихийному характеру процессов самоорганиза-

ции. Конвенциональные формы политической активности при условии развитости механизмов сетевой коммуникации, высокого уровня политической культуры и наличия относительно устойчивых местных сообществ дополняются не мобилизованными формами политического участия, но не выходящими за рамки существующей политической системы.

Radical reassessment of the principles and mechanisms of interaction between political and civil institutions becomes a distinctive feature of modern political processes in the transition to the post-democratic phase of modern state development. The citizens' active involvement in politics (i.e. self-organization) becomes an inherent part of the civil society causing the need for a network of communication channels as a source of formation of the system of public administration in terms of governance-paradigm. First of all, political self-organization is realized at the level of territorial (local) community which creates the necessary conditions for the choice of the forms of political participation in political decision-making by public authorities.

Keywords: public opinion, political communication, public power, local community, civil society, direct democracy, local authorities.

Список литературы

1. Бурдые П. Общественного мнения не существует / П. Бурдые // Социология политики. — М. : Socio-Logos, 1994. — С. 159–178.
2. Бурцев В. В. Коммунитарное государство: новая модель государственного менеджмента / В. В. Бурцев // Менеджмент в России и за рубежом. — 2002. — № 3. — С. 3–20.
3. Гавра Д. П. Общественное мнение и власть: режимы и механизмы взаимодействия / Д. П. Гавра // Журнал социологии и социальной антропологии. — 1998. — Т. 1. Вып. 4. — С. 15–21.
4. Липпман У. Общественное мнение / У. Липпман. — М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. — 261 с.
5. Ноэль-Нойман Э. Общественное мнение. Открытие спирали молчания / Э. Ноэль-Нойман ; пер. с нем. / общ. ред. и предисловие Н. С. Мансурова. — М. : Прогресс-академия, Весь мир, 1996. — 352 с.
6. Общественное мнение и политика : научная монография / Е. Ю. Леонтьева, А. Н. Леонтьев, А. Е. Песков, Е. А. Клена; М-во образования и науки Рос. Федерации, Волгоград. гос. архитектурно-строит. ун-т. — Волгоград : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский государственный архитектурно-строительный университет», 2011.
7. «Общественное мнение» — это голос народа (28.09.2000 г.); Доверие или недоверие опросам общественного мнения (21.10.1998 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.fom.ru (20.02.2012).
8. Соловьев А. И. Политология : Политическая теория, политические технологии : учебник для вузов / А. И. Соловьев. — М. : «Аспект Пресс», 2012. — 559 с.
9. Усов П. Общественное мнение и власть: механизмы и способы взаимодействия / П. Усов // Палітычна сфера. — 2000. — № 3. — С. 91–96.
10. Фролов С. С. Социология / С. С. Фролов. — М. : Наука, 2000. — 258 с.
11. Хакен Г. Можем ли мы применять синергетику в науках о человеке? / Г. Хакен [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Haken7.htm> (12.12.2012).
12. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии / Г. Хакен. — М. ; Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2003. — 320 с.
13. Lowell A. W. Public opinion and popular government / A. W. Lowell. — N. Y., 1926.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ

Е. И. Казакова

Развивающий потенциал школы: опыты нелинейного проектирования

Статья посвящена проблемам нетрадиционного проектирования программ развития современных образовательных учреждений. Автор обосновывает целесообразность использования технологии проектирования ориентационного поля развития школы, выстраивает систему критериев развития, определяет пути диагностики состояния школы.

Ключевые слова: проектирование, ориентационное поле, развитие школы, критерии развития.

Описание итогов исследования проблем развития современного образовательного учреждения, начатое много лет назад, целесообразно начать с уточнения ряда основополагающих утверждений: о сущности воспитательного и образовательного процессов, их взаимообусловленности с культуротворческим процессом, системно-ориентационном подходе как методологии развития образовательного учреждения в логике обращенности к воспитываемому потенциалу культуры.

Первые замечания, представленные далее, для современной науки носят практически аксиоматический характер. Целевое назначение современной школы состоит в создании условий для полноценного развития человека. Если же попытаться в одной фразе определить сущность современного подхода к построению образовательных программ и стандартов, то без особого упрощения и преувеличения можно утверждать, что уровень образованности ученика характеризуется классом задач (проблем), которые способен решить ученик, завершивший тот или иной этап образования. С другой стороны, все содержание образования можно разбить на три группы проблем: формирования знания о мире и себе (когнитивный компонент); становления отношения к миру и к себе (ценности, чувства, эмоции); обретения опыта преобразования мира и себя (деятельностно-практический). Все эти компоненты образования равноценны в содержании образования, во все периоды обучения все они должны присутствовать в образовательном процессе, однако на разных этапах обучения доминируют различные составляющие. В традициях отечественной педагогической науки воспитательный процесс можно трактовать как составную часть образовательного процесса и тогда связывать с разрешением противоречий второй и третьей групп проблем, то

есть с формированием культуры отношений к миру и опыта преобразующей деятельности.

С другой стороны, образовательный процесс сам выступает как составная часть процесса социализации, смыслом которого является включение человека в мир человеческой культуры в целях сохранения и развития как культуры, так и человека. Естественно, что создание условий для возникновения отношений в паре «человек — мир культуры» и формирования опыта преобразования мира культуры — важнейшие составные части процесса социализации. Собственно, эти задачи относятся к кругу воспитательных задач, поэтому — определенным образом — процесс социализации и процесс воспитания тесно переплетаются.

С третьей стороны, можно считать, что основным содержанием деятельности современной школы выступает создание условий для развития личности в особой «питательной среде» — среде воспитания. В этом плане воспитание человека, способного к достижению индивидуального и общественного благополучия, и является общей задачей современной школы, решаемой, в частности, и средствами реализации образовательных программ.

Школьный воспитательный процесс направлен на достижение интегративных целей вхождения человека в культуру человечества с целью развития себя, сохранения и развития культуры человечества. Именно в рамках воспитательного процесса формируется ценностно-смысловое отношение к себе, к культуре, к смыслу жизни. Поэтому воспитательный процесс является базовым (в современной терминологии процессуального подхода) по отношению к образовательному, который выступает в качестве значимого дополнения, принимающего на себя большую часть организующих функций. Иначе говоря, два тесно переплетенных процесса реализуются в одном пространстве, за счет общих средств, с участием общих субъектов; по большому счету различить их можно только на уровне основных целей и полученных результатов.

Воспитание — это социально-педагогический процесс, поддерживающий развитие человека, общества и государства. Воспитание направлено на решение двух принципиальных задач: оно помогает человеку выработать собственный ценностный фундамент личности и учит эффективно решать различные проблемы с опорой на избранные ценности. Эта концепция достаточно четко выражена в исследованиях научной школы З. И. Васильевой [2].

Любое общество, выстраивая воспитательную систему, стремится построить процесс с ориентацией на достижение определенного идеала, то есть того образа человека, который имеет приоритетное значение для общества в конкретно-исторических, социокультурных условиях. По сути этот нравственный идеал представляет собой высшую цель образования, именно он выполняет интегрирующую функцию по отношению к самым разным составляющим образовательного процесса.

Конечно, не только школа реализует задачи воспитания, она — лишь один из участников этого процесса; можно по-разному расставлять приори-

теты в ряду участников этого процесса; но в своей практической деятельности важно учитывать, что в воспитательном процессе лидируют три «института»: семья, школа и общество (в целом). Однако не следует забывать, что, как и в образовательном процессе в целом, ведущая роль остается за самим ребенком, то есть воспитание становится успешным только тогда, когда оно превращается в программу самовоспитания. Воспитание направлено на создание условий для освоения личностью культуры человечества и формирование личностной готовности к сохранению и развитию культуры (своей, семейной и общественной). Именно так цели воспитания определяет современный стандарт образования.

Проектирование современной образовательной программы происходит «от ученика», эта аксиома компетентностного подхода, положенного в основу современного образовательного стандарта. Это позволяет выделить основные результаты воспитания, выраженные в терминах ключевых воспитательных задач. Их содержание отражает основные направления развития личности: личностная культура, социальная культура, семейная культура. В основных документах, описывающих стандарт нового поколения, даны исчерпывающие простые и точные определения этих трех видов культур, не будем занимать место повтором. Отметим лишь, что заданные цели требуют уточнения возможного пути их достижения; здесь уместно еще раз обозначить значимую для нас ценностную позицию: воспитание не осуществляется через систему каких-либо отдельных мероприятий, встроенных в образовательный процесс. В теории педагогики широко известен закон, что воспитывающим является основной (базовый) процесс, иначе говоря, в нашей сегодняшней действительности воспитательный процесс осуществляется на уроке, на переменах, в процессе обучающего взаимодействия педагогов, учащихся, родителей. Содержание образования, так же как и методы организации процесса обучения детей, обладают уникальной воспитывающей силой, которая может иметь позитивную, созидательную направленность и деструктивную, разрушающую направленность.

Говоря о личностных воспитательных результатах, следует обратить внимание, что практически все из них обращены к ценностям и отношению человека к этим ценностям; педагогическая аксиома состоит в том, что ценности не оценивают, точнее, они относятся к результатам, которые не допускают выставления каких-либо оценок конкретному ученику.

Уделяя столько внимания проектированию целевых ориентиров программы, следует еще раз отметить, что они служат направляющими для всех участников образовательного процесса, выражая национальный воспитательный идеал в той форме, которая понятна и принята сегодня в нашем обществе. Воспитательный идеал, понимаемый и принимаемый в школьном сообществе, задает смыслы и характер воспитательного процесса, определяет содержание, качество и перечень воспитательных программ в общеобразовательной школе. Проектирование воспитательных идеалов направлено на

создание условий, когда каждый педагог, сотрудник школы, родители разделяют ключевые смыслы этого идеала, стремясь к его реализации в практической деятельности: в содержании уроков; в способах организации совместной деятельности взрослых и детей; в характере общения и сотрудничества взрослого и ребенка; в опыте организации индивидуальной, групповой, коллективной деятельности учащихся; в специальных событиях, спроектированных с учетом определенной ценности и смысла; в личном примере ученика. Для решения такой задачи необходима не просто педагогическая, но и гражданская позиция педагогического коллектива школы. Нельзя воспитывать качества, которыми ты не обладаешь сам, ценность которых не разделяется во взрослом сообществе. Именно поэтому очень важно проектировать программу духовно-нравственного воспитания с учетом программы выращивания особой духовной культуры самого образовательного учреждения. Процесс превращения базовых ценностей в личностные ценностные смыслы и ориентиры требует включения ребенка в процесс открытия для себя смысла той или иной ценности, определения собственного отношения к ней, формирования опыта созидательной реализации этих ценностей на практике.

Что же может стать источником ценностей как таковых и толчком к процессу их осознания-присвоения? Здесь уместно рассмотреть проблему формирования ценностно-ориентационного поля развития любого образовательного учреждения, которую мы связываем с последовательной реализацией системно-ориентационного подхода.

Системно-ориентационный подход в педагогическом исследовании

Заметим, что системно-ориентационный подход в нашем понимании представлен как своеобразный сплав культурологической парадигмы (доминантой которой выступают ценности) со строгой философской и математической логикой системного подхода.

Первоначально повторим базовые принципы системного подхода в отношении проблемы развития человека. Рассматривая личность как целостную открытую систему, необходимо исследовать эту систему в развитии, которое, в свою очередь, обусловлено активностью. Активность предполагает реализацию того или иного выбора в каждой жизненной ситуации. Рассматривая ориентации как определенный системообразующий компонент любой человеческой деятельности (в которой обеспечивается сплав объективного и субъективного), приходим к необходимости специального изучения тех факторов, которые влияют на выбор. В роли этих факторов выступают ориентиры, приобретающие значимость и актуальность в зависимости от каждой конкретной ситуации. Ориентиры, таким образом, носят субъективно-ценностный характер и представлены в различных формах, отражающих взаимосвязь значения и личностного смысла. Одни и те же ориентиры в идентичных ситуациях могут приобретать различный личностный смысл и, следовательно, — эмоциональную окраску. Чем ярче эмоциональная окраска, тем точнее формируемое отношение, проявляющееся в выборе.

На выбор, совершаемый человеком, всегда оказывают влияние не один, а несколько ориентиров, которые образуют некоторую совокупность. Системный характер этой совокупности служит определенным гарантом гармонизации личностного развития. Систему ориентиров личности, на которые она опирается при формировании отношения и свершении выбора, назовем ориентационным полем личности. Естественно, системный характер этой совокупности нуждается в специальном доказательстве, которое частично будет проведено позднее.

Итак, ориентационное поле личности (или система ориентационных координат) — это целостное объединение различных ориентиров, приобретающих ту или иную степень актуальности в зависимости от конкретной ситуации развития или функционирования. Все ориентиры носят ценностный характер, поэтому можно говорить об определенном созвучии понятий «ориентационное поле» и «система ценностных ориентаций личности».

Предпочтение первого термина обусловлено рядом обстоятельств: сложной природой элементов ориентационного поля (ценностей, антиценностей; различных ценностных воплощений опыта, принципов, примеров и т. д.); подчеркиванием значимости обеспечения эмоционального личностного приятия ориентиров; несогласием с массовой трактовкой процесса формирования системы ценностных ориентаций как процесса восхождения личности к ценностям общества (эти процессы значительно сложнее, зачастую, именно общество «должно» восходить к ценностям личности).

Правомочность использования термина «ориентационное поле» диктуется не только векторной моделью ориентации, но и многочисленными позитивно-конструктивными ссылками в психологической и педагогической литературе на мотивационную теорию Курта Левина [1], сердцевиной которой являлось исследование мотивационного поля, определяющего всю жизнедеятельность личности. Смысл теории состоит в том, что наблюдаемое в любой момент поведение трактуется как функция поля, двумя основными компонентами которого являются личность и среда; при таком толковании ориентации можно рассматривать как определенные функциональные характеристики в этом поле.

Таким образом, цель и задачи нашего многолетнего исследования диктовали необходимость построения теоретико-методологических основ проектирования развития школы как образовательной системы. В качестве такого основания нами рассматривается системно-ориентационный подход, в котором наиболее существенными характеристиками являются положения: о школе как субъекте своего развития; об ориентационном поле как системообразующем компоненте развивающейся школы; об ориентации на успех как необходимом условии субъектного развития школы.

Системно-ориентационный подход к развитию общеобразовательной школы представляет собой интегративное объединение двух составляющих: системного и ориентационного подходов, важной составной частью последнего являются положения о необходимости ориентации на успех.

Системный подход не требует детального анализа, ориентационная составляющая предполагает необходимые уточнения.

Под ориентацией понимается процесс и результат ориентационных процессов. Субъектная ориентация в общем случае — интегративное образование, в котором представлено единство когнитивных, ценностных, мотивационных, эмоциональных и поведенческих компонентов. Ориентация представляет собой субъективно-переживаемое отношение к процессу перехода желаемого в достигнутое (отношение к своему месту в пространстве «желаемое — достигнутое»), проявляющее себя в выборе направленности и степени дальнейшей активности деятельности и сознания и формируемое на основе субъектной системы ориентиров.

Смысловое назначение ориентиров связано с анализом проблемной ситуации, установлением отношений между элементами ситуации и их актуальных значений, контролем и коррекцией по ходу выполнения деятельности. Именно ориентиры помогают субъекту не только осознать значение ситуации выбора, но и определить личностный смысл фиксируемых явлений. Ориентиры дают основание для самоопределения в целом и в каждой конкретной ситуации. Ориентиры могут иметь конкретную и абстрактную природу, относительно устойчивый и переменный характер. В роли ориентиров могут выступать жизненные ценности и антиценности, конкретные цели деятельности, устойчивый опыт, ранее сформированные ориентации и другие знаки.

Векторная модель ориентации позволила сформировать понятие ориентационного поля развития субъекта.

Ориентационное поле развития представляет собой систему актуальных ориентиров, которые использует субъект при принятии решения о том или ином выборе и которые служат основой для коррекции в процессе реализации выбора. В роли ориентиров выступают преимущественно ценности, но проявлять себя они могут в самых различных формах и с различными знаками (позитивные и негативные ориентиры).

Ориентационное поле развития может быть рассмотрено в качестве системообразующего компонента развивающейся системы, так как именно целостное поле отражает в максимальной степени интегративный характер развивающейся системы и опосредует выбор направленности и степени активности, вне которой развитие невозможно.

Анализ структуры ориентационного поля и векторная модель ориентации позволяют зафиксировать наличие в ней двух подгрупп ориентиров — негативного и позитивного характера. Можно утверждать, что ориентация на успех или ориентация на избегание неудачи — это две стороны характеристики любой деятельностной ориентации.

Системно-ориентационный подход к развитию школы как целостной образовательной системы предполагает обеспечение (создание условий) развития путем первоочередного проектирования ее ориентационного поля.

Процесс проектирования ориентационного поля будет включать в себя:

- изучение имеющихся ориентиров развития, состава и структуры ориентационного поля, в первую очередь позитивных ориентиров, достижений и успехов системы;
- корректировку поля за счет повышения субъектного притяжения имеющихся ориентиров и включения в него новых ориентиров, согласуемых с достижениями и успехами системы;
- оценку результатов по сформированному полю позитивных ориентаций и достижениям в развитии.

Процесс проектирования должен опираться на все системные закономерности, то есть:

- обеспечивать целостность за счет фиксации внимания на системообразующих компонентах;
- рассматривать данную систему во взаимосвязи с другими системами;
- учитывать значимость внутрисистемной структуры;
- реализовывать проектирование развития как оптимизацию целевой функции (в каждый конкретный момент и с учетом перспективы).

Системно-ориентационный подход дает основания для выделения ведущих линий диагностики процесса формирования ориентационного поля, в качестве которых будут выступать:

- ориентационное поле (в его осознаваемом выражении);
- отношения субъекта к оценке своего положения в проекции «желаемое — достигнутое»;
- реальный выбор направленности и степени активности.

Эти положения составляют основу системно-ориентационного подхода к развитию школы как образовательной системы, на их экспериментальную проверку и наделен формирующий этап исследования.

Системно-ориентационная модель построения критериев развития общеобразовательной школы

Системно-ориентационный подход позволяет рассматривать школу как целостный организм, как субъект своего развития, которое, в свою очередь, реализуется посредством выбора инноваций, опосредованного ориентационным полем развития школы.

Нами был проведен анализ ориентационных полей развития школы, выраженный в изложении педагогических концепций (миссий и видения) школы ее директорами, каждый из которых имел статус руководителя и педагога-исследователя.

Анализ авторской позиции директоров-ученых (43 респондента) позволяет еще раз утвердиться в том, что описание концепции школы включает несколько составляющих:

- целевое назначение школы;
- систему ценностей, выраженную в словах-знаках, действиях или в принципах;

- вспомогательные ориентиры, отражающую специфику конкретных «людей школы» (восприятие педагогической науки как ценности не является таким уж типичным в управленческой среде, здесь явно проявляются себя индивидуальные ориентации);
- оценку успешности собственного и чужого опыта.

В процессе исследования выявилась важная закономерность: чем увереннее чувствовал себя директор (позитивная оценка его деятельности как руководителя со стороны коллег и руководства), тем более он стремился к формулированию своей авторской позиции живым, образным языком, с выделением в ней ключевых идей, принципов и значимых слов-знаков. И наоборот, менее уверенные в себе директора, с более низкой результативностью деятельности предпочитали и в разговоре, и в концептуальных документах оперировать официальной терминологией: демократизация, плюрализм, вариативность, альтернативность, народность и национальный характер, открытость, гуманизация, регионализация, гуманитаризация, дифференциация, непрерывность образования; при этом чаще всего руководители школ затруднялись расшифровать в реальных делах и образах реализацию названных принципов в их собственных школах.

В своей работе мы исходили из задачи организации специального изучения терминологического поля описания школьных концепций, перевода терминов на синонимический язык, выстраивания яркого образного ряда, поиск опорных точек для осознания и принятия того или иного термина в индивидуальном опыте, создания словаря «значимых для школы» терминов. В нашем эксперименте этот метод был назван — «Метод ориентации на ключевые слова».

Прежде чем продолжить решение задачи в логике содержательного анализа поля ориентиров, необходимо остановиться на рассмотрении проблемы формирования поля ориентиров школы как целостной системы. Очевидна неправомерность отождествления позиции руководителя учреждения с позицией всех «людей школы».

Тем не менее при рассмотрении целенаправленных, управляемых систем, каковой и является школа, принято использовать упрощенную модель фокусировки системных позиций в позиции руководителя, то есть «лица, ответственного за принятие решения».

На что ориентируется директор в определении пути развития школы?

Ориентиры-цели: на общие задачи, стоящие перед школой, сформулированные в официальных документах; на образовательные стандарты; на цели проведения конкретных мероприятий; на образовательные цели; на цели промежуточных этапов; на групповые и личностные цели участников образовательного процесса; на цели связанных групп (ряд носит ранжированный характер, формулировки — *наши*).

Ориентиры-стимулы: конкретные указания значимых лиц по поводу способа деятельности; имеющиеся образцы решения; возможность решения задачи наиболее экономным путем; желания значимых лиц; привлекатель-

ность промежуточных результатов; награды и наказания; диагностические материалы и их сопоставление с критериями; экспертные оценки; потребность в успехе, присоединении, власти.

Ориентиры-принципы (или ориентиры-ценности): различный перечень ценностей и принципов, как утверждений, отражающий преломление на уровне личности и отдельной системы общественных ценностей.

Ориентиры-опыт: опыт наиболее успешного решения аналогичных задач (личный или на уровне данной системы); опыт значимого другого в решении аналогичных задач; советы специалистов.

Разбиение ориентиров на подгруппы проводилось при обработке, в позиции руководителей практически всегда присутствовали ориентиры всех четырех групп, но структурированными они никогда не были. С другой стороны, в описании ориентиров всегда были выражены: ориентация на «людей школы» (с их желаниями, пристрастиями, устремлениями, убеждениями и т. д.); ориентация на конечный и промежуточные результаты.

Материалы диагностики и факторный анализ школы как образовательной системы дают возможность выделить следующие группы ориентиров:

- ориентация на людей школы (всех субъектов ее развития, включая постоянных партнеров и руководителей);
- ориентация на промежуточные и конечные результаты (в которых выражается понимание целевого назначения или миссии школы);
- ориентация на ключевые идеи, слова, принципы, дела школы;
- ориентация на содержательно-организационную сторону образовательного процесса;
- ориентация на определенный способ управления;
- ориентация на ресурсы и внешние связи;
- ориентация на опыт (с точки зрения оценки его успешности или отсутствия успеха).

Выделение первых шести групп очевидно следует из теоретического рассмотрения проблемы и диагностического материала.

На седьмой группе необходимо остановиться подробнее. Ориентация на достижения тесно связана с ориентацией на результаты; ориентация на успех — с общей устойчивой позицией системы. При выделении этой группы ориентиров развития хочется подчеркнуть значимость анализа проблемы общей установки школы на успех или неудачу, а также содержания ориентации на успех. Известно, что позитивные ориентации всегда конструктивнее негативных. Нельзя не разделить позицию многих исследователей, которые высказывают общую озабоченность попыткой строить новую школу исключительно на отрицании недостатков старой. Более того, фокусировка внимания на недостатках и неудачах в деятельности школы вообще малоцелесообразна. Важно помочь школе увидеть свои сильные стороны и спланировать развитие с использованием этих сильных сторон, и только по мере их развития — направлять усилия на «искоренение» недостатков. Близкая к этой по-

зиция высказывается многими исследователями, в этой работе мы приведем лишь ссылки на работы И. Фрумина [4] и П. Сенге [3].

В определенных комментариях нуждается использование специального термина «ключевые». Ключевое то, «без чего невозможно использование», основное, сущностное. Ключевые понятия несут в себе основную смысловую нагрузку, они личностно эмоционально окрашены, обладают высокой интегративностью по отношению к ценностям, идеям, принципам. Ключевые понятия — результат индивидуальной или групповой рефлексии. Сама по себе идея порождает возможность создания множественных диагностических методик, часть из которых была использована в качестве основных в формирующем эксперименте. Опыт показывает, что этот термин хорошо принимается и понимается в педагогических кругах, дает сопоставимые результаты. Общее всех методик состоит в анализе поля ключевых слов (идей, дел и т. д.); сопоставительном анализе ключевых слов, выделенных администрацией школы, другими людьми школы; анализе динамики развития ключевых понятий.

Этапы проектирования среды развития образовательного учреждения

На основе созданной структуры поля ориентиров был сформулирован общий подход к использованию системно-ориентационного подхода при решении практических задач построения программ развития школы как образовательной системы.

Для исследования существенной является позиция, в которой построение ориентационного поля (в единстве всех его концентрических кругов) является основным звеном проектирования развития общеобразовательной школы. Ориентационное поле должно не только зафиксировать основные ориентиры развития школы, но и представить их в ярком, эмоционально притягательном, конкретно-понятном для людей школы виде. Дальнейшая работа должна быть направлена на овладение и принятие этого поля ориентиров всеми субъектами развития школы. То есть на каждом последующем этапе будет решаться двуединая задача: уточнения ориентиров и выбора пути решения. По мере развития система ориентиров может меняться, однако сущностная смена ориентиров будет означать кризис в развитии и требовать нового выстраивания системы ориентиров. Кризис при этом понимается классическим образом — как разрыв непрерывности. Он может проявить себя в резкой переоценке ценностей, идей, ключевых дел, ключевых «людей школы» и так далее; может быть выражен как разрыв непрерывности в ключевых результатах. В работе с ориентационным полем можно выделить следующие этапы.

Диагностический (с применением методов изучения имеющегося поля ориентиров).

Проектировочный — выстраивание нового поля в соответствии с выявленной структурой. Так как включение всех возможных ориентиров нецелесообразно, то должны быть спроектированы основные ориентационные координаты, связанные с критериями развития системы.

Экспертиза полученных координат с точки зрения непротиворечивости и системности.

Проектирование на основе ориентационного поля конкретных программ, содержания, технологий, системы управления и т. д.

Образование — дальнейшее постижение и присвоение поля ориентиров [3].

Реализация практических проектов (пункты 4, 5, 6 осуществляются параллельно), текущая корректировка проектов и деятельности.

Экспертиза кризисных ситуаций. Текущая диагностика в соответствии с системными критериями развития.

В ситуации противоречий, неразрешимых в данной системе координат, ставится вопрос о целесообразности сущностной перестройки системы координат.

Общая логика выделенных этапов не противоречит классической логике проектирования и реализации, кроме того, она проверена в условиях экспериментальной работы; в последнее время эта модель (или близкая к ней) все чаще излагается как базовая модель преобразований в логике институционального подхода. Сконструированный подход позволяет дать ответ на важный для процесса развития вопрос — о критериях эффективности развития школы как целостной системы, так как критерии сами по себе являются значимым ориентиром в развитии (обобщенными критериями, связанными с системообразующими компонентами). При этом важно отметить, что критерии эффективности работы школы и критерии развития школы — это две согласованные группы критериев. Теоретически их не сложно разделить.

Первые отвечают на вопрос «хорошо или плохо работает школа?»; вторые — «как она развивается?». Иначе говоря, первая группа критериев — это критерии функционирования, вторая — развития. Однако процессы развития и функционирования в реальной действительности неразделимы и могут различаться лишь как некий принцип ориентации: на стабилизацию ситуации и развитие.

Опыт показывает, что проблема выстраивания системы сопоставимых критериев сегодня выступает в качестве одной из самых острых, материалы экспертизы многих групп экспертов демонстрируют, что в настоящее время ни в теории, ни в практике не сложилось однозначное понимание проблемы критериального аппарата внутришкольного развития.

Основанием для проектирования нашего варианта системы критериев выступили следующие положения:

- необходимость разработки критериев любой системы таким образом, чтобы они не противоречили критериям системы более высокого порядка;
- опора на факторный анализ развития и систему ориентиров;
- необходимость ограниченного числа критериев (5–9);
- ориентация на показатели объективных результатов;
- совмещение жестких критериев с мягкими критериями;
- возможность использования метода субъективной оценки;

— отказ от отождествления критериев оценки эффективности реального процесса и научного эксперимента. Последнее положение нуждается в специальных комментариях. Привлечение к проблеме развития школы большого количества педагогов-исследователей в конце двадцатого века имело как положительные, так и отрицательные последствия. Одним из таких последствий стала попытка прямого переноса научной диагностики в живой образовательный процесс. Попытка эта заранее была обречена на неудачу по двум причинам: слабой выраженности целевого блока в сознании педагогов и администрации (проблемы высокого уровня сложности, полифункциональности, низкой готовности к педагогической рефлексии и т. д.); высокой трудоемкости большинства методик, трудности их воспроизведения в школьной жизнедеятельности. Однако ситуация первого десятилетия века XXI-го создала еще более острые противоречия, когда за основу отбора критериев были положены исключительно экономические и общемеджериальные критерии, которые медленно, но верно разрушают систему образования.

Перед исследователем стояла задача конструирования такой системы критериев развития, которая, при теоретической значимости и непротиворечивости, отличалась бы экономностью и возможностью для использования практическими работниками. В результате была предложена следующая модель.

1. Критерии результативности, то есть соответствия образовательным стандартам (показатели: стабилизация или рост объективных результатов, методика: экспертная оценка и (или) объективные данные независимой экспертизы).

2. Критерии удовлетворенности всех субъектов развития (методики: опросы, анализ поля конфликтов).

3. Критерии результативности на уровне роста научно-методического обеспечения (показатели: рост образованности педагогов, конкретные научно-методические разработки).

4. Критерии «углубления развития», наличия тенденции к развитию всех школьных подсистем (методики: экспертный анализ положения дел во всех ключевых подсистемах школы).

5. Критерий роста достижений школы в целом и всех ее субъектов (методики: анализ поля достижений).

6. Критерии непротиворечивости и соответствия принципам развития системы более высокого порядка и самой системы (методики: целевая экспертиза).

7. Критерии экономического и материального развития (объективные показатели ресурсов и трудозатрат).

Отметим, что 1, 3 и 6 критерии преимущественно носят характер оценки функционирования, остальные — в большей степени отражают развитие.

Пользуясь ориентационным подходом и общим пониманием развития как оптимизации, мы будем говорить о прогрессивном развитии школы в том случае, если:

- не снижаются (или растут) образовательные результаты учащихся школы (по самым различным показателям);
- имеется рост удовлетворенности всех субъектов образовательного процесса (детей, педагогов, родителей, сотрудников, администраторов, партнеров);
- обеспечен рост научно-методического обеспечения образовательного процесса (включая и образовательный потенциал педагогов);
- имеется ярко выраженная тенденция к развитию всех подсистем (на самых различных уровнях);
- не ухудшается (улучшается) материально-техническое и экономическое оснащение процесса;
- идет процесс большей согласованности практической деятельности и философии школы;
- имеется ярко выраженный рост личностных и системных достижений.

Закономерным образом данная группа критериев связана со структурой ориентационного поля. С другой стороны, создание этих критериев отвечает потребности — ориентации на объективированные результаты, так как и образованность учащихся, и научно-методическое оснащение процесса и его материально-техническое оснащение, и развитие всех подсистем, и рост личностных достижений можно рассматривать как определенные результаты функционирования и развития школы.

Наряду с названной можно предложить другую систему критериев, в которой были бы выражены все компоненты ориентационного поля (как самой школы, так и более широкой системы) в их содержательном наполнении, и оценка эффективности развития должна была бы оцениваться по суммарному «приближению» ко всем ориентирам. Однако — при всей видимой простоте — эта задача требует тщательной работы исследователя, и поэтому для массового эксперимента был использован первый вариант критериев, в собственном эксперименте исследователь более ориентировалась на второй.

Таким образом, путем конкретизации содержательного состава ориентационного поля, как основы проектирования развития системы, и ее системообразующего компонента удалось сконструировать две модели критериев развития школы, а также сформулировать сущностное для исследования понятие о ключевых идеях, словах, принципах. Было определено понимание кризиса в развитии, зафиксирован факт расхождения между официальной ключевой терминологией описания проблем развития современной школы и личностными вариантами этих же моделей. Важным результатом является описание процесса проектирования ориентационного поля развития школы как основного компонента системы.

Возвращаясь к сформулированному в начале данного раздела утверждению, еще раз хотим подтвердить, что предложенный нами подход не только

описывает логику разворачивания системно-ориентационного подхода к развитию в образовании, но и выступает обобщенным основанием для решения задачи проектирования развивающей и развивающейся воспитывающей среды, доминантой которой выступает функция сохранения и развития культуры.

The study deals with the problem of the non-traditional approach in designing modern educational institutions' programs of development. The author proves the feasibility of using the method of creating an orientation range of school development, also builds up a system of development criteria and determines the ways of a school condition diagnosis.

Keywords: design, orientation range, school development, development criteria.

Список литературы

1. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. — СПб., 2000.
2. Научная школа З. И. Васильевой. Гуманистические ценности образования и воспитания. Педагогические исследования. — СПб. : ХИМИЗДАТ, 2003. — 336 с.
3. Школы, которые учатся: книга ресурсов пятой дисциплины / П. Сенге [и др.]. — М. : Просвещение, 2010. — 575 с.
4. Фрумин И. Д. Введение в теорию и практику демократического образования / И. Д. Фрумин. — Красноярск, 1998.

В. И. Невская

Уровневая процедура осуществления системного анализа как метода реализации системного подхода — объективная предпосылка преодоления дискретного стиля дидактико-методического мышления

В статье идет речь о сущностном содержании пяти уровней процедуры осуществления системного анализа, которая обеспечивает адекватность пути познания истины исследуемого объекта.

Ключевые слова: уровень, процедура, эволюция, эмерджентность, системный анализ, системный подход, онтологизация, социализация, дискретность, стиль.

Термин «системный подход» понимается в «системной» литературе и как методологический фундамент науки, и как общая теория систем (ОТС), то есть как специальная научная дисциплина, объектом которой являются общие теории, разрабатываемые во всех отраслях научного знания. А предметом — выработка общей (для всех отраслей научного знания) теории систем. В данной статье речь идет о системном подходе в первом значении этого термина. Второе значение выпадает за рамки исследования по причине отсутствия на сегодняшний день таковой ОТС как научного факта. Основой системного подхода является объективная диалектика, которая придает системному подходу методологический характер и мировоззренческий смысл. Именно объективная диалектика помогает общенаучным понятиям обрести статус методологических категорий. Именно объективная диалектика исключает реально существующую опасность редуцировать общенаучную методологию к гносеологии и дает возможность сопрягать ее также с проблемами онтологического, аксиологического, праксиологического свойства, то есть дает возможность понять

полный смысл методологии (Г. С. Батищев, В. С. Готт, А. Ф. Лосев, М. К. Мамардашвили, И. Б. Новик, Э. П. Семенюк, А. Д. Урсул и др.). Через общенаучную методологию (системный подход) осуществляется «гносеологическая адаптация» общих принципов и методов познания применительно к специфическим формам, в которых проявляется его объект. «Гносеологическая адаптация» (В. С. Готт, Э. П. Семенюк, А. И. Уемов, А. Д. Урсул) в разных науках осуществляется по-разному. Эта разность определяется прежде всего: а) мерой развитости наук и б) уровнем зрелости философского мышления специалистов данной области научного знания.

Системный подход как методология может фундаментировать дидактико-методические исследования, указывать пути подлинной интеграции, если ученый (педагог-методист) в своей научной деятельности придерживается следующих методологических принципов и соответствующих каждому принципу правил его реализации: принцип системности, целостности (П. К. Анохин, А. А. Богданов, Л. фон Бергаланфи), принцип динамизма-устойчивости или принцип «отрыва без разрыва» (Г. П. Мельников), принцип необходимого и достаточного разнообразия (У. Р. Эшби), принцип функционального подобия или изофункционализма (М. И. Сетров), принцип субъектности (С. Л. Рубинштейн), принцип системных триад или принцип трихотомии (Г. В. Ф. Гегель). Быть системно ориентированным ученым означает быть устремленным на преодоление информационного барьера между: а) философией и своей научной дисциплиной; б) этой последней и отдельными научными дисциплинами; в) теорией и практикой. И в этом проявляется его (ученого) зрелая методологическая позиция.

Системные идеи пока еще не вошли достаточно определенно в систему мировоззрения ни педагогов-ученых, ни педагогов-практиков. Отсутствие единого адекватного понимания терминов системного подхода ведет нередко к легкомысленному произволу в их употреблении: часто «системой» зовется то, что на самом деле системой не является, то есть между «системой» как категорией системного подхода и «методической системой» как категорией частно-научной дисциплины обнаруживается только общность словесной оболочки, ибо «методическая (дидактическая) система» во многих случаях — это скорее синоним термина «формально-логическая организация», «формально-логическая упорядоченность некоего множества».

Привычный понятийный язык педагогических наук соотносится с «теоретико-множественным подходом» (Ю. А. Шрейдер) к интерпретации обучения как системы, который по сути своей является *суммативным* подходом. Он ориентирует исследователя на понимание обучения как комплекса, как совокупности, как множества компонентов, взаимосвязанных «определенным образом». Такая традиция определять систему уходит своими корнями в работы Л. фон Бергаланфи, В. Г. Афанасьева, И. В. Блауберга, В. Н. Садовского, В. Н. Сагатовского, А. И. Уеова, А. Д. Урсула, Э. Г. Юдина и других ученых. Понятия и комплекса, и совокупности, и множества указывают на

механическое соединение безотносительных сущностей (компонентов), на их механическое единство на основе физического причинения, исходящего извне. Под такое определение системы подходят и такие единства, как агрегат, конгломерат и простая интеграция. Обучение (система) как единое множество существует в силу того, что существуют его компоненты (слагаемые), которые могут существовать (и существуют) до этого единого множества и независимо от него. Множество — это *разделенное единство различных отдельных частей* (компонентов). Так, например, сборник упражнений (задач, приемов) существует потому, что существуют упражнения (задачи, приемы) как независимые друг от друга сущности, данности, которые можно объединить вместе под одной крышей, именуемой сборником. Такое собрание (множество) образуется после суммирования независимых друг от друга отдельных частей (компонентов, дискретностей) по закону дискретной логики, по логике «сначала» отдельности, «затем» — целое как их сумма. Процесс образования множества, процесс его *со-ставления* (собираения) не является процессом *становления* его в *каждый* момент времени протекания процесса, то есть в процессе со-ставления происходит становление без того, *что* должно становиться в *каждый* момент времени протекания процесса (Ю. А. Шрейдер, Г. А. Смирнов, А. И. Олицкий и др.). Поэтому процесс в своей сути имеет *статичный* характер. Целое (обучение как множество) образуется как суммативная (составная) реальность, что не соответствует действительной природе этого феномена.

Теоретико-множественная концепция обучения, неадекватно отражающая оригинал (обучение как систему), подвигает дидактов (методистов) представлять свое теоретико-множественное понимание обучения как системы в квазисистемных моделях (схемах), составляемых также в дискретной логике по типу инвентарных списков, как-то [13, с. 54]:



В основе такого рода «системных» изображений лежит отношение типа «и... и», которое ничего общего не имеет с диалектикой объекта (обучения). И как бы выразительно ни заявляли авторы составных «систем», что все компоненты «системы» находятся в диалектических связях и отношениях, диалектического содержания в них не появится потому, что составители подобных моделей-«систем» не мыслят диалектически об объекте. Их мышление

диадно, дуалистично: все строится на отношениях простого, на поверхности лежащего противопоставления компонентов: преподаватель **и** учащийся; цель **и** результат; содержание **и** средства; методы обучения **и** методы учения¹. Названные пары противоположностей свидетельствуют, что они осмысливаются как безотносительные определенности, сами по себе, дискретно существующие субстанции. И эта безотносительность существования указанных категорий подчеркивается и лингвистически — союзом «и», который заключает в себе идею не столько *различения*, сколько *разделения*, дуализма. Последняя же пара противопоставления (обучение и учение) неправомерна еще и потому, что здесь допущена логическая ошибка — нарушение принципа соразмерности противопоставления: целое (обучение) противопоставляется своей части (учение), что равносильно противопоставлению типа: животные и зайцы.

Многое как Целое (множество), порожаемое дискретной логикой теоретико-множественного понимания (и, соответственно, описания, модельного представления) обучения, — это статичное, силовыми (внешними) связями объединяемое и также механически разделяемое единство отдельных частей, то есть совокупность (купность по существованию, по совместному пребыванию в рамках какого-либо физического пространства), которая необходимо предполагает *составную* множественность, задающую своим слагаемым характер *компонентов*, то есть характер изначально обособленных и независимых (и друг от друга и от процесса их объединения), противоположных, произвольно извне сближенных дискретностей. Вследствие этого в основе совокупного единства нет и в принципе быть не может диалектической противоречивости. То есть совокупность не имеет внутри себя своего основания. Различие между ее составляющими не имеет имманентного происхождения и потому, будучи целым, в принципе не может быть ни целостным (внутренне сцепленным), ни процессуальным, поскольку в ней задан отрыв процесса от результата, то есть, иначе, целое не формируется в каждой точке процесса становления, а появляется в конце «становления» как суммативный результат. И будучи целым, совокупное единство не есть «одно» (Ю. Шрейдер), ибо «одно» предполагает *генетическую* единораздельность Целого (например, белок ↔ желток ↔ яйцо), полностью отсутствующую у совокупного (суммативного) Целого (например, пенал с карандашами, матрешка). То есть совокупное единство («многое как целое») по определению не может иметь характеристик, *имманентно* присущих системе («Целому как многому»). Возникшая в качестве суммативной действительности эта целая совокупность многого («многое как целое») закономерно допускает для своего описания такие словосочетания как: «состоит из...», «образована из...», «слагается из...», «расчленяется на...», «нечто определяется в ней как первичное, а нечто как вторичное...» (в полном соответствии с дискретной

¹ Причем, как видно из приведенной схемы, диадность (дуализм) как принцип одномерного мышления сохраняется также и при тройном простом (не диалектическом) различении (и преподаватель, и учащийся, и содержание), потому что указанные противоположные составляющие не знают примирения в креативном синтезе.

логикой «сначала... потом»). То есть такие словесные формулы, которые совершенно неправомерны при описании «Целого как многого», то есть системы (как только мысленно «различённому единству различных элементов», по Гегелю). В соответствии с теоретико-множественным пониманием обучения осуществляется и практика обучения. В ней берет верх тенденция сводить дело к сово-купности дихотомических явлений, организовать все в логике простого противопоставления, в логике «сначала и потом».

Для того чтобы продуктивно пользоваться системным подходом в педагогических науках, необходимо: 1) избегать подмены понятия «системный подход» такими понятиями, как «теоретико-множественный подход», «комплексный подход», «интегративный подход», «целостный подход»; 2) ясно осознать и осмыслить его специфику, которая заключается, во-первых, не во *всестороннем*, но в объемном, стереоскопичном видении, восприятии объекта, условием которого является диалектическое осмысление всего объема связей (генетических, причинно-следственных, функциональных, структурных, пространственно-временных и т. д.), отношений объекта на всех уровнях его проявлений в их *органическом* единстве, в органическом единстве гносеологических и праксиологических аспектов его содержания; во-вторых, не в установке смотреть на объект исследования как на *объект-систему*, но в установке воспринимать объект исследования как *объект-целое*, который только предстоит познать, осмыслить и представить как *объект-систему*; в-третьих, в системном подходе к самому системному подходу как объекту познания (М. С. Каган), требующего от ученого ориентации не на отдельно взятые и изолированно друг от друга используемые общенаучные идеи, а на их *систему*, и в-четвертых, в понимании, что системное видение не возникает автоматически, не определяется само по себе системной природой самого объекта познания, но формируется в адекватной деятельности (системного анализа), предваряемой глубоким теоретическим осознанием системной природы самого системного подхода.

Системный анализ — сложная интегративная духовно-мировоззренческая теоретико-практическая деятельность, осуществляемая на базе общенаучного арсенала теоретико-познавательных средств с целью осмысления в разветвленной системе адекватных понятий как сущности исследуемого объекта, так и самого процесса осмысления этой сущности.

Достоинством данного определения системного анализа следует считать *системность*, которая проявляется в том, что в нем: а) указано на внутреннюю связь системного подхода и системного анализа как двух обуславливающих сторон единого целенаправленного процесса: стратегия (системный подход) определяет цель, конечный результат и эффект процесса; тактика (системный анализ) — реальный способ его достижения; системный анализ, опираясь на системную методологию (на системный подход как на свою мировоззренческую и методологическую базу), выступает в статусе познавательной технологии (т. е. *системной* методологии в действии); б) подчеркнут

та необходимость осуществления рефлексии над процессом понимания сути объекта.

Все эти моменты (а, б) определения понятия «системный анализ» в их целокупности отражают диалектичность системного анализа, его двойственную природу: с одной стороны, это — теоретическое и прикладное научное явление, использующее в практических целях достижения многих наук, а с другой стороны, это — искусство мастерски использовать теоретико-методологические положения как в исследовании объекта, так и в практике материализации результатов исследования.

Эта особенность системного анализа поможет лично пережить, рельефно осознать мысль о том, что любая система обучения, любая конкретная методическая разработка, претендующая на какую-либо всеобщность, может быть признана *научной*, если она выведена «из конкретных научных исследований, а не из интуитивных прозрений мудрецов» (А. Рапопорт, В. В. Краевский). Именно это поставит преграду на пути всякого рода псевдоновациям, догматизму теории, исключит в дидактике (и методике) возможность ситуации того самого методического левиафана, который порождает дидактико-методический абсолютизм, закономерным следствием которого является дефицит ответственности за свое квазитворчество и за погружение учителей в мир заблуждений, дидактико-методических предрассудков (которые, по мысли Эйнштейна, труднее расщепить, чем атом), в мир дидактико-методических идолов.

Вычленяются пять уровней познания объекта, пять уровней системного движения теоретического мышления к построению *целостного* образа объекта (обучения) как естественного процесса: 1-й уровень — феноменологический; 2-й уровень — морфологический; 3-й уровень — структурный; 4-й уровень — структурно-функциональный; 5-й уровень — праксиологический.

Все эти уровни охватывают все стороны объекта (онтологическую, гносеологическую, аксиологическую и праксиологическую), все связи (от феноменологических до энерго-информационных).

Необходимость определения именно такой последовательности процедур, такой уровневой «матрицы» предпринимаемого системного анализа объективно обуславливается методологически следующими моментами: а) наличием четырех главных задач науки (описать объект анализа в его бытии, объяснить его природу, сущность и системность поведения, предсказать его системное поведение, адекватно управлять системным объектом), то есть спецификой научного процесса познания; б) самой спецификой строения исследуемого объекта: «система строится из единиц, группировки которых имеют относительное значение, звенья, блоки, подсистемы, каждая из которых является единицей низшего порядка, что и обеспечивает иерархический принцип, позволяющий вести исследование на заданном уровне» [5, с. 145]; в) диалектическим характером самого системного анализа, анализа, осуществляемого через синтез, который в свою очередь реализуется только через анализ, а также и главной целью последнего —

выяснением диалектической природы объекта, его *внутренне противоречивой* сущности, которая обнаруживает себя только в движении, развитии. Каждый из уровней — это лишь этап на пути отыскания такой сущности, на пути перехода от бытия непосредственного, внешнего к опосредствованному, внутреннему, то есть на пути перехода самого бытия объекта в более богатую и конкретную сферу, выступающую в конечном счете *основанием* бытия: все существующее имеет в себе и «бытие» и «сущность», и «явление» и «основу» и так далее (вот почему системный анализ правомерно называют также и *диалектико-системным*), а теоретическое знание раскрывает логику развивающегося объекта: пять уровней анализа — это пять уровней абстракции, пять уровней знания о его сущности, а весь процесс движения анализа являет собой переход от сущности первого порядка к сущности (более глубокой) второго порядка, от сущности второго порядка к сущности третьего порядка и так далее до бесконечности (т. е. каждый уровень выражает знание сущности того или иного порядка). У каждого уровня своя фокусировка, свой «разрез», свое измерение, свой масштаб, своя ипостась объекта, свой приоритет. Но, реализуя свою специфику, каждый уровень порождает потенции последующего, а их *целокупности* помогают человеческому познанию: 1) «схватить» объект в его наиболее существенных чертах, способствующих в конечном итоге понять суть и природу объекта, его специфическую определенность; 2) осознать мировоззренческие основания современной теоретической деятельности в их чрезвычайно важном значении для формирования *целостной* картины объекта (обучения), осознать их принципиальную необходимость, ибо отсутствие таковых неизбежно ведет к упрощению, вульгаризации в интерпретации отдельных (полученных в ходе исследования) данных, к возрождению (невольному!) бихевиористских тенденций в нашей сфере, модернизированных форм механицизма и т. д.

Все указанные пять уровней, проявляя *динамику* движения познающей мысли, взаимодействуя, диалектически переплетаясь и переливаясь друг в друга, образуют *монолитный* процесс становления научной системы (теоретического образа объекта). В диалектически монолитном процессе становления истины «понятие о вещи и ее действительность» движутся вместе [7, с. 354].

В целом это движение от уровня к уровню воспринимается как диалектически взаимосвязанное разнообразие *всех* происходящих в познании процессов, как проявление целостного (системного) развития знания и как содержательно-логическое средство осуществления процесса уровневого приращения *сущностного* знания об исследуемом объекте. Кроме того, *процедуральная* сторона системного анализа показывает de-facto, что научная система знания об объекте не является чем-то застывшим, раз и навсегда данным, но, едва возникнув, начинает развиваться, набирать мощь, «ветвиться» и этому процессу нет предела, то есть система знаний, обретая свою историю, осознается как истина, которая «относительна, но неделима, и доказательна» и никогда не доказывается *vice versa* (вице верза), то есть путем насильственного привязывания объекта к предварительно построенным умозрительным схемам, субъективистским по-

строениям разного толка. Далее. Такое уровневое движение исследовательской мысли *на деле* реализует единство двух интенций мышления — эмпирическую и теоретическую: вначале объект анализа рассматривается *вне* концептуальных образований, а в конце анализа, в итоге (и в процессе!) анализа объект органически включается в рамки концептуальных образований, рассматривается через призму *терминосистемы*. Знание об объекте обретает таким образом вместе с системностью также и *теоретичность* [14, с. 3–15], не утрачивая историческую перспективу и имея своим истоком эмпирическую интенцию мышления. Целостное проявление в реальной действительности этих невозможных друг без друга тенденций ложится в свою очередь в основу диалектического единства познаваемого (объекта) и познающего (субъекта), которое ставит акцент на мысли о том, что без *субъекта активности* нет возможности осознать реальность (объект анализа) как целостный объект. Система уровней плодотворна и в том, что она делает также возможным исследовать объект *в единстве* двух планов (поэлементного и цельного рассмотрения), то есть обеспечивает двухплановую (двухплоскостную, двумерную) онтологическую картину системного объекта как Целого-Одного. Поэтому есть основание считать системный анализ не только инструментом научного исследования, но и самим *системным исследованием* объекта [9, с. 446]. Системное исследование, *всегда* направляемое принципами системного подхода, имеет в качестве своего итога не только *систему* знаний об объекте, но и знание *системы объекта* (объекта как системы), то есть знание его сущности. Такого рода исследование квалифицируется как *научное* исследование. «Если результатом исследования является *несистемное* описание объекта как *простого набора* (выделено мной. — В. Н.) несвязанных между собой характеристик, то такое исследование не есть научное. В лучшем случае оно относится к преднаучному этапу» [1; 2; 8; 10; 11; 12]. Концепции объекта (обучения), которые возникают в итоге таких квазисистемных описаний носят характер *мозаичных*. Они могут быть *всесторонними*, но *принципиально* не могут быть *полными*, ибо полнота описания предполагает *адекватное* выражение *сущностных* характеристик объекта, его связей, отношений и т. д. Такое исследование, довольствуясь перечислением аддитивных свойств, характеристик *элементов*, не делает выход на уровень *целого*, то есть нарушает методологический регулятив «части — целое», в силу чего оказывается *одномерным* (или одноуровневым) и методологически несостоятельным. Путь к полноте анализа объекта лежит через вскрытие диалектически противоречивого отношения «часть — целое».

Системное исследование, в отличие от несистемного, обуславливает и *системный* характер дидактико-методических разработок, рекомендаций, исключает возможность появления несистемных разработок, *лоскутно*, а потому и *неадекватно* представляющих онтологическую картину объекта (обучения).

Методологическим средством вычленения уровней системного анализа мы считаем познавательный метод восхождения познания (как в историческом, так и логическом планах) от абстрактного к мысленно абстрактному, от

менее содержательного к более содержательному, пока не будет достигнута значительная глубина познания объекта (Г. В. Ф. Гегель, К. Маркс).

Процесс поступательного восхождения от абстрактного (объект берется отвлеченно в *целом* без вычленения его качественной определенности) к конкретному — «это способ, при котором и при помощи которого мышление усваивает себе *конкретное*, воспроизводит его как *духовно конкретное*; однако это ни в коем случае не есть процесс возникновения самого конкретного» [6, с. 727]. То есть достигнутое на одном уровне знание выступает в качестве научной предпосылки для созидания нового на другом. Именно поэтому научный метод восхождения от абстрактного к конкретному оказывается при осуществлении системного анализа определяющим научным методом и рассмотрения объекта, и изложения результатов последнего, так как весь процесс анализа отражает и фиксирует не только диалектику вещи (объекта), но и диалектику ее познания, то есть процесс рефлексии над самим процессом познания. Благодаря этому усиливаются гносеологические потенции исследователя и исключается возможность ситуации, когда человек, «*прибывая в анализе*», не владеет им.

Понятия, получаемые на каждом уровне (*таксоны* понятий) отражают в своих связях как моменты *становления* целого, так и уровни его постижения.

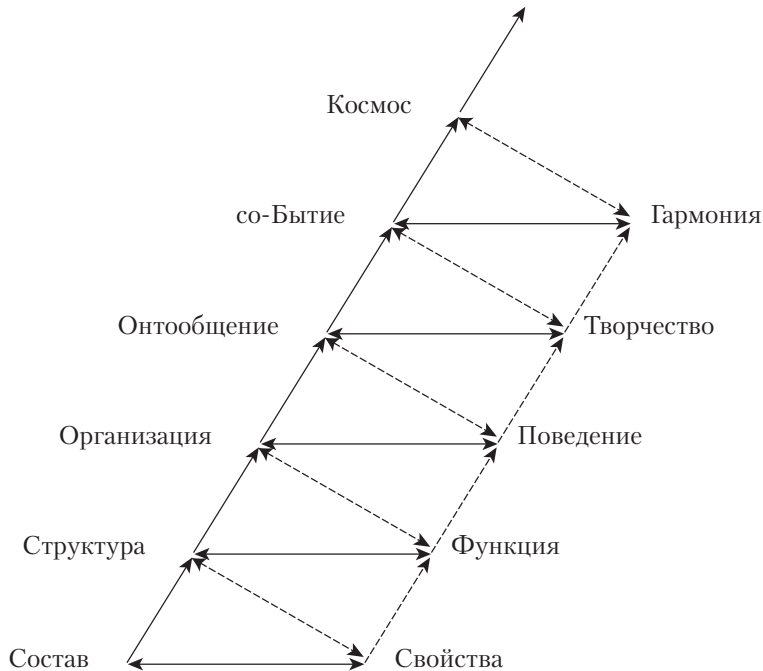
Поуровневое движение исследовательского мышления обязательно предполагает *диалектическое* «разрастание содержания» (Гегель) теоретического знания до *органического целого*, то есть до момента, когда оно становится «истинной системой» (Гегель). Поступательное движение состоит в том, «что оно начинает с простых определенностей и что последующие определенности становятся все богаче и конкретнее... поступательное движение не должно быть понимаемо как течение от некоторого другого к некоторому другому... на каждой ступени всеобщее поднимает выше всю массу своего предыдущего содержания и ничего не теряет вследствие своего диалектического поступательного движения, но уносит с собой все приобретенное и обогащается и уплотняется внутри себя» [4, с. 67–68]. Так, например, понятие *целостности* как *системной* характеристики исследуемого объекта разрасталось в ходе системного анализа от понятия *цельного, нерасчлененного* через понятия *связности, структурности, динамичности* к понятию *целостности* (цельность → связность → структурность → динамичность → целостность). Содержание понятия *системы* развертывалось от понятия *целого* через понятия *единства, структуры* к понятию *органического одного*, то есть к понятию системы (целое → единство → структура → функция → система как *органическое одно*).

Каждое последующее понятие содержит предыдущее понятие, но содержит больше, чем *только* его. «*Таким путем* должна вообще образовываться *система понятий* — и в неудержимом, чистом, ничего не принимающем в себя *извне* движении получить свое завершение» [3, с. 108]². Здесь можно привести еще пример *диалектического, системного* «разрастания содержания» теоретического

² Гегель в этом контексте употребляет глагол «aufheben», внутренний образ которого указывает на идею возвышения, подъема, то есть на идею разрастания, а не на идею отбрасывания.

знания. Допустим, что на предшествующем (структурном) уровне было выявлено свойство объекта и зафиксировано в понятии *устойчивости, постоянства, стабильности* объекта, которое рассматривается как исходное понятие для анализа объекта в этом же разрезе на последующем (функциональном) уровне, где оно обогащается атрибутивным знанием его *динамической* природы: именно здесь осмысливается, что устойчивость объекта, его стабильность есть такое его свойство, которое сохраняет (обеспечивает, обуславливает, делает возможным) способность объекта к *непрерывному развитию*. Прирост содержания («разрастание содержания») совершается в *процессе* и *через процесс* раскрытия диалектики отношения двух противоположностей, выявления и фиксации внутреннее диалектических взаимоотношений понятий *устойчивости* и *неустойчивости, порядка* и *беспорядка*. В этом — одно из проявлений *специфики* системного анализа, его пронизанности *философскими* идеями (здесь, в частности, можно усмотреть действие принципа логического и исторического: в выявлении сущности объекта принимает участие его история, его память).

В ходе системного анализа образуемые на каждом из первых четырех уровней (феноменологическом, морфологическом, структурном, функциональном) таксоны понятий создают объективную возможность разработать системную концепцию объекта анализа, то есть его теоретический образ или, что то же, систему-образ объекта-системы, которую на графическом языке можно выразить схемой, составленной по закону триадных (системных) отношений:



Данная концептуальная схема как система понятий суть то «духовно конкретное содержание» (Г. В. Ф. Гегель), к которому началось движение

исследовательской мысли от абстрактно-конкретного содержания, явленного нам на первом, исходном уровне системного анализа. Она в обобщенной форме представляет целостную онтологию объекта.

Категории, представленные в данной схеме, должны быть введены в дидактико-методический обиход, поскольку они именно в такой системе имеют значение средств и мировоззренческого, и гносеологического, и методологического плана.

Эта категориальная схема наглядно отражает: 1) спираль развития понятий, постепенность динамизации научных понятий (кинетический континуум понятий) в ходе осуществления системного анализа объекта нашего исследования; 2) подчиненность эволюции понятий закону *триадных* (системных) отношений; 3) наличность в понятии обучения философского содержания, которое дает право утверждать, что подлинное обучение суть всегда обучение *онтологическое*, покоящееся на фундаменте ценностно сопричастной, со-Бытийной междусубъектности и заключающее свой Смысл не только в социализации, но и в онтологизации человека, в возвращении его в Мировой Контекст, в установлении его онтологической и аксиологической взаимосвязи с Универсумом (Г. С. Батищев, Д. М. Гвишиани, Вяч. Иванов, Н. Н. Моисеев, Н. Ф. Никандров, Т. де Шарден, Ю. А. Шрейдер др.).

Достаточно одного взгляда на эту «систему-образ» объекта-системы, чтобы с определенностью утверждать, что нет никаких оснований, например, для отождествления таких понятий, как «системный анализ» и «структурный анализ», ибо первое сопрягается с Целым (системой); а второе — с его частью (структурой); по этой же причине вряд ли правомерно трактовать язык «как структурно-системное образование». Но вполне допустимо, обоснованно «системный анализ» определять как *диалектико-системный*, чтобы оттенить смысловую разницу между «системой» как результатом линейного, суммативного синтеза и «системой» — результатом триадного, то есть системного синтеза.

Данная схема свидетельствует о том, что объект объективно необходимо оценивать не только по структурным, но и по кинематическим параметрам, то есть по величине энергии и по направлению функционирования, которое обеспечивается *взаимо-со-действием* (П. К. Анохин) всех элементов состава. Очевидно, что категория структуры немислима без категории функции. Если первая отражает формы устойчивости в системе (структура — «инвариантный аспект системы», в котором синтезированы по закону триадных отношений «состав» и «свойства» объекта), то функция фиксирует различные способы изменения этой системы и направленность этих изменений. «Функция», конкретизируя структурные представления о природе нашего объекта, переводит их на новый, более высокий — функциональный уровень, то есть обогащает, *не* снимает структурную теорию, обеспечивая ее смысловую эволюцию, переход в *информдинамическую* (кинематическую и автокаталитическую) теорию, характеризующую обучение как неравновесную открытую, незавершенную и в принципе незавершимую стохастическую и детерминированную человекообразующую систему.

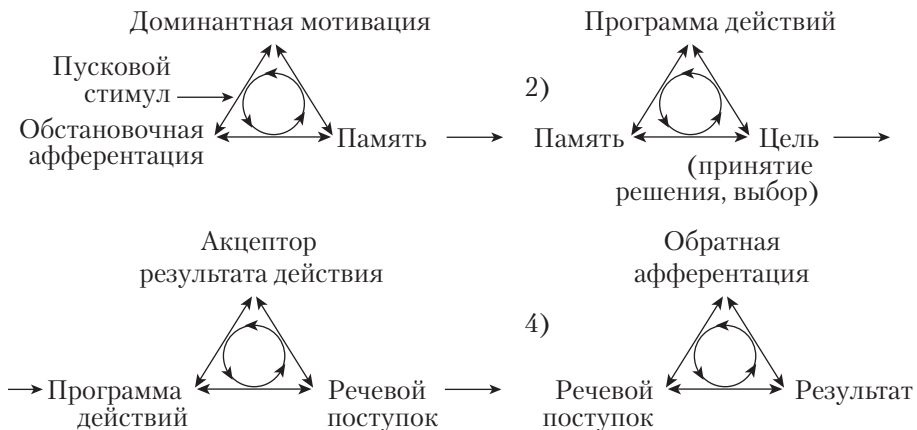
Функциональный уровень представлений об объекте диктует в свою очередь необходимость ввода в концептуальный образ объекта категории *организации*, которая более широка и емка, чем две предыдущие, ибо она, синтезируя (по закону триад) «структуру» и «функцию», отражает, с одной стороны, упорядоченность связей и отношений между частями и элементами объекта исследования, а с другой стороны, подчеркивает, что эта упорядоченность (инвариант) является неустойчивой, нестабильной (вариативной), подвижной, неравновесной. Эта категория предполагает описание объекта как *целостного* информдинамического образования. В этом заключена ее ценность как средства более глубокого проникновения в сущность объекта анализа, как нового средства постижения «сложных информдинамических объектов-систем» (Ю. М. Каньгин, Г. И. Калитич) именно в качестве *органически целостных*.

Объективная реальность организации как смыслового *с-трое*-ния целого (обучения) подчинена закону необходимого и достаточного разнообразия: из нее нельзя устранить ни устойчивость, ни изменчивость (синтезируя структуру и функцию, она воплощает динамический покой, динамическое равновесие, «архитектонику системы», по Анохину), ни необходимость, ни случайность; ни возможность, ни действительность; ни определенность, ни неопределенность; ни линейность, ни цикличность; ни порядок, ни хаос³. И как таковая убедительно свидетельствует, что: а) только в диалектических взаимоотношениях этих противоположных процессов, в отношениях их взаимной проникновенности (одно определяется другим и через другое), в их диалектической объединенности (*сплошности, неразделимости* и в то же время *неслиянности*) заключена истинностная жизнь Целого как системы, имеющей в силу этого «текуче-сущностный» (Гегель, Маркс) стереоскопический полифонически гармонический характер; б) стерео-Целое (объект-система) есть высокоорганизованный (высота организации обусловлена *не количеством связей, отношений*, но их разнообразием и диалектическим характером их взаимодействий), информдинамический объект, ибо в нем информация (семантическая, содержательная и прагматическая, ценностная) существует объективно и необходимо как особый тип соотношения между разно- и многообразными процессами, которого нет *вне* энергии этих процессов. Все *отношения-связи* направляют движение всех элементов-моментов системы к одной цели и тем самым обязывают все элементы «пре-бывать, бытийствовать» (С. Л. Рубинштейн), а точнее, — «со-бытийствовать» (Г. С. Батищев, М. М. Бахтин) во имя целого как едино-многого одного, обуславливая таким образом развитие его от одного качественного состояния к другому. И если элемент (как момент единения) не обладает статусом функциональной со-бытийности, он «выталкивается» организацией как «паразитический» (П. К. Анохин, М. И. Сетров, К. В. Судаков), то

³ «Организацию» как «архитектонику» системы по определению нельзя отождествлять ни со «структурой», ни с «упорядоченностью», ни с «порядком», ибо она предполагает и то, и другое, и третье. Она предполагает еще и «хаос». С ней можно и должно сопрягать такие понятия, как «динамический покой», «прибавочная энергия» (т. е. та энергия, которая обеспечивает автокатализ механизма взаимосодействия, по Анохину).

есть как нарушающий информдинамическую, аксиологическую, смысловую, энергичную насыщенность *отношений-связей*, их преемственность и эволюционность как абсолютно необходимое условие функционирования объекта (обучения) в качестве живой (одухотворенной, смыслонаполненной) системы; в) информдинамическое Целое осуществляется и сохраняется лишь в процессе саморефлексии, самоорганизации, саморегулирования, самоуправления и саморазвития. Саморегулирование (самоуправление) имеет *системный*, то есть процессуальный, а стало быть, и *целостно-смысловой* характер, поскольку осуществляется *системой* процессов, каждый из которых в отдельности саморегулированием не обладает, так как саморегулирование порождается *логикой триединства*, логикой функциональной со-бытийности, логикой смыслообразования, в которой обязательно осмысление *не только целеполагания и результата*, но и «процесса целеосуществления» (В. С. Украинцев), то есть процесса достижения результата и условий протекания процесса, что объективно обусловливает необходимость осуществления *оценивания*. Целеполагание, целеосуществление и оценивание суть триадные элементы, конституирующие высокий уровень организации системы (высоту организации) и соответственно степень качества саморефлексии, саморегулирования (самоуправления).

С понятием (само)организации связано понятие *поступочного*, или, что то же, *целостного* поведения (элементы его, по М. М. Бахтину, — ответственно участный ум, чувства, воля — *неразделимы* и в то же время *неслиянны* (как белок → желток в яйце)). Как раз в таком поведении отражается «подвижный покой» как непрерывность саморазвития при сохранении самоидентичности на всем пути бес-предел-ьного (само)совершенствования и объекта (обучения), и всех его частей-моментов, всех со-творцов, со-участников Целого как Одного. Как «структура» немислима без «функции», «организация» немислима без «поведения». Более того. Понятие организации раскрывается адекватно только через понятие поведения, ибо обретает свою аксиологическую оправданность в сфере *поведения поступающего субъекта* и именно поэтому образует «архитектонику» функциональной системы, ее «живой лик», который задается живой энергией системных триад и может быть представлен графически так:



Беглый взгляд на схему убеждает: а) «организация» — образец сложной простоты (В. Н. Костюк, Е. А. Мамчур, Н. В. Овчинников, М. А. Слемнев, А. И. Уемов), характеризующей тем, что действует сложным образом, подчиняясь триадному закону, закону круговорота динамики и порождая таким образом творческую, созидательную энергию, «энергию высокого качества» (Н. Бор), которая и обуславливает продуктивность решения задач, обеспечивающих достижение поставленных целей; б) «организация» объекта (обучения) — «чрезвычайно напряженная и жизненно-трепещущая» (А. Ф. Лосев) энергийная конструкция, единый синтетический процесс «текущей сущности» (Г. В. Ф. Гегель), задающий объекту-структуре статус *функциональной* системы и ее «живую диалектику» (А. Ф. Лосев), определяющую свойство *онтологичности* как имманентно присущее объекту-системе свойство; в) все много-разно-образные процессы посылают друг другу «импульсивно-энергетические заряды» (М. Планк) как условие их со-Бытия, задавая тем самым «организации» со-бытийный, то есть системный, процессуально-целостный характер, а самому объекту-системе экзистенциальный статус «ипостасийного Бытия» (А. Ф. Лосев) как становящегося едино-множественного сущего⁴, Бытия живого сущего, действительность которого *не* задается *извне* актом воли (внешнее — это только пусковой стимул), но порождается *изнутри* «флуктуирующим движением» (И. Пригожин), образующим единое энергийное поле диалектического синтеза «этого» и «иного» «этого», то есть поле, где «потенциальные возможности» элементов превращаются в «актуальные возможности», то есть рождается новое как система, жизнь которой осмысливается онтологически-аксиологически как «со-бытие-Бытие», «событийное Бытие» (М. М. Бахтин). Благодаря этому возникающему энергийному полю все процессы получают аксиологическую заряженность, что и обеспечивает «одномоментное присутствие в становлении и того, *что* становится, и принципа небытия того, что становится» (А. Ф. Лосев), поскольку в каждый новый момент становления оно уже не то, чем было в предыдущий момент, то есть возникает *диалектическая* эволюция (развитие на базе диалектики ставшего-становящегося) рече-поведенческого континуума.

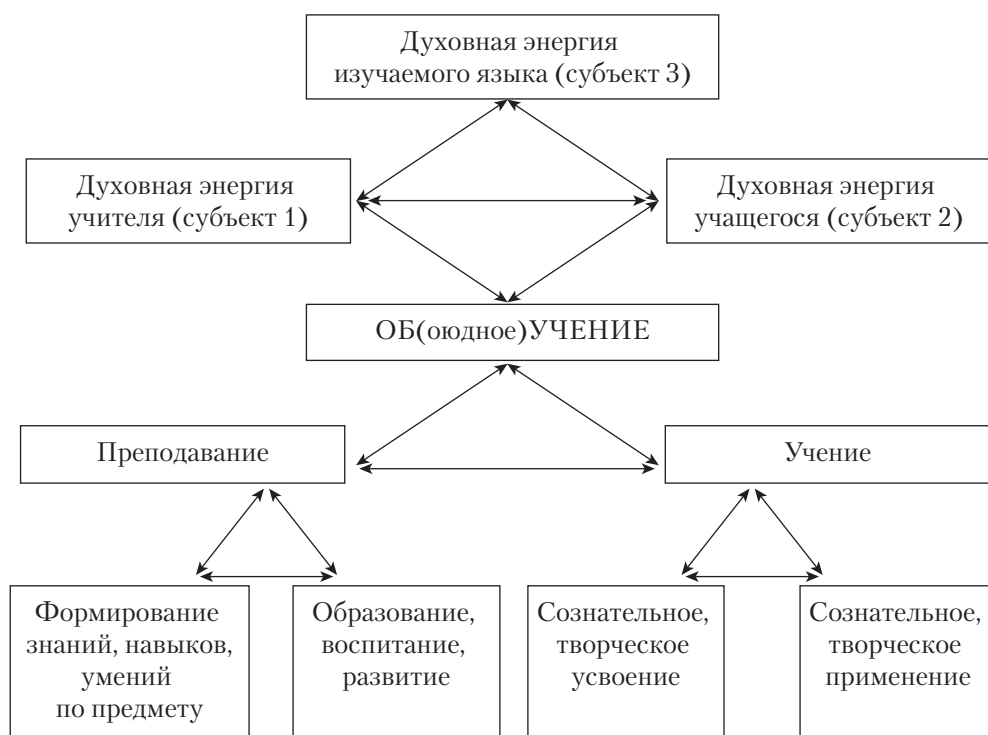
Понятие организации и понятие «поступочного поведения» синтезируются в понятии «*онтообщения*» (онтологического общения по Г. С. Батищеву) также по закону триад. Понятие онтообщения выступает в качестве синтезирующего по отношению к понятию творчества (как креативности) и со-Бытия, которые таким образом выступают как бы *имманентными* характеристиками понятия онтообщения, в сфере которых понятие поведения становится более объемным и ценностно оправданным (Г. С. Батищев, М. М. Бахтин). Онтообщение в контексте сказанного оказывается предельным понятием, за ним непосредственно — Космос. Это объективно обяза-

⁴ Ипостаси Языка — парадигматика, синтагматика, семантика, прагматика; ипостаси обучения Языку — при-общение, образование, воспитание, развитие.

вадет признать, что: а) генеральной функцией обучения является уровневое подключение ребенка к Космосу, то есть к Целому-Одному; б) педагогическое воздействие необходимо осуществлять с точки зрения Целого-Одного, с позиции Вселенского Сознания (В. И. Вернадский, А. А. Чижевский), то есть необходимо стратегическое методико-педагогическое мышление привести в гармонию с Целым (или восстановить ее, эту гармонию); в) обучение как система подключения учащегося к Космосу, как система, инициирующая Восхождение ребенка к самому себе подлинному или, что то же, «к точке Омега» (Шарден Т., де), должно быть творческим и по форме, и по существу, то есть должно иметь «со-Бытийный» характер.

Категория онтообобщения как высший гомолог включает в себя и понятие состава, и понятие структуры, и понятие организации и тем самым помогает отразить восходящие представления о системной природе объекта анализа в гомологическом ряду понятий.

Системную интерпретацию обучения как живой формы «со-Бытия внутренне противоречивых тенденций» (М. М. Бахтин) можно системно представить с помощью диалектических триад в виде следующей онтологической модели:

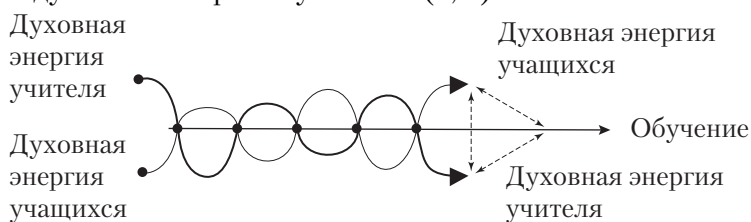


Треугольники, размещенные над «об(оюдным)учением» выражают следующие смыслы.

Треугольник, обращенный вершиной вверх, означает, что обучение возможно лишь в хронотопе (пространстве-времени) энергично напряженного

информационного поля, где все пронизано культурно-мыслительной и аксиологической атмосферой «предельного бодрствования» (А. Ф. Лосев), в которой нет места пустым учебным действиям типа «прочитай и перескажи», «поставь вместо точек нужные слова» и так далее, но где появляется состояние полной проникутности со-причастностью ко всему, что делается и соответственно за все и всех, где все элементы высоко энергетичны. Язык (субъект 3) как выразитель духовной энергии своего народа выступает в качестве синтезирующего фактора относительно духовных энергий учителя (субъекта 1) и учащегося (субъекта 2). И как таковой, он с закономерной необходимостью и неизбежностью, с одной стороны, требует от субъектов (1, 2) осмысления душевно-духовного склада народа, говорящего на нем, и тем самым, с другой стороны, способствует тому, что субъекты (1, 2) начинают более глубоко и тонко осознавать национальные особенности душевно-духовного склада родного языка (в свое время Ф. М. Достоевский эту зависимость выразил парадоксальной формулой: хочешь быть по-настоящему русским, стань по-настоящему немцем)⁵. Язык как субъект делает помимо этого возможным, что он как объект изучения воспринимается учителем — учащимся не как «дискретная точка» содержания образования, редуцированная к предметному ЗУН'у (предметным знаниям, навыкам, умениям), но и одновременно как «волна энергии» (М. Планк) живой мысли, живого чувства, эмоции, живой воли, которая объединяет все четыре элемента содержания образования в единое нераздельное Одно, что и делает объективно достижимым одновременное осуществление всех четырех целей обучения (частно-предметной и трех общепедагогических — образование, воспитание, развитие).

Треугольник, обращенный вершиной вниз к «об(оюдному)учению» указывает на то, что: 1) обучение является живой, духовной формой реализации вчувствования, вдумывания субъектов (1, 2) в духовную энергию субъекта (3); 2) обучение как духовно энергийная форма возникает в точках взаимобращения духовных энергий субъектов (1, 2)⁶:



3) именно в момент возникающего «свечения» проявляется, то есть становится явью то, что существовало в обоих субъектах только потенциально, только в возможности; 4) причем этот процесс высвечивания осуществляется при помощи уже актуально сущего (с опорой на актуальный уровень развития

⁵ С учетом сказанного правомерно считать, что не человек пользуется языком, а Язык говорит через Человека.

⁶ Как «свет» возникает в виде свечения в точках взаимобращения противоположных микро-частиц (электрона, протона).

субъектов обучения, по Выготскому); 5) смысл обучения — высвечивание всех этико-эстетических сил *всех* субъектов обучения. Реализуется же этот смысл только и только через «живую диалектику» потенциального ↔ актуального, возможного ↔ действительного.

Треугольник под «об(оюдным)учением» означает, что обучение как энергичная форма осуществляется процессуально благодаря диалектике духовно напряженных деятельностей субъектов (1, 2), а вернее, деятельности преподавания ↔ учения, благодаря и в ходе их со-Бытия (когда преподавание *само* полагает *себя* как иное *себе*, т. е. как учение, а учение так же *само* полагает *себя* как иное *себе*, т. е. как преподавание). Именно поэтому правомерно «обучение» воспринимать как аббревиатуру, которую можно расшифровать как «об-оюдное-учение».

Обучение — энергичный (системный) эффект креативного синтеза преподавания ↔ учения. Физический закон: гравитационное поле существует постольку, поскольку существуют планеты, а последние существуют постольку, поскольку существует гравитационное поле — вполне приложим и к явлениям методико-педагогической реальности: гравитационное поле обучения (аура) как функция (производное) единения духовной энергии и учителя, и учащихся, и изучаемого языка существует постольку, поскольку существуют эти последние как источники излучения духовной энергии, а учитель и учащийся могут существовать как источники излучения духовной энергии постольку, поскольку существует гравитационное поле обучения как целого⁷.

Сознавая всю ограниченность и несовершенство предпринятой попытки разработать динамическую процедуральную сторону системного анализа как специфического вида познавательной деятельности, автор, тем не менее, не расстается с надеждой, что она не окажется тщетной и, по крайней мере, побудит других сделать то же, но лучше.

The study deals with the basic contents of the five levels of the system analysis procedure which ensures adequate means of true cognition of the object under study.

Keywords: level, procedure, evolution, emergence, system analysis, system approach, ontologization, socialization, discreteness, style.

Список литературы

1. Алексеев И. С. Способы исследования системных объектов в классической механике / И. С. Алексеев // Системное исследование. — М. : Наука, 1972.
2. Баженов Л. Б. Принцип системности как регулятив научного знания / Л. Б. Баженов // Философия науки. — 1978. — № 2.

⁷ Становится очевидным, что все попытки, нацеленные на выравнивание энергетических характеристик всех участников обучения, не только безосновны, но и вредны. В ситуации, когда учитель одержим желанием установить «зеркальное» отражение своих команд, своих императивов (типа: «прочитай и перескажи», «скажи, что он делает не так», «скажи, что тебе это тоже не нравится»...) со стороны детей, он закладывает тенденцию к выравниванию энергетических потенциалов, то есть к возрастанию энтропии во всех частях обучения, что ведет к разрушению этого последнего как такового (согласно второму закону термодинамики), потому что стержнем и осью подлинного обучения является неразрывное единство энтропийных и неэнтропийных (антиэнтропийных) процессов и их циклическая взаимообусловленность и взаимопревращаемость.

3. Гегель. Соч. — Т. 1. — М., 1937.
4. Гегель. Соч. — Т. 5. — М., 1937.
5. *Малиновский А. А.* Общие вопросы строения системы и их значение для биологии / А. А. Малиновский // Проблемы методологии системных исследований / под ред. И. В. Блауберга [и др.]. — М., 1970.
6. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — Т. 12.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — Т. 39.
8. *Никитин Е. П.* Теория и ее объект / Е. П. Никитин. — М.: Наука, 1973.
9. Проблемы методологии системного исследования. — М., 1970.
10. *Степин В. С.* Научные революции как «точки» бифуркации в развитии знания / В. С. Степин // Научные революции в динамике культуры. — Минск, 1987.
11. *Степин В. С.* Становление научной теории / В. С. Степин. — Минск, 1976.
12. Философские основания научной теории. — Новосибирск: Наука, сиб. отд., 1985.
13. *Хозяинов Г. И.* Педагогическое мастерство преподавателя / Г. И. Хозяинов. — М.: Высшая школа, 1988.
14. *Швырев В. С.* К анализу категорий теоретического и эмпирического в научном познании / В. С. Швырев // Вопросы философии. — 1975. — № 2.

И. А. Тагунова

Интеграция в образовании — развитие новой традиции в образовании¹

В статье рассматриваются две глобальные традиции развития образования. Особое внимание уделяется процессам интеграции. Автор статьи показывает, что невнимательное отношение к тенденциям развития новой традиции образования — интернационализации образования — может привести к значительному ухудшению качества и конкурентоспособности национальной системы образования, лишению страны профессиональных кадров.

Ключевые слова: интеграция, интернационализация, национальные системы образования.

В самом широком смысле «интеграция» трактуется как процесс тесного сближения и связи, а также как углубление взаимодействия субъектов и объектов. В философском энциклопедическом словаре «интеграция» — это сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей. Под «социальной интеграцией» понимается наличие упорядоченных отношений между группами, государствами, индивидами и т. д. [10, с. 210]. В социологическом словаре «интеграция» — это чувство принадлежности к социальной группе; степень, в которой деятельность или функция различных институтов общества скорее дополняют, чем противоречат друг другу; а также наличие учреждений, поддерживающих и координирующих такую деятельность [3]. В психологической энциклопедии культурная «интеграция» означает смешивание культурных черт, которые первоначально находились в противоречии. «Интеграция» как внутригрупповой процесс — это создание внутреннего единства, сплоченности в ценностно-ориентационном единстве. Такая интеграция выражается в групповой идентификации [7]. В культурологическом словаре «интеграция» — процесс углубления взаимодействий и взаимовлияния куль-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 12-06-00145а (2013 год).

тур. Интеграция выражается в процессах: практического и информационного взаимодействия культур; согласованности установок и форм выражения национальных особенностей; утверждения единой системы ценностей.

Но при этом интеграция не понимается как достижение единообразия [6]. В экономическом словаре под «интеграцией» понимается объединение субъектов, развитие связей между ними. Интеграция экономическая проявляется в объединении ресурсов, создании благоприятных условий совместного использования ресурсов, снятии взаимных барьеров [2]. В политическом словаре «интеграция» рассматривается как слияние политических сил в рамках государственных или межгосударственных структур, институтов с целью достижения политической общности. Межгосударственная интеграция отражает процесс интернационализации, происходящий в мире [9].

Так, во многих работах известных современных ученых понятие «интеграция» осмысливается в терминах идентичности. Эти исследователи рассматривают феномен формирования новых идентичностей и как один из важнейших процессов интеграции, и как результат любого типа интеграции [11]. Согласно такому пониманию интеграция в образовании происходит тогда, когда ломаются границы национальной идентичности педагогических систем.

Широко используемую сегодня трактовку понятию «интеграция» дали неофункционалисты. Они утверждают, что определение феномена «интеграция» должно выстраиваться прежде всего в логике осмысления изменений, происходящих в деятельности международных организаций в процессе их перехода в статус наднациональных [14]. При этом подходе интеграция в образовании рассматривается в контексте деятельности новых субъектов изменений в образовании, то есть она реализуется в новых формах организации образования.

Изучение разных подходов к определению понятия «интеграция» в образовании позволяет сделать вывод о том, что она трактуется и как процесс, и как результат сущностных изменений в мире.

Согласно такому пониманию феномена «интеграция» в национальных системах образования, как в институтах общества, должны происходить большие и значимые трансформации.

Между тем изучение состояния и тенденций развития образования позволяет говорить о том, что в современном мировом образовательном пространстве сегодня не все так однозначно. Сегодня образование, как социальный феномен, балансирует в своем развитии между двумя противоположными движущими силами развития: (1) стремлением к сохранению своей идентичности, своих правил развития, своих установок и ценностей и (2) потребностью отвечать на глобалистские вызовы современной жизни. В условиях такой раздвоенности, двойственности принятия решений и реализации образовательной деятельности происходит завоевание рынков образования, географическое перераспределение профессиональных кадров, нарушается устойчивость развития национальных систем образования. Одни системы образования поднимают экономику своих стран, приносят дополнительное финансирование своим го-

сударствам, вносят большой вклад в культуру и демократию, а другие разрушаются. Что же происходит с мировым образовательным пространством?

Национальная традиция развития образования имеет многовековую историю и развивается в каждой национальной системе образования в контексте воспроизведения ее локальных культурных особенностей и мировосприятия. Согласно первой традиции развитие образования осуществляется в рамках государственных институтов и в условиях вертикальной организации. Проблемы развития такого образования решает национальное государство, которое, как известно, стремится сохранить свои культурологические особенности и укрепить национальную идентичность. Такие условия способствуют постоянному воспроизводству одних и тех же черт традиционного типа развития образования. Одной из них является направленность на сохранение и поддержание существующей традиции по воспроизводству специалистов и воспитанию граждан конкретной культурной локальности. Другая черта — обусловленность направлений развития такого образования консервативными представлениями, установками и деятельностью, при которых любая реформа или модернизация в сфере образования сталкивается с активным, но при этом часто неосознанным сопротивлением «националистического» характера. Вследствие чего такое развитие образования характеризуется рутинным производством и воспроизводством традиционных правил и не отвечающим современным потребностям педагогических ресурсов.

Такая традиция в развитии образования, являющегося государственным институтом, имеет все основания для своего существования, с точки зрения современной социальной науки. Как утверждают многие ученые, это один из способов, благодаря которому государство оберегает и сохраняет себя. В частности, социолог Э. Гидденс считает, что всякое общество активно сопротивляется любым критическим ситуациям, которые изменяют условия его жизни, при которых модели привычной повседневной жизни уничтожаются или сильно меняются [4, с. 111–112].

Длительное наступление на основы повседневной жизни, с точки зрения Э. Гидденса, «порождает в обществе высокую степень тревожности» [4, с. 114–115]. Поэтому рутинная повседневная жизнь, согласно исследованиям ученого, является основой форм социетальной организации [4, с. 145].

Сохранению рутины, по мнению другого социолога Е. Гофмана, способствует упорядочение компетентными лицами и властью действий и правил, вовлеченных в социальные взаимодействия и сгруппированных в структуры [12].

Научное объяснение рутинному развитию общества, воспроизводству культуры и традиционной направленности развития образования дают и биологи, в частности, этнобиолог Р. Докинз.

Этот ученый выдвинул идею о том, что репликатором национальной и цивилизационной информации выступает «мем». Он доказывает, что национальная культура и образование — это структура устойчивых элементов — мемов (единицы информации, которая живет в мозгу и является «я-культурой») [5].

В результате многочисленных лонгитюдных исследований Р. Докинз пришел к выводу, что мем отбирается исключительно эволюционно на основании его фенотипических возможностей для выживания в конкретной культурной среде. Он считает, что мемические различия, как и генетические, — это фактор, оказывающий очень большое влияние на фенотипические различия.

В некоторых ситуациях, утверждает ученый, ряд культурных влияний и консервативных черт образования могут быть столь же неподвластными изменениям, сколь в ряде случаев необратимы и гены. У мемов, продолжает свою мысль Р. Докинз, есть много путей фенотипической работы во имя собственного сохранения, у них есть свои собственные возможности для копирования. Одним из таких фенотипических эффектов мема является, например, по мнению ученого, идеологическая или религиозная идея. Выжить такой идее, утверждает Р. Докинз, поможет, в частности, такой другой фенотипический эффект, как, например, нетерпимость к новым идеям. А если это научная идея, то шансы на ее выживание зависят от совместимости с другими научными идеями.

Р. Докинз считает, что важным фактором отбора конкретного мема являются доминирующие в мемофонде мемы. Так, если общество находится во власти либеральных или, наоборот, марксистских идей, то успех репликации любого нового мема будет зависеть от его совместимости с уже существующим фоном [5].

Несмотря на такую активную поддержку наукой рутинного существования основных институтов общества и определенного типа мировоззрения, ученые утверждают, что рутина — это не значит стабильность. Они указывают на многочисленные факторы, которые способны нарушить привычные направления развития без особых общественных потрясений и могут внести серьезные коррективы в рутинный способ воспроизводства как общественных институтов, так и культурных традиций.

Так, в частности, тот же Р. Докинз считает, что фенотипические различия могут быть все-таки модифицированы или даже полностью заменены другими факторами, например, событиями окружающей среды; и что если проявить твердые намерения и предпринять активные усилия, то многое в мемах можно изменить. Доказательством тому, согласно его исследованиям, выступает открытие современной биологией того факта, что несмотря на то, что гены из поколения в поколение самокопируются с очень редкими случаями мутации, тем не менее при этом они создают такие фенотипы, которые могут изменяться в зависимости от воспитания, полученного образования или других доставшихся им генов [5].

К этой точке зрения присоединяются культурологи Х. Паллиам и Ч. Данфорд. Они подтверждают свою позицию тем фактом, что несмотря на то, что культурная революция появилась благодаря генетической революции, развивается она сама [13].

Э. Гидденс тоже в ходе своего исследования пришел к заключению, что, хотя социальные системы организованы в форме регулярных, упорядочен-

ных социальных практик, проявляются они во взаимодействиях, которые рассредоточены в пространстве и времени. Соответственно, пишет он: «Социальные системы существуют и через целостную непрерывность социальных практик», которые время от времени исчезают во времени. Кроме того, Э. Гидденс отмечает: «...в современном обществе люди в последние годы позиционируются в пределах постоянно расширяющегося пространства: от локального места пребывания до мировой системы. И эти зоны обнаруживают свойства системной интеграции, все в большей степени соотносящей национальные черты жизни с социальным феноменом массового расширения пространства-времени» [4, с. 141–143].

Системная интеграция в расширяющемся пространстве и при сжатии времени особенно активно стала развиваться в конце XX века в процессе развертывания технологической революции, в большой степени благодаря появлению всемирной коммуникационной сети и летательных аппаратов.

В условиях глобализации в рутинизацию жизни общества и традиционно-го развития образования сегодня вносятся серьезные изменения и в связи с новыми политическими соображениями и экономической целесообразностью.

В объединяющемся мире начинают появляться новые способы достижения конкурентоспособности в образовании. Одним из них является регионализация. В рамках региональных образовательных организаций разрабатываются и внедряются программы, всячески содействующие обмену опытом в образовании и мобильности участников образовательного процесса.

Мир постепенно превращается в единый организм, где практически все определяется взаимодействием. В современном мире появляются реализующие его акторы — транснациональные организации и международные организации, и средства — разнообразные цифровые технологии и Интернет.

Кроме того, в новых условиях развития общества произошло в целом понимание того, что образование уже не может развиваться исключительно как традиционное, национальное, рутинно продуцирующееся. Несмотря на сопротивление многих носителей консервативного типа образования, параллельно с все продолжающейся традицией рутинизации национального образования, стало развиваться и укрепляться другое направление развития (которое теперь уже тоже можно отнести к традиционному) — глобальная форма организации предоставления образовательных услуг в международном измерении. Эта традиция развивается на основе совершенно иных мировоззренческих подходов, установок и ценностных ориентаций. Этот тип развития образования сегодня обнаруживается в двух плоскостях: вне систем национального образования и в структуре систем национального образования.

Новая традиция в развитии образования носит глобалистский характер и имеет горизонтальную организацию. Субъектами развития такого образования выступают прежде всего международные организации и транснациональные компании, а также сами участники образовательного процесса. Деятельность институтов такого образования в основном направлена на между-

народное взаимодействие. В процессе развития этой традиции формируются новые идентичности. Такая традиция развития образования уже имеет свои характерные черты. Во-первых, такое образование базируется на либеральных представлениях, установках и деятельности, при которых демократизация, гибкость и открытость образования — ведущие условия его существования. Во-вторых, оно открыто нововведениям и производит новые правила и ресурсы в образовании. При этом этот тип развития образования достаточно агрессивен. В частности, социолог У. Бек отмечает, что настоящий этап развития глобализации до основания потрясает самоидентификацию замыкающегося на себя, гомогенного, закрытого, национально-государственного пространства. Если унаследованная модель национального государства вообще имеет шанс выжить в новой, порожденной мировым рынком, транснациональными акторами и международными движениями структуре власти, то только в одном случае, если процесс глобализации станет для нее критерием национальной политики во всех сферах [1].

С чем связана такая резкая трактовка новой тенденции развития общества и национального образования? Попробуем ее проинтерпретировать посредством содержательного раскрытия глобалистских характеристик образования.

Итак, новая образовательная традиция развития образования строится по принципу интернационализации мирового образовательного пространства — ведущего основания интеграции в образовании.

Известно, что ведущими целями интернационализации образования в мире выступают: экспорт и импорт образовательных услуг; повышение качества и привлекательности образования и его конкурентоспособности; развитие сетевого сотрудничества образовательных учреждений; академическая мобильность обучающихся, преподавателей и исследователей; создание культурно-языковой среды в образовательных учреждениях; создание совместных международных исследовательских и образовательных программ с выдачей сертификатов и дипломов о полученном образовании; совместное признание квалификаций и специальностей.

Характерными чертами интернационализации образования являются: владение иностранными языками, стратегическое партнерство и альянсы в образовании, создание мультикультурного пространства, развитие академической мобильности; на сегодня это также регионализация образования.

Основными условиями интернационализации образования выступают: доступность образования, качественные образовательные услуги, квалифицированный преподавательский состав, обеспечение иноязычного образования, наличие поддерживающей мобильность инфраструктуры в и вне страны, технологические возможности, доступность информации, предоставление иностранным образовательным учреждениям благоприятных условий для их деятельности в другой стране.

Педагогический результат от интернационализации образования рассматривается как внедрение разнообразных форм организации образования, инно-

вационных методов обучения, повышение уровня, качества и демократизации предоставляемого содержания образования, достоверность оценки полученных компетенций и углубление взаимопонимания представителей разных культур.

Особое значение для развития интернационализации образования во всем мире имеет согласованный подход к принципам ее реализации. Такой подход базируется на долгосрочных целях государств. При таком подходе одним из ведущих принципов интернационализации образования выступает международное сотрудничество.

Интернационализация образования достигается образовательными учреждениями в процессе решения ими ряда задач: упрощение процедуры принятия иностранных обучающихся; обеспечение образовательного процесса на языках, распространенных в мире и считающихся интернациональными, в частности, английском; разработка эффективных форм организации и методов обучения иностранных обучающихся национальному языку; реформирование национальной системы образования с учетом международных стандартов качества и возможностей участия ее в системе непрерывного образования в мировом образовательном пространстве. К странам, сегодня реализующим эти задачи, следует, в частности, отнести: в высшем образовании — Финляндию, Швецию, Данию, США, Канаду, Великобританию, Швейцарию, Сингапур, Австрию, Бельгию, Новую Зеландию, Францию; в среднем образовании — Финляндию, Южную Корею, Китай и Японию. К странам, не готовым решать эти задачи, в последние годы относятся Марокко, Оман, Катар, Россия и многие другие не западноевропейские страны.

Реальные достижения в области поддержания и развития национальных систем образования посредством организации их грамотного дополнительного финансирования путем интернационализации образования демонстрируют, например, США, Великобритания, Австралия и Новая Зеландия.

Стратегия интернационализации образования (получение дополнительного финансирования за счет иностранных обучающихся или структур, заинтересованных в получении педагогических услуг) осуществляется в рамках двух подходов: когда образование предлагается иностранцам как (1) полностью оплачиваемая образовательная услуга; и как (2) дифференцированная система оплаты обучения, включая систему дополнительных субсидий.

В странах, реализующих оба эти подхода, предпринимается ряд специально организованных усилий, в частности, вводятся изменения в визовую и миграционную политику. Эти страны также открывают за рубежом свои образовательные центры, помогающие в реализации возможности получения образования в их стране. В этих целях в мире функционируют программы международного сотрудничества и создаются особые международные организации, занимающиеся распространением информации о системах образования и предоставляющие помощь в организации контактов с образовательными учреждениями, принимающими иностранных граждан. Сегодня существует также служба по оказанию услуг в организации качественного реформирова-

ния систем образования, по разработке национальных моделей модернизации. Одним из лидеров в предоставлении такой помощи выступает Финляндия.

Во многих странах, которые заинтересованы в интернационализации своего образования, принимаются специальные образовательные акты и поддерживаются программы по развитию экспорта образования (как, например, в Новой Зеландии в 1989 году).

Следует отметить, что в целом только Великобритания является страной, которая ведущей своей целью в условиях интернационализации образования видит исключительно получение дополнительного финансирования своей системы образования. Но необходимо отметить, что в этих целях Великобритания предпринимает серьезные усилия в направлении того, чтобы показывать высокие стандарты качества предлагаемого образования. В частности, в 1997 году в этой стране было открыто Агентство по обеспечению качества образования, которое контролирует высокий стандарт квалификации преподавателей образовательных учреждений, предоставляющих обучение иностранцам.

Последние годы большую популярность в мире получила такая стратегия интернационализации образования, как предоставление своим национальным кадрам возможности получения образования за рубежом с тем, чтобы обеспечить свои страны квалифицированными специалистами. В рамках этой стратегии реализуются два подхода: (1) разрабатываются и внедряются программы поддержки мобильности участников образовательного процесса, их выезд на обучение за рубеж; (2) предоставляются комфортные условия для реализации образовательной деятельности различным зарубежным структурам. К странам, реализующим такой подход, в частности, относятся Малайзия, Китай, Индонезия, Вьетнам, Таиланд.

Мобильность граждан стимулируется различными государственными и региональными программами. Многие страны заключают двусторонние или многосторонние соглашения в этой области. К наиболее известным европейским программам относятся, в частности, «Эразмус» и «Сократ». Эти программы направлены на создание европейской модели высшего образования.

Одним из типичных сегодня способов интернационализации образования в контексте расширения мобильности является регионализация. Близость культур и процесс интеграции региональных экономик стимулирует в наши дни мобильность обучающихся, особенно на региональном уровне. Одной из наиболее известных таких программ выступает «Нордплюс». Это программа студенческого обмена между северными европейскими странами, она основана на новом способе финансирования получения обучающимися образования. Деньги, выделенные на получение образование каждым из обучающихся, передаются в ту страну региона, где он решил получать свое образование [8].

Такая политика в области образования не могла не способствовать росту международного образовательного туризма. Долгосрочные прогнозы исследований мобильности в области учебного туризма показывают такое увеличение мобильности в сфере высшего образования: к 2020 году — до 5,8 мил-

лионов, а к 2025 году — до 8 миллионов человек. В настоящее время лидерами по приему обучающихся в высших учебных учреждениях являются Великобритания, США, Германия, Франция, Австралия, Новая Зеландия и Япония. Более половины всех иностранных обучающихся едут получать высшее образование в четыре англоязычные страны: Великобританию, США, Австралию и Канаду. Остальная часть в основном учится в других странах Западной Европы. Возглавляет список регионов, направляющих своих граждан за рубеж для получения высшего образования, Азия [15].

Мобильность преподавательского состава — еще один фактор углубляющейся интернационализации образования, на сегодня прежде всего в сфере высшего образования. Международная мобильность профессорско-преподавательского состава обусловлена и низкой зарплатой преподавателей во многих странах мира, и невысоким престижем этой профессии в этих странах, а также отсутствием возможности проводить качественные научные исследования в той области знаний, которой они занимаются. Кроме того, мобильность преподавательского состава связана также с новыми возможностями повышения ими своей квалификации, в частности, в таких областях знаний, как менеджмент и деловое администрирование. В целях активизации интернационализации образования путем привлечения в вузы иностранных преподавателей создаются специальные международные программы. В числе таких программ «Фулбрайт». Согласно этой программе иностранный преподаватель полностью финансируется международной организацией, которая его направляет в конкретный вуз.

В целях повышения качества образования посредством интернационализации национальных систем образования сегодня в мире осуществляются следующие мероприятия: расширяются учебные планы и программы за счет программ зарубежных школ / вузов-партнеров; углубляются региональные связи образовательных учреждений; стимулируется участие всех участников образовательного процесса в международном обмене знаниями и опытом. Это происходит (1) в процессе организации совместных международных школ, кафедр, лабораторий, вузов и т. д.; (2) с помощью систем фрайчайзинга и легализации иностранных образовательных заведений. В ряде образовательных учреждений используются образовательные программы, согласованные на межправительственном уровне.

Все больше вузов осуществляют набор иностранных студентов путем расширения предложения образовательных услуг он-лайн. Они также организуют филиалы своих вузов за рубежом, предоставляя в любой точке света программы обучения, точно соответствующие основному вузу.

В сфере образования уже несколько лет существует Глобальный альянс транснационального образования, глобальная аспирантура и международные организации, разрабатывающие международные стандарты качества образования, в частности, такая как Организация экономического сотрудничества и развития (OECD).

Развитие интеграционных процессов, как показывают полученные в процессе исследования данные, приобрело массовый характер в мире. Таким образом, можно обоснованно констатировать, что сегодня еще практически незаметное изменение среды образовательных учреждений ряда стран мира, несерьезное отношение к процессам экспорта и импорта образовательных услуг, консервативность в реализации реформ национальных систем образования, формальная реализация процессов интеграции могут привести к серьезным потерям не только в образовании, но во всем национальном развитии страны.

Теперь для размышления. В процессе интернационализации используется несколько типов использования чужого качественного опыта развития образования: (1) поверхностное изучение педагогических средств, отказ от осваивания его в полном объеме (Россия); частичное копирование с учетом, прежде всего, идеологии реформирования (Германия, Дания, Ирландия и Великобритания); практически полное комплексное копирование (Южная Корея и Япония, ряд стран Азии); имитация передовых технологий (Китай, Австралия, страны Балтии, Польша, Финляндия); полная собственная модернизация с учетом освоения чужого опыта и современных технологий всеми участниками образовательного процесса, прошедшая также период имитации (Сингапур, Гонконг, Тайвань, Австралия, США, Канада, Куба, Южная Корея, Япония, Норвегия, Швеция, Нидерланды).

The author considers two global traditions of educational development devoting special attention to the processes of integration. She shows that disregard for the trends of internationalization as a new tradition in education can significantly reduce the quality and competitiveness of national educational systems and lead to the loss of national specialists.

Keywords: integration, internationalization, national systems of education.

Список литературы

1. Бек У. Что такое глобализация? Шок глобализации: запоздалая дискуссия / У. Бек. — М., 2001. — С. 31–34, 42–43. Режим доступа: <http://ido.rudn.ru/ffec/philos/chrest/g18/bek.html> (10.06.2012).
2. Борисов А. Большой экономический словарь / А. Борисов. — М.: Книжный мир, 2003. — 895 с.
3. URL: <http://www/slovari-online.ru/world/социологический-словарь/интеграция.html> (14.02.2012).
4. Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации / Э. Гидденс. 2-е изд. — М.: Академический проект, 2005. — 528 с.
5. Докинз Р. Расширенный фенотип. Дальнее влияние гена. Часть 6. Организмы, группы и мемы: репликаторы или носители? / Р. Докинз.; пер. на русск. А. Протопопова. — Библиотека. 2007. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://svitk.ru/004_book_book_8b/1896_dokinz_fenotip.php (20.10.2012).
6. Новейший культурологический словарь. — М.: Феникс, 2010. — 416 с.
7. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Аэрбаха. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2006. — 1096 с.
8. Сагинова О. Проблемы и перспективы интернационализации высшего образования (на примере Российской экономической академии им. Г. В. Плеханова) / Сагинова О. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.marketologi.ru/publikatsii/stati/problemy-i-perspektivy-internatsionalizatsii-vysshego-obrazovaniya/> (06.02.2013).

9. Словарь по политологии / отв. ред. В. Н. Коновалов. — Ростов-на-Дону : РГУ, 2001. — 285 с.
10. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. В. Ильичев и др. — М. : Советская энциклопедия, 1982. — 836 с., с. 210.
11. *Carey S.* Individuated Loyalties. Is National Identity an Obstacle to European Integration? / *S. Carey* // *European Union Politics*. — № 3. — 2002. — P. 387–413; *Herrmann R., Risse T., Brewer M.* Transactional Identities: Becoming European in the EU. Lanham: Rowman and Littlefield, 2004. — 634 p.
12. *Goffman E.* Frame Analysis / *E. Goffman*. — New York : Harper, 1974. — 350 p.
13. *Pulliam H., Dunford Ch.* Programmed to Learn: An Essay on the Evolution of Culture. — N. Y.: Columbia Univ. Press, 1980. — 138 p.
14. *Sandholtz W. and Sweet A.* Neofunctionalism and Supranational Governance [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.scribd.com/doc/59821152/Neo-Functionalism-and-Supranational-Governance-Santoz-and-Sweet>
15. The review of European experience of internationalization of higher education — Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. European Commission TEMPUS — Харьков : Изд-во НУА, 2010. — 56 с.; *Гороховатская Н. В.* Национальные стратегии экспорта образования. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/news/events/3933/> (07.02. 2013).

Л. С. Илюшин

Роль невербального текста в структуре современного педагогического взаимодействия

Статья посвящена рассмотрению проблемы расширения традиционного дидактического инструментария современной школы за счет использования потенциала невербального текста. Автор развивает идеи «средового подхода» к педагогическому взаимодействию и формулирует ряд тезисов, касающихся актуальности включения различных типов невербального текста в процесс образовательной коммуникации в современной школе.

Ключевые слова: невербальный текст, педагогическое взаимодействие, педагогическое общение, культурный код.

Традиционно наиболее важная роль в осуществлении педагогического взаимодействия отводится прямой, вербальной коммуникации. Слово, фраза, монолог и диалог рассматриваются в педагогике как наиболее эффективные инструменты «прямого действия», естественным ограничителем эффективности которых является главным образом лишь уровень понимания учеником того, что именно сказано, написано в расчете на его восприятие и реакцию.

Основное информационно-образовательное пространство, которое «организует» для ученика школа, — пространство, «состоящее из слов», то есть вербальное и в значительной степени формализованное дидактической конструкцией урока, стилем учебного текста и т. п. Вместе с тем очевидной представляется недостаточность иных, более сильных по глубине восприятия и возможности многовариантной реакции на них, способов «невербального взаимодействия» в школьном образовании. Разумеется, само невербальное общение, как и невербальные тексты, присутствует в школьной среде, но, скорее, «вопреки» или «кстати», а не «благодаря» особым подходам и решениям в построении дидактических моделей урока, использованию проектов и идей перцептивного характера, то есть построенных более на принципах

комплексного восприятия учеником специально создаваемого для него содержания образования, нежели на способах усвоения моделей описания этого содержания.

Невербальный текст представляет собой завершенное сложное сообщение, построенное без использования средств традиционного языка и воспринимаемое на уровне всей эмоционально-чувственной сферы личности.

Пользуясь метафорой, можно определить любой текст как «колесо» культуры в том смысле, что он выполняет роль инструмента перемещения создаваемых человеком нравственных, интеллектуальных, художественных ценностей из точки их появления — далее, вдоль линии исторического развития человечества в целом и (или) перспективной линии личностного становления конкретного человека в течение всей его жизни. В этом смысле невербальный текст — «колесо» особого свойства и назначения, поскольку именно с его помощью может быть достигнута та степень взаимопонимания участников образовательного процесса, при которой эмоционально-мотивационная сфера личности оказывается в наибольшей мере ориентированной на личностно-значимые «события» в диалоге ученика и учителя. Именно используя невербальный текст как педагогический прием, можно создавать первое, наиболее яркое впечатление ученика от нового образа, от того сложного сочетания изобразительного, музыкального, архитектурно-ландшафтного и прочего контекста, в котором могут, в свою очередь, проявляться такие сильнейшие внутренние ресурсы восприятия и понимания, как интуиция, ассоциация, инсайт.

Невербальный текст занимает особое место в практике педагогического взаимодействия, являясь одновременно и самым первым (до-речевым) средством коммуникации с ребенком, и самым сложным с точки зрения его эффективного использования образовательным инструментом в школьном преподавании.

Рассматривая невербальный текст в аспекте его педагогического применения, следует, по-видимому, подчеркнуть его двойное воплощение как дидактического средства. С одной стороны, он может быть самостоятельным, невербализованным чувственно-информационным «посылом» от педагога к ученику, выраженным с помощью изобразительных, звуковых, тактильных и прочих средств, не предусматривающих использование слов, предложений. С другой стороны (и это более распространенная ситуация), он может представлять собой своего рода «третье измерение» традиционного текста, если полагать первыми двумя — информационную и художественную его (текста) составляющие. В этом случае невербальный текст в идеале образует с вербальным единый конструкт с точки зрения его восприятия учеником, поскольку является не столько «иллюстрацией», сколько интерпретацией вербального текста и, таким образом, позволяет достичь более ценных с точки зрения личностного смысла результатов педагогического взаимодействия.

Еще одной крайне значимой особенностью невербального образовательного текста является его безусловная семиотичность, поскольку в самих его

выразительных средствах (таких, например, как зрительная метафора, мимическая драматургия, музыкальная ассоциация, знак и т. п.) потенциально уже содержатся (и что даже важнее — образуются новые в момент восприятия) связи надязыкового характера, расширяющие возможности восприятия невербального текста как системы отношений знаков, образов, чувств друг к другу. В этой особенности невербального образовательного текста, безусловно, потенциально заключен сильный мотив комплексного интереса к нему со стороны ученика.

Рассмотрим два основных типа источников невербального текста и их специфическую роль в пространстве педагогического, или шире — образовательного, взаимодействия в современной школе. Данная типология не претендует на универсальность, поскольку свою основную задачу в рамках статьи мы видим в раскрытии потенциала невербального взаимодействия в зависимости от того, какова специфика восприятия различных невербальных текстов учениками.

Зрительное восприятие и визуализация. Один из принципов «Великой дидактики» Я. А. Коменского — принцип наглядности в учебном процессе. Традиционное толкование этого принципа предполагает некоторую «вторичность» изобразительного ряда по отношению к устному слову учителя и учебному тексту. Но в современном образовательном пространстве, где печатная или настенная иллюстрация давно уже не является единственной и даже доминирующей возможностью создания невербального «видеотекста», сам принцип наглядности может трактоваться гораздо шире, чем необходимость иллюстрировать сказанное или написанное «картинкой».

Современный российский школьник, по данным психолого-педагогических исследования [3], в значительно большей степени, чем его сверстники 15–20 лет тому назад, ориентирован на визуальную информацию, различную не только по яркости, интенсивности, но и по способу представления, в том числе с использованием различных технических средств эпохи «универсальных коммуникационных устройств». Вполне уместно говорить о том, что само понятие «гипертекста» расширяется и уже явно проявляется в новейшей своей ипостаси — «кибертексте», то есть тексте, где средства анимации, 3D-графики, интерактивного мониторинга движения зрачка и тому подобные позволяют создавать визуальные образы, уникальные для каждого ученика, по сути дела участвующего в их создании. Образовательный потенциал этого процесса не просто высок, он огромен с точки зрения развития мотивации саморегуляции, воображения и рефлексии. Разумеется, речь не идет о «гарантированном» достижении этого — нового уровня только за счет модернизации технического парка школы и создания нового программного обеспечения для него. Качественные изменения в уроке возможны лишь в том случае, если учитель, оставаясь главным «режиссером» образовательного взаимодействия, примет все достоинства новых технических средств, «ИКТ-оболочек» и тому подобного, как свой рабочий инструмент при проектировании самого процесса интеллектуального и эмоционального контакта и диалога с учеником.

Музыкальный код как основа педагогического диалога. Музыка, являясь одним из универсальных средств человеческого общения и передачи культурных традиций от поколения к поколению [2], обладает многими признаками невербального текста: смысловым содержанием, эмоционально окрашенной интонационностью, цитируемостью, возможностью совпадать, резонировать с уже имеющимся вербальным текстом и др. В лонгитюдном международном исследовании образовательной мотивации школьников [4] было выявлено, что время, которое современные подростки посвящают «слушанию музыки», — едва ли не единственная «совпадающая» характеристика для российской и британской выборки. В динамике данных исследования с 1996 по 2011 год это время увеличилось до 3-х часов в день (с примерно двух часов в 1996 г.). Вполне уместно предположить, что эмоциональная вовлеченность школьника в «музыкальный поток» является ресурсом более активного сопровождения его познавательного интереса, чем что бы то ни было. В данном случае речь идет в первую очередь о музыкальном фоне, не содержащем открытого текстового компонента (например, песня на понятном школьнику языке), то есть о невербальном контексте основного — интеллектуального или эмоционального взаимодействия. Ритм, тональность мелодии, ее узнаваемость или, напротив, новизна — все это представляет собой тонкие инструменты создания образовательной среды «здесь и сейчас». «Музыкальный код», как общий для учителя и ученика набор произведений, стилей и даже отдельных музыкальных приемов (например, использование известных «сэмплов», «cross-over» и т. п.), открывает такие возможности для представления образовательного содержания и его восприятия, что вряд ли можно говорить о его «побочном» или даже вспомогательном характере.

Анализ современных отечественных исследований по дидактике не позволяет говорить о том, что этот «вызов» принят авторами педагогических исследований. Думается, это случится в ближайшее время, когда начнут публиковаться работы практико-ориентированного характера, задачей которых станет «оснащение» заявленных в ФГОС нового поколения [1] «портретах выпускника» начальной, основной и старшей ступеней образования. Вместе с тем один из наиболее ярких и последовательных критиков традиционного дидактического уклада современной школы — Кен Робинсон [5; 6] доказывает актуальность задачи преодоления «антикреативности» и «неэмоциональности» современного образовательного процесса, логика и методология которого сложились еще в эпоху индустриализма.

Итак, роль невербального текста в структуре педагогического взаимодействия можно кратко раскрыть в следующей последовательности тезисов:

- в отношении непосредственно коммуникативного компонента педагогического взаимодействия невербальный текст выступает как его эмоциональный и эстетический ресурс, использование которого позволяет сделать сам процесс коммуникации более глубоким с точки зрения вовлечения в него различных компонентов личности ученика и учителя;

- в отношении интерактивного компонента, то есть более общей стратегии взаимодействия, невербальный текст является ресурсом создания привычной, узнаваемой, доброжелательной среды (музыкальной, визуальной, смешанной) коммуникации и сотрудничества в рамках образовательных проектов, программ и т. п.;
- в отношении перцептивного компонента, связанного с задачей адекватного, полноценного восприятия участниками взаимодействия поведения друг друга, невербальный текст, по-видимому, имеет смысл рассматривать прежде всего как основу для развития мотивации «открытого» эмоционального поведения, эмпатии и коммуникативного интереса как такового.

Учитывая специфику невербального текста, обозначенную выше, приведем несколько кратких рекомендаций по его использованию, основанных на анализе актуальных целей школьного образования и сущности компетентностного подхода к их достижению.

1. Для эффективного использования невербального текста в образовательной практике учителю необходимо прежде всего опираться на знания в области психологии личности, особенностей детского и подросткового разного восприятия, эмоционально-чувственных аспектов коммуникации.

2. Невербальный текст очень «драматургичен» по своей природе. При его использовании в педагогическом взаимодействии следует помнить о том, что это в значительной степени «диалог чувств» учителя и ученика, то есть такое общение, при котором эмоциональная вовлеченность учителя в предмет диалога является основным условием такой вовлеченности со стороны ученика.

3. Невозможно рассматривать восприятие учеником невербального текста в категориях «правильное — неправильное», поскольку такое восприятие главным образом проявляется в личностных нежели предметных результатах образования и может быть оценено лишь более сложными и менее формальными способами, чем те, которые применяются в традиционной системе оценки успеваемости.

4. Невербальный текст имеет смысл делать устойчивым компонентом школьной образовательной среды, реализуя через него уклад школьной жизни — его эстетику и личностную направленность.

The paper considers the problem of expanding the traditional didactic instruments of the modern school system via the using of non-verbal text potential. The author develops the idea of «environmental approach» to educational interaction, and formulates a number of statements relating to the relevance of the inclusion of various types of non-verbal text in the process of educational communication in the modern school.

Keywords: non-verbal text, educational interaction, educational communication, cultural code.

Список литературы

1. Доклад Российской академии образования «О федеральном государственном образовательном стандарте общего образования» / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М. : Просвещение, 2008. — 39 с.
2. Педагогические размышления: избранные статьи и доклады / Дм. Кабелевский. — М. : Педагогика, 1986. — 192 с.

3. *Фельдштейн Д. И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. — 2010. — № 7.

4. *Prof. J. Elliott, Dr. L. Ilyushin* «School motivation in Russia. International research over 15 years» Paper on International Conference on Cognitive Psychology, Boston, USA, July 2011.

5. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbY>

6. URL: <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>

Е. Б. Весна, Л. Н. Духанина, Е. А. Солодова

Разработка критериев эффективности взаимодействия образовательных учреждений, направленного на развитие одаренных детей

В статье анализируется проблема выявления, сопровождения и развития одаренных детей в контексте непрерывного образования, выражающегося триадой «школа — вуз — профессия».

Ключевые слова: одаренные дети, сетевая модель взаимодействия, образовательная практика.

Сегодня повсеместно происходят процессы интеграции различных структур. Так, происходит интеграция стран в различные объединения — ВТО, Евросоюз и т. д. Совсем недавно достигнуто соглашение по интеграции России, Белоруссии и Казахстана в Евразийский союз, целью которого является создание Единого экономического пространства.

Не составляют исключения и образовательные учреждения. Так, одним из наиболее успешных российских вузов сегодня является НИЯУ МИФИ, в структуре которого функционирует двадцать институтов и колледжей по всей территории России.

Какова цель интеграции? Основная цель — облегчение координации отдельных элементов в общей глобальной системе. Во всех названных выше политических объединениях — это облегчение координации в сфере внешней политики, экономики, науки, образования, в создании общего рынка; это надежда на эффективную конкуренцию. Поэтому эффективность таких объединений оценивается именно по перечисленным показателям.

Одной из важных целей любого объединения является также дальнейшее его расширение. Так, создаваемый на наших глазах Евразийский союз уже планирует вовлечение в него Киргизии, а затем и других республик бывшего СССР. Как оценить эффективность этого нового складывающегося союза?

Определимся с понятием «эффективность». «Под эффективностью понимают меру полноты и качества решения поставленной перед системой задачи, выполнения ею своего предназначения» [1, с. 91]. Эта оценка является наиболее обобщенным показателем функционирования системы. Так, например, эффективность ракетного комплекса оценивается вероятностью выполнения им боевой задачи. Последняя вычисляется как произведение вероятностей решения частных задач, представляющих последовательность технологических операций — от выработки решения на запуск до подрыва боевой части.

Оценка качества системы связана, как видно из приведенного примера, с выбором критерия качества. «Критерий качества системы представляет собой зависимость величины показателя от переменных, которые могут варьироваться в процессе синтеза системы или ее модернизации — управлений. В качестве переменных может выступать свободная переменная, новая связь в системе, внедренный элемент структуры и т. п.» [1, с. 91].

В приведенном примере нового складывающегося Евразийского союза переменной может выступать новый внедренный элемент структуры, и показателем этой переменной будет выступать количество новых внедренных элементов в создаваемый союз.

Чаще всего в задачах оптимизации принимается требование достижения экстремума критерия. Таким образом, система называется оптимальной, если в процессе оптимизации удалось найти и реализовать управления, достигающие экстремального значения критерию качества и удовлетворяющие ограничениям. В качестве ограничений чаще всего выступает область допустимых управлений, в которой могут существовать управления.

В приведенном выше примере максимизация количества членов — государств, вступивших в новый союз, при возможности управления этим союзом и составит задачу оптимизации нового объединения.

Но вернемся к образовательным структурам. Основным объектом данной статьи являются механизмы взаимодействия образовательных учреждений особого назначения, а именно, нас будет интересовать взаимодействие учреждений общего образования — школы, лицея, гимназии — с учреждением высшего профессионального образования — вузом. Причем специфична и цель этого взаимодействия — оно осуществляется в целях выявления и развития одаренных детей и подростков.

Например, одной из широко известных моделей такого взаимодействия является модель «лицей при вузе», когда создается специализированный лицей, где все учащиеся занимаются по программам повышенного уровня либо по одному, либо по нескольким профилям (однопрофильный или многопрофильный лицей).

Примером такого лицея является лицей № 1523 при НИЯУ МИФИ. В лицее осуществляется многопрофильная специализация одаренных детей: один профиль естественно-научный — физика и математика; другой профиль — гуманитарный — обществознание, экономика и право. В лицее проводят занятия преподаватели МИФИ, на базе МИФИ проводятся олимпиады для школьников и научные конференции; ученые МИФИ осуществляют консультирование учителей лицея.

Итак, зададимся вопросом: как оценить эффективность описанного взаимодействия «вуз — лицей»? Наиболее естественным кажется выбор некоего минимаксного критерия оптимизации, обеспечивающего эффективность системы. Действительно, хотелось бы иметь как можно больше — максимум — одаренных учеников при минимуме экономических затрат. Однако в [1, с. 93]

показано, что задача «эффективность — стоимость» не имеет минимаксного решения. Эту задачу можно решить, лишь вводя ограничения. Так, зафиксировав одну из критериальных функций, например, стоимость, можно найти объект с максимальной эффективностью.

Однако и на этом пути возникает множество трудностей в решении задачи эффективности. Так, если зафиксировать стоимость оборудования, необходимого, например, для организации лабораторной базы по физике в лицее, то немедленно возникнет вопрос об этой стоимости через месяц, два месяца, год. Ведь понятно, что, во-первых, оборудование постоянно модернизируется в силу быстрого развития технологий, а потому стоимость его меняется, и, во-вторых, стоимость оборудования нелинейно растет с ростом числа одаренных учеников, то есть эта переменная не является независимой.

Кроме того, задача взаимодействия «вуз — лицей» — **не обеспечить в данный момент максимум одаренных учеников, а обеспечить их динамическое самовыдвижение, то есть процесс саморазвития.** Дело в том, что эта задача рассчитана на телеологическое моделирование (рис. 1), то есть такой способ моделирования, когда цель моделирования определена из будущего. Действительно, задача моделирования заключается в том, чтобы предложить сегодня такую модель, которая обеспечит в будущем (предположительно в 2020 году) определенное количество одаренных учеников, представляющих собой научную национальную элиту (предположительно 40000 детей). Это совсем иная задача, чем проектирование настоящего по следам прошлого, по аналогиям из прошлого. У нас таких аналогий нет. Никогда еще в России не было таких мощных национальных исследовательских центров с такими педагогическими кадрами, направленными на поддержку одаренности.

Таким образом, для ответа на вопрос о наиболее эффективных моделях взаимодействия необходимо осознать цели такого взаимодействия, первой из которых является цель самоорганизации, саморазвития. Следовательно, ведущей методологией моделирования в данном случае является методология синергетики, или теории самоорганизации. Это означает, что в процессе функционирования предлагаемых моделей, возникают ожидания получения высокого выходного эффекта за счет небольших, но резонансных проектируемой системе воздействий.

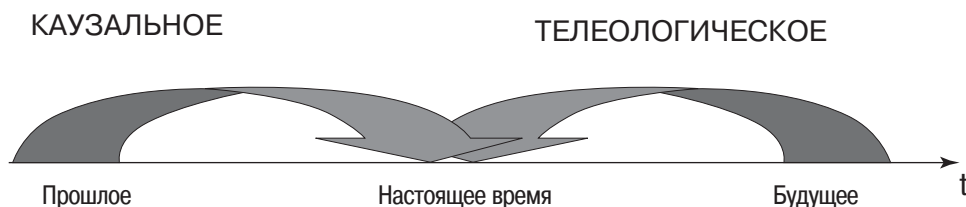


Рис. 1. Способы моделирования

С точки зрения количественных показателей высокий выходной эффект, то есть эффективность функционирования синергетических моделей, логичнее и естественнее всего определить с помощью динамического прироста числа одаренных детей. Тогда в качестве входного параметра системы взаимодействия «вуз — лицей» необходимо принять число одаренных учеников в прошедшем году, а в качестве выходного — число одаренных учеников в текущем году. Если считать, что синергетическая модель работает, то этот прирост должен быть обеспечен за счет самовыдвижения нового количества одаренных учеников. Однако на пути выявления эффективности моделей таким путем возникают две принципиальные трудности. Одна из них связана с содержательной составляющей понятой таким образом эффективности: дело в том, что не весь прирост одаренных детей из года в год обеспечивается за счет самоорганизации, самовыдвижения. Есть прецеденты, когда учитель волевым порядком «направляет» ученика на сайт одаренных детей, или на олимпиаду по какому-либо предмету, или на интеллектуальный марафон и т. д. Конечно, среди этих детей всегда найдется конечный процент действительно одаренных и, что самое главное, мотивированных детей. Но в случае самовыдвижения процент таких детей, несомненно, гораздо более высокий.

Другая трудность определения эффективности с помощью расчета динамического прироста одаренных детей связана с отсутствием таких данных сегодня. Пока есть только предложение, в качестве одной из мер развития одаренности, создать открытую базу данных одаренных детей. Поэтому сегодня расчет эффективности предложенных моделей по описанному выше сценарию невозможен технически.

Учитывая все приведенные выше соображения и базовое определение эффективности, в котором констатируется тот факт, что в качестве переменных может выступать свободная переменная, новая связь в системе, внедренный элемент структуры и тому подобное, введем понятие эффективности синергетической модели взаимодействия «вуз — школа» следующим образом. Будем полагать, что **выходной переменной исследуемых моделей является число новых связей и новых элементов в структуре модели.** Поясним такое предположение. Из теории самоорганизующихся систем следует, что саморазвитие, то есть искомый динамический прирост числа одаренных учеников, может возникнуть в сложной системе далеко не всегда, а лишь при выполнении определенных условий. Одним из главных условий является наличие положительных обратных связей в системе, обеспечивающих ее саморазвитие. Другим условием является наличие разнородных, неодинаковых структур в системе, обеспечивающих ее функциональное разнообразие. В таблице 1 приведены основные различия между процессами самоорганизации и саморазвития [2]. По классификации А. П. Руденко [2], процессы саморазвития являются процессами синкретической самоорганизации, а процессы когерентной самоорганизации к саморазвитию неспособны.

Признаки самоорганизации и саморазвития
Специфические признаки синкретической и когерентной
самоорганизации

Признаки	Синкретичность	Когерентность
Целостность	Функциональная неделимость	Функциональная делимость
Однородность компонентов	Компоненты разнородны	Компоненты однородны
Взаимозаменяемость компонентов	Компоненты не замещают друг друга	Компоненты замещают друг друга
Сила взаимодействия компонентов	Сильное взаимодействие	Слабое взаимодействие
Результат их взаимодействия	Образование континуума процессов	Возникновение когерентного поведения
Механизм взаимодействия	Синкретический	Синергетический
Тип самоорганизации	Континуальный	Когерентный
Саморазвитие самоорганизации	Есть	Нет

Как видно из приведенной таблицы, в процессе синкретической самоорганизации возможно саморазвитие в том случае, если компоненты системы разнородны, специализированы и не замещают друг друга. Именно в этом случае возникает функциональная неделимость, понимаемая как синкретичность системы.

Итак, в качестве выходной переменной исследуемых моделей выберем число новых связей и новых элементов в структуре модели. Тогда выбранный **критерий эффективности связан с максимизацией этого числа связей и новых элементов в структуре модели при определенных входных ограничениях.**

Какие ограничения на входе анализируемых моделей являются существенными? Те, которые обеспечивают управляемость системы, не давая процессам самоорганизации «пойти в разнос». Очевидно, что эти ограничения обеспечиваются нормативно-правовыми документами, на основании которых удастся управлять столь сложной самоорганизующейся системой, каковой является система взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования, направленная на развитие одаренности у детей и подростков.

Следовательно, будем анализировать возможные модели взаимодействия учреждений общего и высшего образования, направленные на развитие одаренности, с точки зрения удовлетворения их **критерию максимизации числа положительных обратных связей в системе и новых элементов в структуре модели при наличии обеспечивающих управление этими моделями нормативно-правовых документов.**

Итак, попробуем рассчитать при помощи выявленного критерия эффективность той модели взаимодействия, которая была описана выше, — взаимодействия типа «лицей при вузе». В этой модели присутствуют два основных элемента — вуз и лицей, без которых взаимодействие не могло бы быть реализовано. Никаких новых элементов, способствующих саморазвитию, нет. Относительно обратных связей — они, несомненно, есть — это положительные обратные связи между самими лицеистами (чем больше знает мой друг, тем больше хочу знать я, тем больше хочет узнать мой друг и т. д.), но они уже входят в состав взаимодействующих элементов и не могут увеличить число вовлеченных в это взаимодействие людей. Таким образом, в этой модели отсутствуют положительные обратные связи и новые элементы, вносящие функциональное разнообразие в работу системы взаимодействия и способные увеличить число одаренных детей вследствие этого взаимодействия. Поэтому эффективность данной модели равна нулю.

Другая модель взаимодействия — модель **«школы-партнеры — вуз»**. В этой модели появляется многоэлементная разнородная структура. Действительно, школы-партнеры имеют разные программы развития, разные учительские коллективы, разные принципы управления. Поэтому эти школы вносят функциональное разнообразие в систему взаимодействия «вуз — школа». Возникает и принципиально новый элемент — дистанционная школа, без которой взаимодействие вуза со множеством школ-партнеров оказалось бы просто невозможным. Например, список школ-партнеров при НИЯУ МИФИ только по Московскому региону включает 75 наименований. Таким образом, появилось два новых элемента, вносящих функциональное разнообразие в структуру такой модели.

Возникают и некоторые новые положительные обратные связи за счет развитых межлицейских взаимодействий, в первую очередь на базе дистанционной школы. Возникает возможность оценить достижения конкретной школы в контексте других школ-партнеров, выявить свои слабые стороны и за счет, таким образом появившейся положительной обратной связи выйти на путь саморазвития. Таким образом, в этой модели появляется один механизм организации положительной обратной связи и два механизма появления функционального разнообразия: включение каждой новой школы в такую модель взаимодействия разовьет мощностность этого механизма появления разнообразия, количественно обогатив этот механизм.

Таким образом, модель «школы-партнеры — вуз» может претендовать на модель, обладающую наиболее высокой **эффективностью**, чем модель «лицей при вузе», и определяется эта эффективность условными тремя **единицами** выходных параметров.

Относительно ограничивающих условий, обусловленных наличием нормативно-правовой базы такой модели взаимодействия, то в этом случае гарантом управления является договорная основа между взаимодействующими сторонами. Следовательно, **критерий эффективности выполняется для модели «школы-партнеры — вуз»**.

Еще более сложная модель — это **сетевая** модель взаимодействия учреждений общего и высшего профессионального образования на базе дистанционной школы. Эта модель была создана как интегративная модель, объединяющая достоинства всех предыдущих, исторически сложившихся моделей (модель «заочная школа», модель «лицей при вузе», модель «школы-партнеры — вуз»), на основе создания единой образовательной информационной среды и единого методического обеспечения. Сохраняется основная идея создания взаимодействующего сообщества — это идея самовывдвижения. Это означает, что любое образовательное учреждение, разделяющее цели и задачи сообщества и решившее стать активным участником этого сообщества, может к нему присоединиться на основании определенных нормативно-правовых документов. Например, сетевое взаимодействие НИЯУ МИФИ объединяет сегодня несколько сот школ и лицеев по всей стране. Причем возникла качественно новая **сетевая** модель, предлагающая поливариативные формы взаимодействия: государственные и негосударственные формы; специализированные лицеи с многопрофильным обучением или однопрофильным; профильность только в старших классах или уже в основной школе; создание элективных курсов, творческих объединений или системы дополнительного образования и т. д.

Единая методическая база обеспечения учебного процесса гарантирует общими методологическими подходами к подготовке учителей сетевой структуры «НИУ — лицей».

Итак, проанализируем эффективность сетевой модели, для чего, во-первых, выявим новые структурные элементы этой модели. Сетевая модель, в отличие от описанных выше моделей, включает в качестве субъекта взаимодействия не только учеников и учителей лицеев и преподавателей вуза, но и **родителей** лицейстов. Важно отметить, что это новое качество сформировалось в ряде школ в ответ на создание консолидированной виртуальной среды школы, часто называемой сегодня «электронным паспортом» школы. Благодаря электронному паспорту школы родители оказались настолько втянутыми в жизнь школы, что захотели быть не только пассивными наблюдателями образовательного процесса, но и его создателями, активными его творцами, становясь действительно субъектами взаимодействия «школа — вуз». Поскольку родители являются заказывающей стороной в образовательном менеджменте, с одной стороны, а, с другой стороны, людьми, которые лучше всех знают способности и особенности своих детей, постольку они могут явиться создателями родительских образовательных программ, направленных на развитие одаренности. Такие прецеденты сегодня имеются, например, в гимназии № 56 г. Ижевска.

Таким образом, возникает новая структура, отсутствовавшая в первых моделях. Сохраняется и структурная единица функционального разнообразия, отмечавшаяся во взаимодействии «школа — вуз» лицеев, среди которых есть и лицеи, и школы, и гимназии с разными предметными предпочтениями, со специализированным набором в разные параллели и т. д. Следовательно, суммарное структурное разнообразие в сетевой модели равно 2.

Новой структурной единицей, пополняющей структуру сетевой модели, является подразделение, собирающее **базу данных** по одаренным лицеистам, учитывая результаты олимпиад, интеллектуальных марафонов, проектной, исследовательской деятельности и другие достижения, то есть портфолио лицеиста. Такое подразделение сегодня является лишь гипотетическим, однако без интегративного мониторинга достижений учащихся и создания соответствующей базы данных вся работа по развитию одаренности окажется чисто описательной, не имеющей количественных характеристик. Таким образом, количество новых структурных единиц сетевой модели возрастает до трех.

Еще одна новая структурная единица взаимодействия появляется за счет привлечения **общественных организаций**, деятельность которых связана с работой с детьми, к сотрудничеству в проведении конференций, олимпиад и других форм деятельности, направленных на выявление и сопровождение одаренных детей. Так, например, в рамках Межрегиональной ассоциации «Женщины в науке и образовании» (МООЖНО), организованной на базе кафедры биофизики МГУ, действует секция «Ученые — детям». Дети разных регионов России участвуют в сетевом проекте ФОРЭС — формирование общероссийской образовательной среды. Они создают свои исследовательские проекты, нередко это совместные сетевые проекты, участниками которых являются учащиеся разных школ из разных городов. Затем эти проекты дети защищают на конференциях МООЖНО (Дубна, Пущино, Тверь) перед представительным жюри, состоящим обычно из семи–девяти профессоров — специалистов в разных науках. Очень важно, что ребята не только получают консультации и оценку своих работ от ведущих специалистов России, но и получают рекомендации по продолжению своих работ, по включению в них новых, наиболее актуальных на сегодняшний день нерешенных проблем. Это — еще одна возможная форма работы с детьми, помимо общепризнанных конкурсов детских проектов, таких, например, как «Шаг в будущее». По итогам проведения конференций дети получают сборник трудов с материалами своих докладов, а это так важно для молодого дарования — получить свой первый печатный научный труд в 12–13 лет.

Следовательно, появилась еще одна новая структурная единица, вносящая функциональное разнообразие в предлагаемую сетевую модель, — общественные организации, взаимодействующие с вузами и школами, и увеличивающая число структурных новообразований модели до четырех.

Регламентирует это взаимодействие, то есть делает управляемым, Устав организации, где школы проекта ФОРЭС зафиксированы в качестве коллективных членов с соответствующими членскими взносами.

Последняя новая структурная единица в составе сетевой модели — **необразовательные учреждения**, такие, как, например, издательства. Такие издательства, как «Учительская газета», или журнал «Физика в школе», или журнал «Перемены», и целый ряд других издательств могут не только осве-

щать проблемы, связанные с развитием одаренных детей, но и публиковать базовые лекции ведущих специалистов российских вузов по проблемам одаренности; отвечать на вопросы учителей, связанные с проблемами преподавания и воспитания талантливой молодежи; открыть, например, постоянно действующую рубрику «Одаренность».

Еще один новый элемент в сетевой модели — одаренные **дети-инвалиды**, активное участие которых в прежних моделях не предполагалось.

Эти дети, благодаря обучению в режиме дистанционной школы, могут осваивать программы повышенной сложности наравне со сверстниками, участвующими в олимпиадах и конкурсах в сетевом режиме. Именно благодаря дистанционной школе и активному участию родителей в образовательном процессе возникает возможность выстраивания индивидуальной сетевой траектории обучения, предназначенной как для здоровых детей, так и для детей-инвалидов.

Итак, общее количество новых структурных единиц в сетевой модели оказалось равным шести.

Таким образом, сетевая модель не только интегрирует все лучшее, что накоплено практикой функционирования предыдущих моделей, но и обладает чертами новизны, не присутствовавшей в прежних моделях, то есть в соответствии с синергетической методологией обладает **эмерджентным** свойством.

Проанализируем теперь вторую составляющую выходной переменной сетевой модели — появление новых положительных обратных связей. Понятно, что появление новых связей должно быть обусловлено появлением новых структурных элементов.

Действительно, очень важная **положительная обратная связь** формируется за счет появления нового субъекта образовательного процесса — родителей. Это связь **«ученик — родитель — учитель»**. Связь действует следующим образом: родитель входит в инициативную группу по созданию образовательной программы для класса, в котором учится его ребенок; возникает новое качество образования сына (дочери) и связанные с этим успехи; успехи детей стимулируют родителей на развитие образовательной программы; возникают новые успехи и т. д. Таким образом, начинает работать положительная обратная связь «родитель — ученик». Одновременно начинает действовать положительная обратная связь «ученик — учитель»: учитель видит успехи учеников, обучающихся по родительским образовательным программам, и хочет, чтобы и его класс стал столь же успешным. Учитель идет на родительское собрание с предложением создать родительскую образовательную программу.

Важно подчеркнуть, что родительские образовательные программы очень динамичны, подвижны. Родители очень чутко чувствуют изменения на рынке профессий, занятости — они же в этой сфере и трудятся, в то время как представители учреждений системы образования отчуждены от этих проблем.

Обратим внимание на то, что с развитием родительских образовательных программ будут появляться все новые и новые компоненты качества образования, то есть эмерджентные проявления.

Как такого рода положительная обратная связь может стимулировать самовыдвижение одаренных детей? Молодые родители — это активные члены общества, они делятся успехами своих детей с сослуживцами, с коллегами, которые тоже хотели бы иметь столь же успешных детей, поэтому отдают своих детей именно в эту школу, причем родители понимают, что они могут активно влиять на образовательный процесс, а не быть пассивными наблюдателями. Еще одна очень важная составляющая родительской образовательной программы заключается в том, что она широко и гласно обсуждается не только в родительском, учительском и ученическом коллективе, но и с коллегами родителей, а значит, становится достоянием всей общественности страны, проходя своеобразный общественный референдум. Так забота об образовании страны может стать не только делом соответствующих министерств и ведомств, а всенародным делом.

Еще одна **положительная обратная связь** возникает при дистанционном обучении одаренных **детей-инвалидов**. Обычно эти дети общаются между собой в специальных социальных сетях и очень хорошо осведомлены о делах друг друга. Поэтому тут возникает прямая положительная обратная связь **«ученик — ученик»**, и ребенок, получивший возможность заниматься по индивидуальной программе для одаренных детей, обязательно поделится этой новостью с друзьями, которые последуют его примеру — сеть открыта для всех. Происходит самовыдвижение.

Итак, в сетевой модели возникло две **новые положительные обратные связи**, направленные на возникновение процесса саморазвития сети за счет самовыдвижения ее участников.

Таким образом, выходной параметр сетевой модели, равный числу связей и числу новых элементов в системе, приобретает значение, равное **$N = 8 = 6 \text{ элементов} + 2 \text{ связи}$** . Следовательно, для сетевой модели выполняется критерий эффективности, определяемый максимизацией числа связей и новых элементов в структуре модели при определенных входных ограничениях.

The authors analyze the problem of identification, support and development of gifted children in the context of lifelong learning which is expressed by the triad «school — higher school — profession».

Keywords: gifted children, network model of interaction, educational practice.

Список литературы

1. Могилевский В. Д. Методология систем (вербальный подход) / В. Д. Могилевский. — М. : Изд-во «Экономика», 1999.
2. Руденко А. П. Критерии открытых систем, обеспечивающие процессы самоорганизации и прогрессивной эволюции / А. П. Руденко. — М. : МГУ. Синергетика, 2004. — Т. № 7.

Информационная компетентность как феномен современной науки образования

В статье обобщаются исследования информационной компетентности студентов в процессе обучения, представляющие теоретическую и практическую значимость для высшей школы. Анализируются подходы к определению понятий «информационная компетентность», «профессиональная компетентность».

Ключевые слова: информация, профессионализм, информационная компетентность.

В условиях вхождения России в панъевропейское образовательное пространство, сопровождающееся глубокими модернизационными процессами ВПО, высокой конкуренцией на рынке труда, экспоненциальным ростом как самой профессиональной информации, так и «информационного шума», сопровождающим ее, актуальной становится проблема повышения качества высшего образования и формирование целостной личности специалиста, готового профессионально интерпретировать информацию, к постоянному самосовершенствованию и самоподготовке высококвалифицированных конкурентоспособных и профессионально компетентных специалистов.

В связи с этим одним из важнейших направлений профессиональной подготовки специалистов в педагогическом вузе является информационная компетентность.

Информация является одной из естественных социальных потребностей человека. Она необходима для адаптации человека в окружающем его мире, приобретения знаний, умений и навыков. С развитием технического прогресса возрастают потоки информации. Быстрый поиск необходимой информации в большом потоке поступающих сообщений, сохранение и использование этой информации приобретает большое значение. Технологии поиска, сохранения и использования информации являются основой формирования информационной компетентности специалистов, их информационной культуры и культуры поведения в информационной среде. Информационная компетентность как один из важных структурных компонентов профессиональной компетентности является ключевым фактором в следовании концепции «пожизненного обучения», а также первым шагом на пути к достижению образовательных целей.

Проблемам информатизации образования посвящены исследования С. А. Бешенкова, Я. А. Ваграменко, И. Е. Вострокнутова, Е. В. Данилчук, Н. Л. Дашниц, Б. И. Зобова, А. Х. Ина, О. А. Козлова, Л. П. Мартиросян, А. А. Кузнецова, И. В. Роберт, Н. В. Сафроновой и др.

Сущность информационной культуры, ее содержание и структура, а также функционирование образовательной информационной среды на базе ИКТ рассматриваются в работах М. И. Башмакова, Г. А. Бордовского, Г. Г. Воробьева, Н. И. Гендиной, А. П. Ершова, В. А. Извозчикова, Е. Я. Кога-на, В. М. Монахова, Ю. А. Первина, С. Н. Позднякова, И. В. Роберт и др.

Общие научные представления о профессиональной подготовке и профессионализме педагога отражены в работах Е. П. Белозерцева, И. В. Вачкова, Ю. Н. Кулюткина, М. Я. Виленского, Н. И. Вьюновой, Н. В. Кузьминой, А. А. Деркача, Н. Е. Мажара, Е. Н. Шиянова, Е. А. Левановой, М. М. Левиной, Л. С. Подымовой, Г. С. Сухобской и др.

Современному подходу к определению компетентности посвящены исследования В. И. Байденко, И. Г. Галяминой, И. А. Зимней, О. Е. Лебедева, Ю. Г. Татура, И. В. Челпанова, В. Д. Шадрикова, С. Е. Шишова, Э. Ф. Зеера, В. А. Кальней, А. В. Хуторского и др. Очевидный интерес представляют результаты, полученные зарубежными авторами (Дж. Берч, Дж. Каллаган, Ш. Дери, Р. Кантер, А. Кларк, Дж. Равен, Н. Хомский, Х.-Г. Хофман, Д. Шон, Эрпенбек и др.).

Профессионализм и компетентность педагога дополнительного образования изучены в работах М. Р. Углицкой, С. Н. Шапошниковой, А. И. Щетинской, С. В. Сальцевой, Ю. В. Сорокопуд и др.

Различные аспекты формирования и развития информационной компетентности являлись предметом изучения в исследованиях А. М. Витта, А. Н. Завьялова, С. В. Панюковой, М. Ю. Порхачева и др.

Анализ их работ показал, что информационная компетентность рассматривается не только как уровень знаний, умений и навыков, позволяющих оперативно ориентироваться в информационном пространстве, но и как опыт в поиске, оценке, использовании и хранении информации.

Информационная компетентность в контексте профессиональной компетентности также рассматривается в работах Б. Г. Ананьева, Л. И. Берестовой, Ю. В. Варданян, С. Г. Вершловского, И. А. Зимней, С. Е. Шишова, В. И. Юдина, Н. Е. Костылевой, Я. И. Украинского и др.

Вопросам применения ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) и их роли в формировании информационной компетентности будущих специалистов посвящены работы Л. И. Долинер, В. Р. Майера, Д. Ш. Матроса, Е. И. Машбица, А. И. Назарова, Н. И. Пака, Е. С. Полат, В. А. Старобуцева, И. В. Роберт, Т. Л. Шапошниковой и др.

В работах, посвященных совершенствованию методологических подходов к формированию информационной компетентности выпускников гуманитарных специальностей, нашли научно-практическое обоснование следующие проблемы: выявление инвариантной и вариативной составляющих информационной деятельности (Е. В. Ключева); проектирование программных средств учебного назначения на основе элементов информационного моделирования (А. Л. Сметанина); использование кейс-метода на основе моделирования реальных ситуаций (О. Г. Смолянинова); построение дифференцированного содержания с использованием компьютерно-ориентированных технологий (Т. Ю. Китаевская); моделирование профессиональной подготовки в дидактических компьютерных средах (А. В. Штыров).

Проведенный теоретический анализ современной философской, социальной и педагогической литературы по проблеме исследования показывает

возрастающий интерес представителей различных наук к информационно-профессиональной подготовке специалистов, при этом большинство ученых рассматривают информационную компетентность как готовность к использованию новых информационных технологий в различных сферах своей профессиональной деятельности [1; 2; 4; 6; 7; 8].

Однако недостаточно изученными остаются такие направления: теоретические основы формирования информационной компетентности будущих педагогов-психологов; дидактические условия формирования информационной компетентности будущих педагогов-психологов при изучении педагогических дисциплин; методика формирования информационной компетентности будущих педагогов-психологов при изучении педагогических дисциплин.

Экспоненциальный рост количества информации, наблюдаемый в последние годы, еще не означает соответствующего роста компетентных потребностей общества и соответствующим требованиям к будущему педагогу-психологу.

А. М. Новиков, характеризуя развитие современного образования, отмечает необходимость «формировать устойчивость личности обучающихся к потоку информации», а также «научить их отсортировывать ценную информацию от информационного шума и т. д.» [5, с. 235].

Результаты исследований ученых педагогов-психологов подтверждают многозначность и многоаспектность понятия «информационная компетентность». В психолого-педагогической литературе сложились несколько ведущих направлений в определении сущности содержания и структуры данного понятия.

В работах О. Г. Смоляниновой информационная компетентность рассматривается как знание основных типов современных мультимодальных информационных систем; владение профессиональными разнообразными средствами представления и передачи информации [6].

И. А. Зимняя информационно-технологическую компетентность понимает как способность пользоваться, воспроизводить, совершенствовать средства и способы получения и воспроизведения информации в печатном и электронном виде [4].

Л. Д. Ситникова определяет информационно-коммуникационную компетентность как личностное качество, отражающее готовность и способность решать профессиональные задачи с использованием средств ИКТ в достижении основной цели профессиональной деятельности [7].

С. В. Тришина рассматривает информационную компетентность как «интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности» [8].

Формирование информационной компетентности осуществляется через содержание образования, которое включает в себя не только перечень учеб-

ных предметов, но и профессиональные навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, что способствует саморазвитию и самосовершенствованию личности будущего специалиста [3].

Исследователи отмечают, что педагогу следует быть компетентным в исследовании закономерностей и противоречий информации общества в региональных и глобальных масштабах, в разработке социально-психологических аспектов информации общества и образования; уметь прогнозировать основные тенденции становления информационного общества в комплексе с обеспечением информационной безопасности социального развития человека; уметь анализировать природу и роль информационных технологий в обществе, их превращение в приоритетный общечеловеческий ресурс и фактор развития; использовать научно-информационные технологии в целях моделирования социально-педагогических процессов; изучать и правильно строить взаимоотношения информатики и человека, обретение им информационной культуры и грамотности; готовить молодое поколение к условиям жизни в информационном обществе, все более ориентированном на человека, то есть способствовать усилению нравственно-гуманистического аспекта современного информационного общества [9].

Проведенный теоретический анализ позволяет утверждать, что успешность будущего специалиста любой профессии будет зависеть от того, насколько у него сформированы умения находить, классифицировать, представлять информацию различными способами, ориентироваться в общем потоке профессиональной информации.

The paper gives a generalized view of research on information competence of students in the process of education having theoretical and practical value for higher school. The approaches to information competence and professional competence are analyzed.

Keywords: information, professionalism, information competence.

Список литературы

1. Аскерко Ю. И. Формирование информационной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук / Ю. И. Аскерко. — Магнитогорск, 2008. — С. 169.
2. Гоферберг А. В. Формирование информационной компетентности студентов технологии и предпринимательства : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Гоферберг. — Новокузнецк, 2006. — 23 с.
3. Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий : дис. ... д-ра пед. наук / О. Б. Зайцева. — М., 2002. — С. 168.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. // И. А. Зимняя. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — С. 42.
5. Новиков А. Н. Развитие отечественного образования. Полемические размышления / А. Н. Новиков. — М. : Изд-во «Эгвес», 2005. — С. 256.
6. Савельева О. А. Развитие информационной и коммуникативной компетентностей в системе информационной подготовки студентов-психологов на основе информационно-образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Савельева ; Институт информатизации образования РАО. — Красноярск, 2004. — С. 133.

7. Ситникова Л. Д. Методическая система формирования информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов на основе контекстного подхода / Л. Д. Ситникова. — Тула, 2010. — С. 23.

8. Тришина С. В. Технология развития информационной компетентности старшеклассника : дис. ... канд. пед. наук / С. В. Тришина. — Оренбург, 2005. — С. 172.

9. Проблемы компетентности и компетенций в психолого-педагогических исследованиях : монография / Н. А. Шайденко [и др.]. — Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2007. — С. 128.

И. Ю. Черникова

Эффективность управления профильной школой в условиях изменения региональных рынков труда¹

В статье рассматриваются вопросы эффективного управления профильной школой в условиях изменения региональных рынков труда. Сформулированы управленческие, учебно-методические задачи по формированию социокультурного образовательного пространства профильной школы в условиях изменения региональных рынков труда в Российской Федерации. Изучены вопросы начального профессионального самоопределения старшеклассников в системе профильного обучения с учетом новой кадровой политики регионов.

Ключевые понятия: профильная школа, профилизация общего образования, профильное обучение, региональные рынки труда, социокультурное образовательное пространство, начальное профессиональное самоопределение старшеклассников.

В настоящее время в России в условиях постоянного обновления научных знаний, модернизации и развития техники, технологий и форм организации труда решающим для социального и культурно-экономического развития страны в недалеком будущем становится широко понимаемое качество «человеческого капитала», уровень общей образованности населения.

Особую потребность в подготовке различных категорий специалистов испытывают регионы Российской Федерации, ориентированные на совершенствование научно-технического, высокотехнологического, промышленного и сельскохозяйственного комплексов. Модернизация высшей школы, преобразования в системе среднего (специального) и начального профессионального образования, начатые не так давно, позволяют надеяться, что в перспективе, к 2020–2030 годам, в России сформируется мобильный, информационно-открытый рынок труда, ориентированный на потребности общества, высокие промышленные и сельскохозяйственные технологии, широкий спектр сферы услуг и стабильные производственные отношения. В связи с этим возникает потребность подготовки специалистов различного уровня по гуманитарным, техническим, наукоемким фундаментальным направлениям, связанная с экономическими проблемами, с осуществлением социальной стратегии государства, с региональной политикой в сфере производства, сельскохозяйственного и социального секторов, с формировани-

¹ Статья написана в рамках реализации Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы по результатам теоретических исследований по теме «Исследование эффективности взаимного влияния профильного обучения и региональных рынков труда».

ем особого нового социального статуса научного труда, развитием конкурентоспособности территорий России.

В ряде регионов Российской Федерации начаты системные изменения, направленные на обеспечение требований социально-экономического развития государства и инновационной экономики регионов, основанной на стремительно изменяющихся технологиях, а также запросах общества. Это и позволяет считать одной из главных задач современного образования — определение приоритетных направлений профилизации общего образования в условиях изменения региональных рынков труда и структуры профессионального образования в соответствии с современными потребностями рынка труда, повышением доступности качественных образовательных услуг и осуществлением действенного начального профессионального самоопределения школьников.

В отечественном профессиональном образовании в последние годы существует некоторый дисбаланс в подготовке кадров в системе профессионального образования — выпуск специалистов с высшим профессиональным образованием преобладает над подготовкой высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена. Замедление темпов роста социально-экономического развития страны и, в частности, регионального производства и агропромышленного комплекса увеличивает и так возникший дефицит отдельных категорий работников, квалифицированной рабочей силы, специалистов среднего звена, что, в свою очередь, тормозит модернизацию высокотехнологичных, наукоемких и классических отраслей экономики.

В то же время проблемы школьного управления, организации профильного обучения старшеклассников, с учетом изменения региональной политики в подготовке кадрового потенциала территорий, должны решаться с учетом потребностей социально-экономического сектора регионов России и при изменении направлений работы методической и психолого-педагогической служб профильной школы. Необходимо проектировать работу с учащимися по формированию ими осознанного выбора профиля обучения и начального профессионального самоопределения с учетом проектируемой профессиональной деятельности.

Многие регионы России избрали для развития профилизации общего образования различные варианты моделей профильной школы (многопрофильные, сетевые, школы с индивидуальным образовательным маршрутом в интеграции с системой дополнительного и профессионального образования и др.). Такое многообразие вариативных систем управления профильной школой и способов организации образовательного процесса старшеклассников наилучшим образом сказывается на создании благоприятных (комфортных) учебных условий для подрастающего поколения. Достигая при этом высоких учебных результатов школьников, администрация профильных школ чаще всего невольно перекладывает работу по осознанному поиску образовательных перспектив в части профессионального самоопределения старшеклассников на плечи родителей или самих учащихся.

Формирование вариативной части учебного плана профильной школы, ее элективной составляющей, разработка индивидуальных образовательных маршрутов старшеклассников, создание социальных и учебных практик, чаще всего предметно-направленных, влияет не в полной мере на качество осуществления профилизации общего образования. Современному школьнику необходимо в 16–17 лет не только определиться с будущей профессией, но и понимать, какие перспективы в ближайшие 10–15 лет после окончания школы его могут ожидать. Понимая, что одной школе с такой трудной задачей не справиться, государство в виде различных институциональных форм, научных учреждений, программ, проектов ищет возможность помочь старшекласснику определиться со структурой проектируемой профессии с учетом изменений региональных рынков труда. Чаще всего такими формами взаимодействия являются разовые встречи с работодателями выпускников школ, семинары для молодежи в региональных и муниципальных центрах занятости, ярмарки вакансий и другие мероприятия.

Как показывает статистика [1], около 10–12 % учащейся молодежи определяются с выбором профессии в школе, 17 % — в высшем учебном заведении, а остальные — в течение нескольких лет после получения диплома. Профиль образования далеко не всегда определяет профессиональный выбор человека. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, к моменту поступления в вуз у многих выпускников школ отсутствует четкое представление о том, чем именно им хотелось бы заниматься. Выбирая специальность, человек не всегда до конца понимает ее суть и не представляет себе работу по специальности (часто это касается «престижных», «модных» специальностей). Нередко на выборе той или иной специальности настаивают родители. По факту так и получается: окончив вуз, человек понимает, что выбрал «не то».

Социологические и психолого-педагогические исследования показывают, что отношение к будущей профессии у современных молодых людей чаще всего как к временной работе, начальному варианту трудоустройства (около 22 % респондентов), в то же время 15–17 % девушек и юношей 15–20 лет считают, что «учиться на профессию» в наше время нельзя, лучше получить какое-нибудь высшее «общее профессиональное» образование. Получается, что большая часть молодых людей не могут определиться с выбором профессии до окончания учебы не только в школе, но и в системе высшего, среднего (специального) профессионального образования.

Психологические службы учреждений общего образования, реализующих различные модели профильного обучения, системы дополнительного образования, межотраслевые центры профориентации молодежи пытаются путем анкетирования, опросов, собеседований с выпускниками школ выявить начальные профессиональные интересы учащейся молодежи. Чаще всего, дети и их родители хотят, чтобы школьные учителя смогли развить их способности и пробудить интерес к какому-либо учебному предмету. Как правило, существуют (условно) две полярные категории выпускников школ:

первые плохо ориентируются в разнообразии профессий, вторые же, наоборот, придерживаются активной жизненной позиции: посещают разнообразные курсы и кружки, интересуются многими областями науки и искусства, посещают центры занятости, ярмарки вакансий.

Чаще всего проблемой самоопределения школьников вплотную занимаются психологи [3]. Сейчас практически в каждом городе организованы так называемые центры самоопределения, где школьники и студенты могут выявить свои склонности и способности. Однако каждый должен сам для себя определить, «куда пойти, куда податься». Кроме того, для того чтобы найти свое место в нашем огромном мире возможностей, необходимо досконально знать ситуацию на современном рынке труда: какие специалисты наиболее востребованы, какая конкуренция на ту или иную должность, дипломы какого вуза в городе или регионе ценит работодатель. Информированность не окажется излишней: ориентируясь на рынке труда, выпускник школы сможет точнее оценить свои возможности и перспективы.

По мнению Ксении Марковой, руководителя Исследовательского департамента компании MAR Consult [5]: «После выпуска из ВУЗов желающих работать по специальности ждет основное препятствие — ситуация на рынке труда (полученная специальность оказывается невостребованной, низко оплачивается или же, наоборот, конкуренция на рынке столь высока, что трудоустроиться практически невозможно). Человек вынужден искать работу не по специальности». Среди тех, кто работает по специальности, большинство придерживается мнения, что образование является решающим фактором при выборе профессии, и, наоборот, среди не работающих по специальности больше половины тех, кто считает, что образование на выбор профессии не влияет.

Моделирование ситуаций с поиском работы в региональных центрах занятости населения, ролевые тренинги центров карьеры в крупных городах в некоторой мере способствуют формированию ответственного выбора школьниками выпускных классов, но не решают задачи осознанного выбора старшеклассниками проектируемой структуры профессиональной деятельности, не ориентируют их на постоянное самообразование, активность в построении карьеры и жизненного пути.

Сложившаяся к настоящему времени и постоянно обновляющаяся система управления профильной школой в полной мере основывается на методологических концептуальных идеях профильного обучения, полученных в ряде регионов в результате федерального эксперимента по организации профильного обучения в школах Российской Федерации в 2003–2007 годах. В рамках проведенного эксперимента были определены принципы управления источниками кадровых ресурсов профильного обучения: многовариантности, сетевой кооперации; комплексности использования потенциала педагогических кадров; единства кадрового обеспечения и решения задач управления профильным обучением; рефлексии и использования опыта; социальной открытости и обратной связи; эффективных моделей управления введением и

распространением предпрофильной подготовки и профильного обучения на региональном, муниципальном и школьном уровнях (программно-целевая и проектная модели) [1].

Учитывая, что государственная система профориентации находится на грани ликвидации, а система профильного обучения — на стадии развития, нужны дополнительные управленческие и психолого-педагогические средства, направленные на то, чтобы, кроме знаний и умений, учащиеся в школе могли приобрести навыки самостоятельного действия и принятия решений в условиях выбора.

В связи с этим в современном образовании необходимо не только решать вопросы программно-методического и информационно-технического обеспечения профильной школы, ориентируясь на перечень востребованных профессий в регионах, учитывая интересы учащихся и потребности общества, но и формировать целостную систему комплексного управления профильной школой, основанной на концептуальных подходах к управлению качеством образования, вариативных формах организации образовательного процесса, открытом информационно-социологическом подходе к осознанному выбору учащимися структуры проектируемой профессиональной деятельности.

Одним из компонентов системы управления профильной школой может стать институциональная форма общественной организации, содействующая продвижению профильной подготовки учащихся. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов учащихся профильных классов, проведение лекториев в рамках «карьера-центра», разработка информационных карт востребованных профессий по региону, муниципалитету позволит сформировать мобильную и гибкую общественно-государственную образовательную систему в рамках профилизации образования, способную реагировать на индивидуальные образовательные запросы в условиях реальных потребностей современного рынка труда. Одним из приоритетных направлений работы таких центров, ассоциаций по профильному самоопределению учащихся должно быть исследование, прогнозирование новых видов профессий, требований, предъявляемых к профессиональной деятельности многих категорий работников. Следует помнить, что не только вузовское направление является значимым, но и программы таких центров должны предусматривать реализацию комплекса мероприятий по увеличению числа обучающихся по рабочим профессиям и специальностям.

Предъявляемые в Российской Федерации требования к качеству рабочей силы; потребности и мотивационные устремления молодежи в профильном обучении в условиях изменения региональных рынков труда должны учитываться в региональных моделях профильного обучения. Подготовка нормативно-правовых и программно-методических документов для системы общего образования по проблеме взаимного влияния рынков труда и профилизации общего образования требует апробации моделей управления профильной школой в регионах Российской Федерации.

The author considers the problems of efficient profile school management in the conditions of changes in regional labor markets. She formulates managerial and study methodical tasks of creating socio-cultural educative space of a profile school in the Russian Federation under these changes; she also examines the problems of initial vocational self-identification of senior form school students in the system of profile education in view of new regional labor policies.

Keywords: profile school, specialization of common education, profile training, regional labor markets, socio-cultural educational space, initial vocational self-identification of senior form school students.

Список литературы

1. *Кравцов С. С.* Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. / С. С. Кравцов. — М., 2007.
2. Письмо Минобрнауки России от 17 ноября 2010 г. № АП-227/12.
3. *Резапкина Г.* Уроки выбора / Г. Резапкина // Школьный психолог. Издательский дом «Первое сентября», № 14, 2006 (электронная книга в газете) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200601403>
4. URL: <http://www.km.ru/biznes-i-finansy/karera/poisk-raboty/11826>
5. URL: <http://www.marconsult.ru/ru/company>

А. К. Савина, И. Г. Сухин

Интеграция европейских школьных систем в условиях глобализации²

В статье анализируются основные направления интеграции европейского школьного образования, ориентированного на преодоление существующих культурно-цивилизационных барьеров при формировании «общества знаний». На фоне поликультурной Европы показаны пути вхождения школьных систем стран европейского содружества в единое образовательное пространство.

Ключевые слова: интеграция, трансформация, школьные системы, европейская идентичность, европейское образование, ключевые компетенции.

Возрастание роли образования

в экономическом и социальном развитии современных обществ

Стратегические цели развития образования в странах Европейского Союза (ЕС), сформулированные лиссабонской программой, отражают смысл и характер происходящих в мире процессов. Взаимодействие и взаимопроникновение различных культур и цивилизаций, сложившихся в более или менее устойчивых территориальных границах, на базе определенных этносов, становится необратимым явлением и представляет собой более высокую степень развития мирового сообщества. Интеграционные процессы в целом и в образовании в частности отражают тенденцию к синтезу, новому уровню целостности, формированию нового общественного сознания [3, с. 58], поиску способов включения отдельных стран в мировое образовательное пространство.

Европейское образование развивается в условиях, когда современный бизнес организаций конкурирует на основе знаний, а способность учиться и

² Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 12-06-00145-а.

применять все новое быстрее конкурентов является отличительной чертой успешных компаний. Превращаясь в средство борьбы стран и регионов за лидерство в экономическом развитии, конкурентную и развивающуюся экономику, оно преодолевает стоящие перед странами культурно-цивилизационные барьеры, претерпевает глубокие изменения, сопровождающиеся переходом на современные модели систем образования, модернизацией содержания и методов обучения, совершенствованием систем подготовки учителей.

В последнее десятилетие европейское содружество оказалось перед необходимостью разрешения ряда сложных экономических и социальных проблем. Кризис либерально-рыночной модели экономического развития охватил страны «богатого» севера — Великобританию, Германию, Францию, страны Бенилюкса, Швецию, Австрию, северную Италию — и «бедного» юга — Испанию, Португалию, Грецию, южную Италию, Болгарию и Румынию, с разной скоростью врастающих в общее социально-экономическое пространство. Недостаточная конкурентоспособность экономики ЕС, объединяющего страны разной экономической мощи, привела к экономической стагнации наиболее развитых стран Европы, замедлению динамики экономического роста, усилению социальной напряженности, вызванной увеличением безработицы [2].

Одной из причин обострения социальных проблем стала расширяющаяся территория ЕС с многообразием языков, культур, образовательных систем и педагогических традиций, являющихся неотъемлемыми элементами идентичности стран и регионов, вступивших в европейское содружество. Отсутствие единой европейской идентичности стало серьезным препятствием на пути формирования информационных обществ и «экономик знаний». Большинство государств, строящих общества, лишены дискриминации, маргинализации, расизма и ксенофобии, базирующихся на таких фундаментальных ценностях, как гуманизм и соблюдение прав человека, пришло к выводу, что решение этой проблемы находится в области образования [17].

Новая стратегия Евросоюза «Европа 2020», определяющая пути развития экономики, основанной на знаниях, то есть научных исследованиях, высоких технологических инновациях и высокой производительности труда, базируется на идеях выдающихся ученых XX века. В понимании этих ученых образование играет ключевую роль в стимулировании прогресса и распространения научных и технологических достижений, а главными объектами становятся «кооперация, идеи и способности» [7]. Особую актуальность в западных странах, в связи с формированием качественно новых обществ, приобретают идеи Карла Раймунда Поппера (Karl Rajmund Popper, 1902–1994), австрийского и британского философа и социолога, одного из самых влиятельных философов науки XX века. К. Поппер выдвинул теорию открытого общества для множества точек зрения и культур, то есть обладающего признаками плюрализма и поликультуризма, основанного на демократии и критическом мышлении индивидов. Ученый утверждал, что XXI столетие будет столетием просвещения. Оно станет мотором многих изменений, по-

следствия которых станут ощутимы только для следующих поколений [6]. Другой ученый, всемирно известный американский экономист, лауреат Нобелевской премии (1979 г.) в сфере экономики Теодор Уильям Шульц (Theodore William Schultz, 1902–1998), автор работ по экономике сельского хозяйства, проблемам человеческих ресурсов и экономике образования, в разработанной им теории развития особое внимание обращал на роль человеческого капитала и доказывал, что при сегодняшней экономии средств на инвестиции в человека в будущем стоимость вложений в человеческий фактор возрастет вдвойне [15, с. 21].

Современный глобализирующийся мир, который развивается в направлении формирования «обществ знаний», выдвигает высокие требования к интеллектуальному потенциалу наций, участвующих в объединительных процессах. Общеизвестно, что наряду с научно-технологическим развитием, уровень образования той или иной страны не в меньшей степени, чем традиционные экономические показатели, такие как богатство природных ресурсов и недр, размер территории, численность населения, определяет ее положение на мировой арене. Американские ученые Гордон Драйден и Джаннетт Вос в книге «Революция в обучении», вышедшей в свет в 2003 году, писали следующее: «В современном конкурентном мире выигрывают не те страны, которые располагают богатыми природными ресурсами, а те, которые насыщают мировой рынок изделиями высокотехнологического качества» [1].

Мировое педагогическое сообщество едино в том, что решить проблему уровня образования широких слоев населения, необходимого для активного участия в экономической и социальной жизни отдельной страны и всего содружества, возможно в рамках *непрерывного образования*, которое является стратегической основой образовательной политики европейских государств. Теоретически оно обосновано в ряде важнейших международных докладов. В частности, в докладе комиссии Э. Фора «Учиться быть» (Learning to Be) непрерывное образование рассматривается с либеральных позиций как самостоятельная ценность [11]. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века под руководством Ж. Делора акцентирует внимание на необходимости «проводить концепцию непрерывного образования на протяжении всей жизни со всеми ее преимуществами — гибкостью, разнообразием и доступностью во времени и пространстве. Подобное образование помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способность выносить суждение и предпринимать реальные действия. Оно должно помочь человеку понять себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе» [5].

Таким образом, пришло понимание того, что европейская интеграция не может ограничиваться исключительно реализацией политических и экономических задач. Она не только предоставляет свободу передвижению капиталов, товаров, услуг, науки и технологии, но, прежде всего, свободу для лю-

дей, идей, культур и стилей жизни. Ключом к определению позиции любой страны в интегрированной Европе становится образование, которое играет роль основного инструмента социализации личности. Знания, совершенствование человеческого капитала, повышение мобильности человеческих ресурсов приобретают определяющее значение для перспектив укрепления позиций Европейского Союза на международной арене.

Пути вхождения стран ЕС в процесс интеграции школьных систем

Одним из проявлений международной интеграции в области образования является процесс сближения, взаимоприспособления и сращивания национальных школьных систем на основе согласованной межгосударственной образовательной политики. Интегрирование школьных систем ведет к их взаимопроникновению и переплетению, структурным изменениям внутри систем и признанию необходимости целенаправленного регулирования интеграционными процессами.

Интегрируемые школьные европейские системы образования очень не похожи друг на друга. Они создавались в течение веков под влиянием исторических, системно-политических, экономических и культурологических детерминантов, которые сделали их несовместимыми по многим параметрам: способам управления и финансирования образования, уровню образования, продолжительности обязательного обучения, возрасту детей, начинающих обучение в школе, содержанию учебных программ и многим другим. Проблема интеграции европейских школьных систем решается Евросоюзом с целью успешного политического и экономического единения. Он трансформирует собственные национальные традиции, проводит политику, основывающуюся на строительстве европейской идентичности, формировании идентификации граждан ЕС с его институтами, разработке статуса «европейского гражданина», вмещающего в себя общеевропейские ценности, не противоречащие национальной специфике, реализации идеала «европейского гражданина», воспитанного для демократии и защиты прав человека, восприятия многообразия культур, в духе толерантности, диалога и открытости для других.

Политика Евросоюза в области европейской идентификации, конечной целью которой является сближение или унификация школьных систем, не находит полной поддержки в зарубежной научной среде и в западноевропейских обществах. Хотя большинство европейских политиков и исследователей положительно относятся к идее создания с помощью интеграции школьных систем взаимосвязанного и открытого европейского образовательного пространства, определяющего будущее Европы и ее граждан, противники этого процесса считают, что он ведет к снижению уровня образования и его подчинению приоритетам рынка.

Вместе с тем в условиях поликультуризма и мультилингвизма Евросоюз не ставит перед собой задачу создания единой для всей Европы школьной образовательной системы. Он не вмешивается в образовательную деятельность членов содружества. Основная функция ЕС в области образовательной по-

литики — способствовать достижению образования высокого качества через организацию сотрудничества между странами — участницами содружества, оказывать им поддержку в их образовательной деятельности в условиях культурного и языкового разнообразия, а также содействовать обмену международным опытом в рамках Европейской Информационной Сети (Eurydice).

Перед образовательными системами, функционирующими в условиях демократии и европейской интеграции, стоит задача изменить менталитет европейских обществ, навыки и привычки, стили жизни, а также убеждения и поведение людей, вооружить молодое поколение соответствующим объемом знаний и подготовить к профессиональной деятельности в условиях унифицированного европейского рынка труда [8]. Школе вменяется в обязанность готовить молодое поколение к осознанному выбору «идей, культур и стилей жизни», к функционированию в международных структурах и в новых правовых условиях, прививать умение слушать, вести дискуссию, аргументированно отстаивать свою позицию, защищать основные гуманистические и нравственные ценности.

Все европейские государства высоко ценят сложившееся разнообразие, гарантией которого является принцип субсидиарности, зафиксированный в Маастрихтском Трактате. В соответствии с этим принципом к образованию, которое остается сферой национальной политики стран европейского содружества и развивается с учетом специфических национальных ценностей, проявляется уважение, сочетающееся с соблюдением образовательных приоритетов, разработанных европейским содружеством.

Развитие интеграционных процессов в европейском школьном образовании дает основание говорить о тенденции к его европеизации. При отсутствии непосредственного влияния руководства ЕС на формирование школьных систем стран содружества, Европейский Союз через нормативные акты, распоряжения и другие официальные документы опосредованно влияет на формирование единой образовательной политики государств, регулируемой 126, 127 и 308 статьями Маастрихтского Трактата. Эти статьи предусматривают присутствие европейской идеи в образовании, сотрудничество в области образования, оказание поддержки государствам — членам содружества в деле организации систем образования, с учетом их языкового и культурного разнообразия, продвижение изучения иностранных языков, достижение «европейского измерения» в образовании, продвижение обмена учащимися и учителями, признание сроков обучения и дипломов, выдаваемых другими странами, развитие непрерывного образования.

В настоящее время образовательная деятельность европейских стран содружества перестраивается на основе европейской модели образования, имеющей целью подготовить молодежь к эффективной реализации идеалов и задач интеграции. Эта модель базируется на четырех фундаментальных принципах, сформулированных в Докладе Международной комиссии по образованию для XXI века под председательством Ж. Делора «Образование: сокрытое сокровище» (The Treasure Within): *учиться, чтобы знать; учиться, чтобы делать;*

учиться, чтобы сосуществовать, и учиться, чтобы быть. Европейское образование, реализуемое на основе этих принципов, рассматривается с позиции трех основных аспектов: *обучения о Европе*, предполагающего вооружение молодежи основами знаний о Европе с учетом глобальной и локальной политики; *обучения в Европе*, предусматривающего формирование отношений и умений, необходимых для молодых европейцев, ознакомление с европейской действительностью, обеспечивающей приобретение международного опыта и *обучения для Европы*, включающего подготовку молодежи к постоянным контактам, к совместному труду с представителями других европейских стран [5].

Реализация заявленных ЕС направлений образовательной деятельности связана с глубокой трансформацией систем образования европейских стран. В 2001 году Совет Европы принял доклад «The concrete future objectives of education and training systems», в котором с позиций направлений экономического развития европейского континента сформулированы три **общие стратегические образовательные цели, приоритеты**, раскрывающие и конкретизирующие эти цели, а также **ключевые проблемы или виды деятельности**, необходимые для достижения стратегических целей и реализации образовательных приоритетов. Доклад стал документом, определяющим развитие формального и неформального образования, комплексно решающим проблему приведения школьных систем в соответствие с требованиями современных европейских обществ.

Стратегическая цель № 1 предусматривает повышение эффективности и качества образования в странах ЕС за счет реализации следующих приоритетов: повышения качества образования и профессионального совершенствования учителей; развития квалификаций и компетенций, необходимых для общества знания; обеспечения доступа к информационно-коммуникационным технологиям; увеличения набора студентов на технические и естественнонаучные направления; увеличения расходов на образование.

Стратегическая цель № 2 — расширение доступа к системам образования — достигается странами содружества за счет создания открытого образовательного пространства, обновления и совершенствования процесса образования, обеспечения равенства образовательных возможностей.

Стратегическая цель № 3 — интеграция систем образования с внешним миром — предусматривает укрепление связи с миром труда, исследовательскими институтами, работодателями и сотрудниками, развитие предпринимательства, продвижение изучения иностранных языков, увеличение мобильности и обмена учащимися, студентами и учителями, укрепление европейского сотрудничества [10].

Характеристика ключевых компетенций для XXI века

В контексте реализации стратегических направлений трансформации школьных систем, сопровождающейся преодолением культурно-цивилизационных барьеров и выравниванием стартовых норм во всех видах деятельности, в том числе и образовательной, странами европейского содружества

рассматривается проблема ключевых компетенций (key competencies). Независимо от существующих различий в концептуальной трактовке данного термина, большинство западных экспертов едины в том, что понятие «ключевые», «основные» или «главные» компетенции означает «важнее и полезное для индивида и общества, что помогает индивиду интегрироваться с различными общественными группами при одновременном сохранении собственной идентичности и умения эффективно действовать как в знакомом, так и неизвестном окружении» [12, с. 14].

В основе отбора ключевых компетенций лежали критерии, определяющие их потенциальную пользу для всего общества, независимо от пола, социальной позиции, расы, культуры, национальной принадлежности и языка его членов; соответствие принятой обществом системы ценностей, законов этики и культуры; характер контекста, в котором компетенции будут наиболее часто применяться, то есть предположительные ситуации, с которыми гражданину предстоит вступать в отношения на протяжении всей жизни. Европейскими экспертами одобрен набор ключевых европейских компетенций в области владения родным и иностранными языками; математической грамотности; базовых знаний наук и технологий; компьютерной грамотности и умения работать с интернет-технологиями; межличностного и общегражданского общения; предпринимательской и культурной ориентации; умения учиться; принимать решения и нести за них ответственность; решения проблем; сотрудничества в группах; умения пользоваться различными источниками информации; выявления причинно-следственных связей и др. [13, с. 24]. Данная группа ключевых компетенций, разработанных экспертами ЕС, предназначена для учащихся обязательных школ.

Набор компетенций, который стал результатом своего рода компромисса, достигнутого между представителями различных точек зрения на данную проблему, не является обязательным и идентичным для всех стран содружества. В образовательной практике европейских стран допускаются вариативные подходы к набору компетенций, учитывающие специфические особенности и потребности страны, вместе с тем основные из них сохраняются. Показательным в этом отношении является пример Англии, где выделены основные группы умений (basic skills), исходя из их значимости для учебы в школе, профессиональной и личной жизни человека. В их числе коммуникативные умения, математические умения, информационные технологии, умение работать в группе, умение действовать с целью улучшения школьной успеваемости и умение решать проблемы. Эти умения и области деятельности учащихся, адресованные прежде всего молодежи возраста обязательного обучения (7–15 лет), одобрены английским правительством на уровне национальных стратегий [14, с. 152–153].

Самостоятельную группу составляют ключевые компетенции, необходимые для функционирования в «обществе знаний». В их числе способность общения на родном языке; знание иностранных языков; математическая грамотность; владение основными знаниями в области точных наук и технологий;

умение пользоваться современными информационными технологиями; умение учиться в течение всей жизни; владение интерперсональными и гражданскими компетенциями; владение предпринимательскими качествами; осознание культурной идентичности. Следует отметить, что за последние годы западные специалисты основное внимание уделяют группе компетенций, называемых общими умениями (*generic skills*), которые не связаны ни с одной учебной дисциплиной и имеют применение в разных областях жизни и жизненных ситуациях. Присущая им универсальность и гибкость превращает эти компетенции в незаменимые инструменты, применяемые в непредсказуемых ситуациях, в которых предметные компетенции являются недостаточными. К числу важнейших общих компетенций относятся: коммуникативные умения, умение решать проблемы, логически мыслить, выполнять лидерские функции, быть креативным, мотивированным, умение работать в группе и умение учиться.

В развитии ключевых компетенций, включающих знание двух или большего количества иностранных языков, владение научной и технической культурой, предпринимательскими качествами, творческими методами деятельности, мотивированной личной инициативой, европейские общества усматривают первостепенную функцию и задачу школы. Наряду со школой к этому процессу привлекаются ресурсы семей, частное предпринимательство и государственный сектор.

Основные направления интеграции школьных систем в странах ЕС

Реформаторская деятельность европейских национальных ведомств образования направлена на преодоление барьеров, разделяющих школьные системы образования разных стран. Под влиянием трансформации, направленной на их унификацию и адаптацию к формирующемуся мировому рыночному хозяйству, происходит процесс формирования взаимосвязанных, сравниваемых, близких по структуре и содержанию школьных систем, гибких, открытых на перемены, способных адекватно реагировать на них и, вместе с тем, сохраняющих свою идентичность и национальную специфику.

В современных глобализирующихся обществах XXI века, в которых культурная изоляция стала пережитком прошлого, сближение школьных систем начинается на уровне первого школьного звена — дошкольного образования. Школьные системы европейских стран испытывают серьезное давление со стороны массового наплыва иммигрантов, меняющих европейскую идентичность и превращающих европейские общества в поликультурные общества. Национальное многообразие современной Европы находит отражение в структуре общности учащихся учебных заведений, в том числе и детских дошкольных учреждений. Их посещают воспитанники разного этнического происхождения, представляющие разную культуру, религии и традиции, говорящие на разных языках. В системе дошкольного образования в соответствии с заповедью Сократа «Мы все являемся гражданами мира» развивается поликультурная чувствительность детей, начинается формирование включенных обществ, отличающихся культурным и языковым разнообразием.

Присутствие в европейских учебных заведениях значительного числа детей — выходцев из других стран приобретает значение «вызова» для образовательных систем стран членов ЕС. Директива Совета Европы 77/486/EWG по вопросу об образовании детей иммигрантов [9] обязывает принимающие страны — члены ЕС содействовать интеграции детей иммигрантов в среду принимающей страны через бесплатное обучение, изучение государственного или одного из государственных языков принимающей страны, организацию на уровне детского сада поликультурного образования, развивающего познавательные и эмоциональные потребности, такие как удивление, открытие, диалог, умение вести переговоры, обмениваться ценностями, проявлять толерантность, а также способствовать изучению языка и культуры страны происхождения. Специалисты считают, что такой подход к поликультурному образованию формирует у детей открытость к миру и взаимопонимание между людьми разных рас, культур, религий и традиций. Оно направлено на взаимообогащение культур, проникновение в другие культуры, сравнение культур, формирование толерантности и умения признавать другие культуры [18, с. 126].

Зарубежными странами уже накоплен положительный опыт воспитания будущих граждан, которые, по мнению специалистов, будут противостоять любым проявлениям нетерпимости. Зарубежные дошкольные учреждения, используя гибкий индивидуальный подход, учитывающий возраст и степень социальной зрелости ребенка, формируют у детей иммигрантов чувство идентичности, уважения к идентичности других, чувствительность к «другой» культуре, воспитывают детей в духе дружбы и уважения к детям, относящимся по тем или иным признакам к «другим», развивают гордость за свою национальность, исключая чувство превосходства над детьми других этнических групп.

В объединенной Европе, в русле трансформации школьных систем и установления преемственной связи между отдельными звеньями систем образования, развивается одно из важнейших направлений школьной интеграции — формирование единого образовательного пространства, объединяющего дошкольное и начальное образование. Под влиянием этого процесса меняется статус дошкольного образования, которое во всех развитых европейских странах стало предметом национальной образовательной политики и рассматривается как особый национальный ресурс решения сложных социально-экономических и образовательных проблем.

Несмотря на этническо-исторические, экономические и культурологические различия, в странах европейского содружества успешно происходит организационно-структурное и программно-методическое сближение дошкольных учреждений и начальных классов. Оно решается на уровне целей и задач, организации работы в дошкольных учреждениях и начальных классах, отбора и структурирования содержания образования, применения методов и средств работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, организации инклюзивного обучения, которое создает образовательную среду нового типа.

Организационно-структурная и содержательная интеграция двух первых звеньев школьных систем, способствует ликвидации возрастных кризисов, возникающих при переходе из одной школьной ступени в другую. Обучение в младших классах является логическим продолжением учебно-воспитательного процесса, начатого в дошкольных учреждениях: углубляется и расширяется тематика, изучаемая детьми в дошкольных учреждениях, сохраняются система оценивания успеваемости детей и организационные формы работы с детьми дошкольного возраста. В странах, в которых не все дети дошкольного возраста охвачены дошкольным образованием, важную функцию в плавном переходе из детского сада в начальные классы выполняет одногодичное промежуточное звено между дошкольным учреждением и школой, задачей которого является раскрытие потенциальных возможностей детей и ликвидация отставания в развитии.

В процессе трансформации происходит также сближение структур школьных систем. Наиболее распространенной является структура, состоящая из начального образования, длительностью от 4 до 6 лет, и двух последовательных ступеней среднего образования предположительно 3–5 лет и 2–4 лет соответственно. Таким образом, школьное обучение осуществляется по одной из следующих формул: $6 + 3 + 3 = 12$ (наиболее распространенная схема); $5 + 4 + 3 = 12$ или $6 + 5 + 2 = 13$. В ряде стран Евросоюза (Дания, Швеция, Финляндия) начальное образование не выделяется как самостоятельная ступень, и первый уровень школьного образования продолжительностью 8–9 лет определяется как базовое (основное среднее образование).

В развитых странах обучение на основных ступенях общего среднего образования обычно проводится раздельно. Это разделение касается не только управления и финансирования, но и размещения соответствующих образовательных учреждений, каждое из которых имеет собственное здание и свое наименование: начальная (элементарная) школа — для начального образования; младшая средняя школа (коллеж во Франции) — для первого этапа и старшая средняя школа (лицей, гимназия и др.) — для второго (заключительного) этапа среднего образования.

Наблюдается также тенденция к увеличению срока обязательного обучения, которая обосновывается стремлением к ограничению школьного отсева и увеличению числа детей, получающих свидетельства об окончании обязательного образования. В 2009 году почти 90 % 17-летних европейцев продолжало обучаться в школе. Суммарная продолжительность общего среднего образования в Европе составляет от 11 до 13 лет, при этом более чем в 80 % стран, включая Францию, Испанию, Швецию, страны Балтии и некоторые страны Восточной Европы, она составляет 12 лет. 13-летний срок обучения введен в Великобритании, Германии, Италии, Нидерландах, Чехии и Румынии.

Особенно глубоко процесс трансформации школьных систем затронул этап среднего образования. Оно преодолевает инерцию национальных традиций, культурно-цивилизационные барьеры, вызванные неравномерностью

социально-экономического развития стран — членов ЕС, спецификой национальных ценностных систем, недостаточной согласованностью образовательных стандартов, отсутствием необходимой гибкости и открытости для окружающей среды. Традиционная средняя школа ряда европейских стран освобождается от наиболее очевидных пороков старой иерархической структуры, ограничивающей многим школьникам получение полноценного среднего образования. В первом десятилетии XXI века 20 % молодых людей в возрастной группе 18–24 года ежегодно отсеивались из школы, не завершив полную программу подготовки. Предполагается, что в третьем десятилетии XXI века 85 % молодых европейцев в возрасте 22 лет станут обладателями свидетельств об окончании средней школы, по сравнению с 76 % в 2002 году [4].

Новый тип среднего учебного заведения формируется на основе сближения исторически сложившихся различных неполных средних школ практического и теоретического профиля. Он способствует демократизации образования, ликвидации традиционной для многих стран кастовости и обособленности разных направлений образования, разрушению разрыва между учебными программами, снятию барьеров на пути преемственной связи между ступенями школьной системы.

В соответствии с рекомендациями доклада Ж. Делора внедряется новый подход к ступеням обучения и связям между ними, в рамках которого возможности получения образования становятся более разнообразными, а ценность любого образования возрастает. Хотя всеобщее базовое образование является бесспорным приоритетом, среднее образование начинает играть ведущую роль в приобретении знаний каждым человеком и в развитии общества.

Реализация «европейского подхода в образовании» отражает процесс стандартизации содержания общего образования как способа повышения его качества, удовлетворения склонностей и потребностей учащихся, вхождения в мировую культуру. Сближение содержания общего европейского образования и определение критериев оценки результатов обучения обеспечивает молодым европейцам свободное функционирование в масштабах Европы — смену места обучения и работы. Оно решает проблемы взаимодействия обязательного для всех и индивидуального содержания образования; баланса между передачей знаний и процессом формирования навыков и компетенций (социальных, поликультурных, лингвистических, информационных и предметно-деятельностных), которые в современных образовательных стандартах приобретают ключевое значение; между гуманитарными и естественно-научными циклами учебных дисциплин. Введение образовательных стандартов привело к смещению акцента с содержания образования на прогнозируемые результаты обучения, уровень знаний и компетенций, которыми должен владеть учащийся на отдельных этапах школьной системы.

В 70-е годы XX столетия в европейском педагогическом лексиконе появилось понятие «европейское образование», в соответствии с которым европейская тематика присутствует на всех уровнях школьных систем. Учебные

программы обогащаются проблемами глобального масштаба, формирующими «европейское сознание» молодого поколения — понимания европейской общности, общекультурного наследия европейцев, общей ответственности за развитие Европы и европейской идентичности. В содержание образования входят «образовательные модули», не только наполненные знаниями о Европе, но и содержащие мультимедийные пакеты для учителей и учащихся со сценариями уроков, включающих материал о прошлом, настоящем и будущем Европы, примеры реализации проевропейских проектов.

В европейской педагогической среде и в широких кругах общественности формируется представление об образовательных стандартах как о совокупности требований к системам образования в целом, организации процесса обучения и условиям его реализации, приоритетам образовательной политики государства. Практически во всех странах содружества содержание общего образования стандартизировано. Различия касаются в основном формы и степени стандартизации, которая является более жесткой и всеобъемлющей для обязательного образования и постепенно ослабевающей по мере продвижения к завершающему этапу среднего образования.

В числе важнейших направлений сближения школьных систем стран содружества — *формирование оптимальной модели управления образованием*, в которой распределяются и согласовываются компетенции, полномочия, функции и ответственность всех субъектов образовательной политики, прежде всего образовательных учреждений органов местного самоуправления, региональных и центральных образовательных структур. Зарубежные системы управления образованием освобождаются от формализма, директивности и многоступенчатости, преобладания бюрократических и административных методов управления, догматического толкования сущности управления. Максимум прав и свобод предоставляется местным органам самоуправления, школам, учителям, родителям, общественности и самим учащимся. В деятельности управленческих структур всех уровней образования произошло заметное смещение акцентов с административно-организационных вопросов на проблемы высокого уровня качества образования, переориентация на личностно-субъектный способ управления. В школу вводятся механизмы саморегуляции, внедряются современные технологии управленческой деятельности и применяются объективные критерии отбора руководящих кадров.

В соответствии с европейскими стандартами происходит изменение функций *педагогического надзора*, в задачи которого входит оценка состояния и условий проведения учебно-воспитательной деятельности школы и учителей, анализ и оценка результатов этой деятельности, оказание помощи школам и учителям в выполнении их функций и ориентация учителей на педагогические, методические и организационные инновации. В контексте общего реформирования зарубежных систем управления образованием — от централизации к децентрализации — сохраняется многообразие националь-

ных моделей систем управления, которые отражают специфику страны, направления совершенствования образовательного менеджмента.

Наряду с трансформацией школьных систем, ориентированной на их адаптацию к потребностям «общества знаний», в интегрирующейся Европе происходит процесс обновления образования и профессиональной подготовки педагогических кадров в соответствии с вызовами времени. При отсутствии в ЕС единой модели системы подготовки учителей в странах содружества функционируют национальные системы, соответствующие специфическим экономическим и политическим условиям отдельных стран, историко-общественным отношениям и традициям образования. С целью сближения этих систем Европейской Комиссией в 2005 году разработан набор ключевых компетенций для профессии и квалификации европейского учителя, которые подразделяются на две группы: компетенции, связанные с процессом учения/обучения, и компетенции, ориентированные на формирование отношений учащихся.

Наряду с компетенциями европейского учителя Европейская Комиссия определила общие европейские принципы, на которых строится процесс подготовки учителя: учителей должны готовить высшие учебные заведения; у учителя должно быть понимание, что его профессия связана с учением в течение всей жизни; учитель должен быть мобильным и, наконец, в основе профессии учителя должны лежать партнерские отношения, обеспечивающие ему сотрудничество со школами, промышленностью и институтами, обеспечивающими прохождение практики [16, с. 16–17].

В рамках образовательной политики ЕС, направленной на интеграцию европейских школьных систем, функционирует ряд программ, поддерживающих этот процесс. Программа Sokrates II является самой крупной программой ЕС в области образования, в пределах которой действует программа Comenius, реализующая свои цели на уровне детских дошкольных учреждений, обязательных школ и всех типов среднего образования. В основе деятельности программы Comenius лежит лозунг «Европа в школе». Она ориентирована на повышение качества школьного образования, укрепление европейского измерения школьного образования, поддержку изучения иностранных языков, европейскую интеграцию и мобильность школьников.

Среди главных инструментов, обеспечивающих достижение стоящей перед программой цели, — установление контактов между школами на основе общих интересов, реализация многосторонних проектов, объединяющих образовательные учреждения разных стран для разработки новых методов и образовательных программ. Программа открыта для широкой образовательной среды, включающей органы самоуправления, объединения родителей, институты подготовки учителей. Главная задача образовательной программы — создание «Европы без границ и барьеров».

Итак, осмысление реальных проблем интеграции школьных систем в современном интегрирующемся мире актуально и значимо не только из-за социально-экономических причин, но и в связи со сменой парадигмы обще-

ственного развития. Сближение европейских школьных систем, связанных с национальными образовательными традициями, особенностями социально-экономического развития стран, историческими и национальными условиями их функционирования, приобрело на данном историческом этапе значение объективного фактора, оказывающего решающее влияние на достижение стоящей перед европейским содружеством общей стратегической цели.

The study analyzes major lines of integration of European school education aimed at overcoming the existing cultural and civilization barriers in shaping the «society of knowledge». Against the background of multicultural Europe the ways are shown which enable the school systems of the European Union member countries to enter the united educational area.

Keywords: integration, transformation, school systems, European identity, European education, key competencies.

Список литературы

1. *Драйден Г.* Революция в обучении / Г. Драйден, Д. Вос. — М.: Правинэ, 2003. — 672 с.
2. Интеграция Зарубежной Европы в конце 20-го века [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://geoinfoed.ru/geo3/125integracyazarubieznoj evropyvkonce20-goveka.html>
3. *Левченко В. В.* Интеграционный процесс как педагогический феномен / В. В. Левченко // Ученые записки университета им. Л. Ф. Лесгафта. — 2008. — № 1. — С. 58–61.
4. *Лукичев Г. А.* Образование стран европейского союза устремлено в будущее / Г. А. Лукичев [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.russianenic.ru/publications/DOC/1%20lukichev166-177.pdf>
5. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной Комиссии по образованию для XXI века / МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». — М., 2007.
6. *Поппер К.* Открытое общество и его враги / К. Поппер. — М.: Феникс, 1992. — Т. 1–2.
7. Седьмая Рамочная Программа ЕС (FP7) финансирования научных исследований и технологических разработок на период с 2007 по 2013 гг. The Seventh Framework (FP7) // Taking European Research to the forefront. European Communities. Belgium. Brussels, 2007.
8. *Banach Cz.* Strategia I zadania edukacji w integracji Polski z Europa / Cz. Banach // Nowe w szkole — 1998/99. — № 1.
9. Dziennik Urzędowy Wspólnot Europejskich. Dyrektywa Rady z dnia 25 lipca 1977 r. w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących 77/486/EW.
10. Edukacja tradycje, rzeczywistosc, przyszosc [Electronic resource]. — Mode of access: http://zbc.ksiaznica.szczecin.pl/Content/1936/161513_C.pdf
11. *Faure E.* Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow / E. Faure. — Paris: UNESCO, 1972.
12. Kompetencje kluczowe. — Eurydice, Warszawa, 2005.
13. *Nikitorowicz J.* Pogranicze, tozsamosc, edukacja miedzykulturowa / J. Nikitorowicz. — Bialystok, 2001.
14. NIS National Literacy Strategy; NNS National Numeracy Strategy / Kompetencje kluczowe. — Eurydice, 2005.
15. *Schultz T. W.* Investing in People: The Economics of Population Quality / T. W. Schultz. — Berkeley: University of California, 1981.
16. *Sielatycki M.* Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej / M. Sielatycki // K. Sujak-Lesz (red.). Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia. — Wrocław, 2008.
17. *Szyjko C. T.* Edukacja medialna a reforma systemu oswiaty ue [Electronic resource] / C. T. Szyjko. — Mode of access: http://realia.com.pl/pdf/2_2011/13_02_2011.pdf
18. The K competencies in a knowledge — based economy: a first step towards selection, definition and description / Kompetencje kluczowe. — Eurydice, Warszawa, 2005.

Роль культуры организаторской деятельности в организационной культуре

В статье излагается проблема организационной культуры как совокупности норм, ценностей, традиций, правил, регулирующих деятельность коллектива. Сегодня развивающуюся школу невозможно представить себе без соответствующих артефактов и продуманной системы организационных ценностей и базовых представлений, то есть без того, что принято называть «философией данной организации – организационной культурой».

Ключевые слова: нормы, ценности, отношения, культура организаторской деятельности, организационная культура.

Современная российская школа как сложная развивающаяся система не может оставаться в рамках устаревающих ценностей, традиций, норм и правил деятельности. Как отмечает Д. И. Фельдштейн, глубина преобразований, которые произошли в наше время во всех сферах жизнедеятельности человека, свидетельствует о реальном переходе человечества в исторически новое состояние. В связи с этим изменились взгляды современного человека на нравственные ориентиры, нормы и ценности жизни, отношения к разным сферам жизни, и, что чрезвычайно опасно, все это чаще приводит к нарушениям моральных и этических норм.

Особенности и характер всех этих процессов наиболее выраженно проявляются в детстве, когда постоянно происходят сложные возрастные психические и социально-психологические изменения в развитии растущего человека, активно осуществляется процесс социализации и индивидуализации его, осваиваются нормы поведения в обществе, отношений в нем [7].

Сегодня ребенок поставлен в принципиально новую ситуацию, когда уже с дошкольного, младшего школьного возраста он находится в огромном социальном, в том числе новом знаниевом пространстве, где в его сознание вливается хаотичный поток информации, часто не имеющей структурно-содержательной связи. При этом недостаточно осмысленное содержание информации перекрывает знания, получаемые от родителей, учителей, и открывает проявления разного рода формы отношений, связей и действий, влияющих на сферы становления личности и на всю систему социальных отношений.

Обострение проблемы в развитии и социализации детей на современном этапе развития общества, сотрудничество науки и практики в этих областях, мировой опыт привели к осознанию необходимости создания системы обеспечения помощи в развитии и социализации детей на всех этапах онтогенеза.

Как отмечается в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в этом процессе школа является критически важным элементом, главные задачи которой – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьезных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации.

На сегодня актуальной становится проблема создания нового типа высокоорганизованной школы, обеспечивающей все условия для становления и развития свободной, культурной личности. Человек, кроме знаний, умений и навыков, еще должен быть нацелен на приобретение опыта самостоятельной деятельности для решения многих жизненных проблем.

В современной теории и практике школьного образования наблюдается поиск наиболее эффективных путей, обеспечивающих непосредственные контакты личности и культуры. При этом авторы различных концепций отмечают, что современная школа должна стать поистине действующей культурной средой воспитания целостной личности. Развивающуюся школу невозможно представить себе без соответствующих артефактов и продуманной системы организационных ценностей и базовых представлений, то есть без того, что принято называть «философией данной организации — организационной культурой» [5].

Любой коллектив обладает организационной культурой, которая складывается постепенно, в ходе практической деятельности и взаимодействия. Высокая организационная культура характеризуется выраженными, осознанными, живыми ценностями и убеждениями, принимаемыми всеми членами коллектива, представляющими ориентиры, которых они желают достичь. В результате гордость за собственную организацию и ощущение высокого стиля жизни и общения в коллективе становятся мощным инструментом мотивации к трудовой деятельности.

Особенность организационной культуры школы состоит в том, что внутриорганизационные отношения коллектива переносятся на детей и существующая организационная культура школы через процессы «освоения», «усвоения» присваивается ими и становится личностным достоянием. И это является важным условием формирования нормативно-ценностной системы личности каждого ребенка, его социального развития [3].

Организационная культура школы как понятие на практике еще не стало традиционным. В самых различных идеях, проектах, программах, концепциях реформирования школы необходимо определить одну общую парадигму развития образования и воспитания в целом. Этой парадигмой должна стать парадигма организационной культуры. Как отмечают В. С. Лазарев и М. М. Поташник, организационная культура школы — это совокупность норм, ценностей, традиций, обычаев, ритуалов, правил, регулирующих деятельность и взаимоотношения членов школьного коллектива и определяющих привычный уклад жизни школы [4].

Все происходящее в школе находится под большим и постоянным влиянием сложившейся школьной организационной культуры и внутренних условий жизнедеятельности или внутренней среды. Школьная организационная культура отражает сложившийся школьный порядок, характер взаимоотношений и общения людей, ее понимание позволяет предсказать поведение коллектива в той или иной ситуации.

На основе ключевых компонентов организационную культуру школьного коллектива можно рассмотреть по трем уровням: объективный, объект-субъектный и субъективный, которые в целом раскрывают ее содержание [6].

На формирование организационной культуры коллектива могут повлиять формы организации деятельности учащихся, которые косвенно воздействуют на каждого ребенка через коллектив. Они способствуют развитию у детей умений понимать других, взаимодействовать в коллективе, сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

Начало обучения в школе является одним из наиболее сложных и ответственных моментов в жизни детей. Оно характеризуется не только новыми условиями жизни и деятельности ребенка, но и новыми требованиями, отношениями и обязанностями. С поступлением в школу меняется весь строй жизни ребенка, складываются определенные отношения с окружающими людьми, начинается приобщение к организационной культуре школьного коллектива.

Восприятие школьной среды начинается для ребенка и его родителей с объективного уровня организационной культуры: места расположения школы, особенностей архитектуры и дизайна, оформления, освещения, состояния мебели, чистоты, уюта, формы одежды, языка общения и т. д. Другими словами, на основе внешних фактов организационной культуры создается первое впечатление и определенное представление о жизни школьного коллектива.

Ребенок включается в систему организационной культуры школьного и классного коллективов на объект-субъектном уровне со времени участия в традиционном торжественном праздновании Дня знаний и первого звонка. Постепенно школьник в процессе учебной деятельности, общения начинает усваивать самые различные формы внутриколлективного взаимодействия. Процесс вхождения ребенка в систему коллективных отношений глубоко индивидуален.

Первичный опыт ребенка, приобретенный в семье, в детском саду, в общении со сверстниками по месту жительства, влияет на характер его суждений, систему ценностных ориентаций, линию поведения. В своей жизни именно в детском саду ребенок попадает в сферу коллективной жизни. Здесь он приобретает первые навыки общения, взаимоотношений и самоорганизации, но при этом не включается в коллективную творческую деятельность. Ребенок впервые начинает заниматься общественно значимой деятельностью в школьном коллективе, где требуются от него приложение волевых усилий, умение подчинять свое поведение законам детских групп, приобщение к совместной деятельности, а также способность проявлять самостоятельность, умение планировать и организовать свои действия, выполнять их в определенной последовательности, соотносить со временем.

Все это приводит к тому, что ребенок начинает сознательно контролировать себя, удерживаться от нежелательных поступков, проявлять определенное усилие при преодолении возникающих трудностей, стараться подчинять свои действия поставленной цели, нормам и правилам поведения в соответ-

ствии с общешкольными требованиями, управлять своими внутренними и внешними действиями, своим поведением, что в целом отражает особенности отношения ребенка к себе, к своей деятельности, ко всему окружающему миру, то есть субъективный уровень организационной культуры.

Однако поступление ребенка в школу само по себе не обеспечивает появления этих особенностей, объективно необходимых для учащихся и настоятельно требуемых учителями и родителями. Они нуждаются в специальной организации. И здесь возникает противоречие: с порога школы от ребенка требуют того, что еще должно быть сформировано в условиях новой социальной ситуации развития. Эту ситуацию очень актуально рассмотрела Л. И. Божович, отмечая, что ни один учитель никогда не потребует от школьника решения таких арифметических задач, решению которых он предварительно их не научил. Но многие учителя требуют от учащихся организованности, прилежания, ответственности, аккуратности и в то же время не заботятся о том, чтобы предварительно дать детям соответствующие умения и навыки и воспитать у них соответствующие привычки [2].

Это подтверждает и наше предположение о том, что в целях формирования организационной культуры коллектива младших школьников нужно создать соответствующие социально-педагогические условия. Мы полагаем, что одним из этих условий является формирование организационной структуры коллектива.

Значит, в целях формирования организационной культуры коллектива младших школьников учителю необходимо обратить внимание на создание организационной структуры коллектива, в частности на формирование микроколлективов. Общение детей в микроколлективе и те взаимоотношения, которые создаются между ними, играют большую роль в формировании организационной культуры коллектива младших школьников.

Конкретные методические приемы должны быть направлены на то, чтобы учить детей контролировать и управлять своим поведением, вовремя выполнять данные задания, ответственно относиться к общественным поручениям, уметь соблюдать режим дня, выслушивать мнения своих сверстников и т. д. Поэтому нужно учить детей правильному общению, взаимоотношению, взаимодействию с другими детьми и умению самостоятельно ставить цели своей деятельности, настойчиво добиваться их достижения и контролировать себя в активном процессе. В этом возрасте дети получают первые навыки и делают первые шаги в организации коллективной деятельности. При этом школьнику необходимо владеть культурой организаторской деятельности, которая помогает каждому почувствовать себя реальным субъектом и настоящим партнером в коллективном деле.

В целях повышения уровня культуры организаторской деятельности младших школьников нами была разработана специальная программа, в ходе реализации которой мы отслеживали формирование организаторских отношений и определили результаты освоения культуры организаторской дея-

тельности по «критериям факта», усвоения — по «критериям отношения» и присвоения — по «критериям времени» [3].

Первую группу — «критерии факта» мы применили для ответа на вопрос, что нами проведено и как было организовано; вторая группа — «критерии отношения» дает представление об уровне формирования организационной культуры, об ее эффективности, и третья группа — «критерии времени» дает подтверждение результатов формирования организационной культуры, проверенное временем. Рассмотрим более подробно каждую группу критериев оценки организационной культуры коллектива.

Так, к «критериям факта» организационной культуры мы отнесли организованность жизнедеятельности школьного коллектива, которая проявляется в соответствии содержания, объема и характера коллективно организованной деятельности, возможностям и возрастным особенностям начальных классов, составлении плана работы классного коллектива с учетом предложений микроколлективов класса и отдельных учащихся, четком распределении общественных обязанностей и т. д.

В «критерии отношения» рассматривались общий нравственно-психологический климат школы, стиль отношений в ней, эмоциональное состояние детей, их социальная защищенность, внутренний комфорт; сотрудничество семьи и школы, эмоциональная насыщенность жизни коллектива школы, атмосфера доброжелательности и искренности, терпимого, бережного и заботливого отношения друг к другу и результаты, соответствующие его цели.

Для проверки достоверности результатов «критерия отношения» мы использовали методику изучения сплоченности группы. Сплоченность группы считается важнейшим показателем межличностных взаимоотношений и уровня развития группы. В отечественной психологии показателем сплоченности считается ценностно-ориентационное единство группы (ЦОЕ), то есть степень совпадения мнений, оценок и позиций группы к целям деятельности, к событиям и фактам, наиболее значимым для группы в целом.

Учащимся необходимо было заполнить анкету, характеризующую отношение к общественным делам, стиль поведения и деятельности, организационные умения, отношение к товарищам, отношение к себе. При этом должны выбрать из 30 качеств только 5, которые, по их мнению, являются необходимыми и наиболее важными для успешного выполнения совместной работы (деятельности).

Коэффициент, характеризующий степень ценностно-ориентационного единства учащихся класса (C), вычислен по следующей формуле: $C = (n - m) / N$, где n — среднее число выборов, приходящееся на одно из пяти качеств личности, получившее максимальное число выборов; m — среднее число выборов, приходящееся на одно из остальных качеств личности; N — число учащихся, принявших участие в эксперименте по каждому классу. $C > 0,5$ считается высоким показателем и свидетельствует о высоком ценностно-ориентационном единстве школьников класса. При нашем

исследовании средний показатель коэффициента ЦОЕ по итогам эксперимента равен 0,78, что свидетельствует о достаточно высоком уровне. Как показывает анализ результатов, наиболее ценными качествами для совместной деятельности по выбору детей оказались умение планировать, ответственность, самостоятельность, общительность и коллективизм. Следовательно, младшие школьники на уровне самооценки определили успех совместной деятельности на основе культуры организаторской деятельности [6].

Наличие атмосферы доброжелательности, искренности, терпимого, бережного и заботливого отношения друг к другу доказывают результаты социометрии. Так, результаты социометрии показали, что в 3-х классах «индекс групповой сплоченности» возрос по сравнению с исходными результатами социометрии, проведенными нами в 1-х и 2-х классах, и составил 0,75 (во 2-м классе — 0,5; а в 1-м классе — от 0,2 до 0,3). Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод об изменении индекса групповой сплоченности в сторону его роста, что также доказывает эффективность проведенной работы.

На основе определения «критерия факта», «критерия отношения» и «критерия времени» проанализировали уровень сформированности культуры организаторской деятельности коллектива младших школьников и составили характеристику данных уровней.

1-й уровень показывает отсутствие общей цели, организованности в деятельности классного коллектива. Дети затрудняются с выполнением индивидуальных заданий. Все организационные функции выполняют родители и классный руководитель. Активу класса отведена роль исполнителей и информаторов.

2-й уровень показывает отсутствие общей цели, наличие предпосылки к коллективно-организаторской деятельности, которая подчинена руководству учителя. Актив класса получает задание-инструкцию от учителя. Учитель распределяет поручения, добивается их добросовестного выполнения: контролирует работу отдельных ребят, собирает их для совместной работы. Поручения могут быть организационно-исполнительскими и исполнительскими. За ходом выполнения поручения следит учитель.

3-й уровень является переходным от индивидуальной к коллективной организаторской деятельности. Организаторская деятельность подчинена коллективной цели. Актив класса получает задание-инструкцию от учителя. Дети включаются в совместную работу по микрогруппам, группы создаются под управлением учителя. На классных собраниях (или сборах) микрогруппы рассказывают о совместной работе и о взаимоотношениях детей. Актив класса совместно с учителем распределяет поручения, добивается добросовестного их выполнения и доброжелательных взаимоотношений. Поручения отдельных ребят и групп могут быть организационно-исполнительскими и исполнительскими. За результатами выполнения поручения следит актив класса.

4-й уровень показывает понимание детьми общей цели организаторской деятельности коллектива, им свойственна организованность работы микроколлективов и актива класса. Актив класса совместно с учителем планирует

выполнение общественных поручений и распределяет поручения микрогруппам, контролирует и оценивает работу каждого, добивается четкости и организованности, отчитывается перед общим сбором. Каждый младший школьник имеет поручение коллектива, участвует в коллективном планировании и коллективном подведении итогов.

5-й уровень показывает организованность, сплоченность коллектива. Общей целью организаторской деятельности коллектива является сотрудничество, взаимная ответственность, взаимопомощь и взаимоконтроль. Актив класса координирует работу, обобщает мнения и предложения к плану, уточняет поручения, оценивает и распространяет опыт. По микрогруппам ведется планирование, анализ проведенных дел и оценивание работ. Общий итог работы микрогрупп обсуждается и анализируется в коллективе.

Достоверность результатов контрольных срезов опытно-экспериментального исследования мы проверили через «критерий времени», при котором в качестве экспертов выступили сами учащиеся, родители и педагоги. Таким образом, результаты формирующего эксперимента подтвердили тот факт, что условия, созданные в целях формирования культуры организаторской деятельности младших школьников, доказали свою эффективность. Наблюдения и контрольные срезы показали значительное повышение уровня культуры организаторской деятельности. К основным критериям сформированности культуры организаторской деятельности можно отнести знание правил, норм, традиций и ценностей школы; способность к самоорганизации, совместной деятельности; отношение к себе и нравственным ценностям, к коллективу.

Следует отметить, что роль совместной деятельности как «организованной системы активности взаимодействующих индивидов, направляемой на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры» [1], заключается в том, что она оказывает существенное воздействие на общение, особенности взаимоотношения и формирование культуры организаторской деятельности.

Приобретенный опыт культуры организаторской деятельности помогает каждому учащемуся почувствовать себя реальным субъектом и настоящим партнером в коллективном деле. В итоге вырабатывается единство деятельности коллектива и особый нравственно-ценностный строй, который характеризует сущность организационной культуры коллектива.

The study dwells on the problem of organizational culture as a set of norms, values, traditions and rules regulating the activities of a collective. Today it is impossible to imagine a developing school without corresponding artifacts and an elaborate system of organizational values and basic concepts, i. e. without «philosophy of the organization — organizational culture» as it is usually called.

Keywords: norms, values, relationships, culture of organizational activity, organizational culture.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Основные направления воздействия общения на совместную деятельность / Г. М. Андреева, Я. Янушек // Общение и оптимизация совместной деятельности. — М., 1987. — 302 с.

2. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л. И. Божович ; АПН СССР. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
3. *Гермогенова М. Д.* Организационная культура — основа развития современной школы / М. Д. Гермогенова, А. Е. Ушницкая. — М. : МПСИ, 2011. — 201 с.
4. *Поташиник М. М.* Управление развитием школы / М. М. Поташиник, В. С. Лазарев. — М. : Новая школа, 1995. — 350 с.
5. *Ушаков К. М.* Организационная культура: понятие и типология / К. М. Ушаков // Директор школы. — 1995. — № 3. — С. 14–19.
6. *Ушницкая А. Е.* Формирование организационной культуры коллектива младших школьников : монография / А. Е. Ушницкая ; под ред. М. Д. Гермогеновой. — М. : МПСИ, 2008. — 176 с.
7. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития человека как личности : избранные труды : в 2 т. / Д. И. Фельдштейн. — М. : Изд-во МПСИ, 2005. — Т. 1. — 568 с.

М. В. Конопляникова

Формирование профессионального интереса у курсантов в ходе исследовательской деятельности в вузах МВД

В статье раскрываются основные положения формирования профессионального интереса у курсантов вузов МВД, выявлены и обоснованы педагогические условия повышения эффективности процесса этого формирования.

Ключевые слова: профессиональный интерес, профессиональные ценности, ценностное отношение к профессиональной деятельности, профессиональные идеалы.

Непрерывным условием обеспечения высокого уровня профессионализма у курсантов и непрерывного обновления содержания профессионального образования является повышение статуса военно-научной работы, особенностью которой следует считать широкое и эффективное участие курсантов в исследовательской работе. Основными видами мотивов данной деятельности являются: познавательный интерес, мотив самореализации, мотив достижения, мотив принадлежности к определенной профессии.

В современных вузах МВД исследовательская деятельность курсантов становится важнейшим путем формирования их профессионального интереса (Б. Г. Ананьев, И. А. Зимняя, Л. Г. Семушина, Е. А. Шашенкова, А. Ф. Щепотин). Методологическим основам исследовательской деятельности посвящены работы А. Т. Глазунова, И. А. Зимней, А. М. Новикова. В работах по данной проблеме авторами раскрываются содержательная сторона исследовательской деятельности, определяются уровни, этапы, методы и средства осуществления данного вида деятельности. Непосредственно исследовательской деятельности курсантов был посвящен целый ряд специальных исследований Н. Г. Алексеева, В. В. Вашкевича, А. С. Обухова, П. Н. Осипова, В. А. Сластенина, Л. Ф. Фоминой и др.

Результаты проведенного исследования показывают, что важное значение в развитии профессионального интереса у курсантов имеет хорошо организованная их научно-исследовательская работа, включаемая в учебный процесс и собственно исследовательскую деятельность курсантов вузов МВД, выполняемую, как в учебное, так и во внеучебное время.

Исследовательская работа, выполняемая в учебное время, может осуществляться в следующих формах: выполнение лабораторных работ (39 % экспертов), курсовых и дипломных проектов, содержащих элементы научных исследований (58 % экспертов); введение элементов научного поиска в практические и семинарские занятия (31 % экспертов); выполнение конкретных нетиповых заданий исследовательского характера в период стажировки и преддипломной практики (62 % экспертов); участие в работе курсантских научных семинаров (24 % экспертов).

Исследовательская деятельность, организуемая во внеучебное время, предполагает участие курсантов в работе научных кружков (71 % экспертов), научно-практических конференциях, семинарах, круглых столах, встречах (69 % экспертов), конкурсах профессионального мастерства, смотрах, олимпиадах по специальности (59 % экспертов), написание тезисов и научных статей (32 % экспертов), выполнение различных прикладных заданий (29 % опрошенных экспертов). Экспертами (34 %) была также отмечена необходимость пропаганды исследовательской работы, заключающейся в выпуске бюллетеня, газеты, оформлении стендов, разработке web-страничек на сайте вуза, выставке выполненных работ [1, с. 146–152].

В исследовании использовалась исследовательская деятельность курсантов, организуемая во внеучебное время, которая способствует воспитанию творческого отношения к будущей профессии полицейского, воспитанию желания работать с научной и практической литературой по выбранной специальности, совершенствованию организации труда с учетом новых информационных технологий. Было установлено, что эффективности развития профессионального интереса у курсантов вузов МВД способствует реализация выявленных при помощи метода экспертных оценок педагогических условий, к которым относятся:

- мотивационные условия;
- создание материально-технической базы;
- создание учебно-методического обеспечения;
- организация курсантских научных кружков;
- повышение уровня социальной и педагогической поддержки курсантов;
- разработка системы стимулирования исследовательской деятельности курсантов путем установления специальных грантов;
- проведение конференций и творческих конкурсов на лучшую научную работу с выделением призового фонда (грамот, дипломов, ценных подарков (книга, диск), денежного поощрения) и др.

Как показывает практика, важным педагогическим условием формирования профессионального интереса у курсантов вузов МВД является *развитие у них положительной мотивации к профессиональной деятельности сотрудников правоохранительной системы.*

Мотив, как отмечает В. В. Богуславский, — это внутреннее побуждение к деятельности. Формирование устойчивых мотивов к исследовательской деятельности — одна из важнейших задач педагогов, для ее решения может использо-

ваться целая система стимулов (внешних побудителей деятельности). Однако чтобы побудить к определенной деятельности, нужно в той или иной степени удовлетворить потребности и интересы личности курсантов [3, с. 5–80].

При формировании положительной мотивации к исследовательской деятельности целесообразно проводить такие мероприятия, как: «Неделя науки» с изданием сборника научных курсантских работ по ее итогам, обзорные выставки по исследовательской деятельности в библиотеке вуза МВД, экскурсии в информационные, научно-технические центры профилирующих учреждений, организовать систему наставничества с ОВД и следственными органами, разработать различные виды стимулирования участников исследовательской деятельности, возможность проведения сертификации разработанных компьютерных программ в рамках исследовательской деятельности с последующим изданием каталогов.

Основными формами стимулирования являются: учет результатов, полученных в ходе исследовательской деятельности, на зачетах, экзаменах и так далее на различных этапах обучения; поощрения за публикацию тезисов, докладов, статей; выдвижение наиболее одаренных курсантов на соискание именных стипендий, представление лучших работ на конкурсы, выставки, предусматривающие награждение победителей; командирование в другие вузы для участия в различных научных форумах; рекомендации для дальнейшего обучения в адъюнктуре по выбранной специальности [6, с. 182–188].

Следующим педагогическим условием формирования профессионального интереса у курсантов является *создание материально-технической базы* (73 % экспертов), включающей в себя наличие специально оборудованных компьютерных аудиторий (научно-исследовательская лаборатория НИЛ как база проведения УИРС и собственно исследовательской деятельности курсантов, проверки эффективности разработанных компьютерных программ), с независимыми серверами, мультимедийными проекторами, сканерами, принтерами, плоттерами, наличие персональных компьютеров с безлимитным выходом в Интернет, с установленным специальным программным обеспечением (пакеты прикладных программ, программные среды, оболочки, различные операционные системы, базы данных и др.), необходимые для исследовательской деятельности [8, с. 147–152].

Важным педагогическим условием развития профессионального интереса у курсантов является *создание учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки*. По мнению опрошенных экспертов, к данному обеспечению необходимо отнести: библиотечный фонд (59 % экспертов), содержащий периодические профессиональные журналы «Мир ПК», «Компьютер-Пресс», «PC-Magazine», «Byte (Россия)», «Открытые системы», «Микропроцессорные средства и системы», «Программирование», «Программные продукты и системы», «Автоматика и вычислительная техника. Реферативный журнал», «IEEE Transactions», «Communication ACM», «LAN», специальную научную литературу, наличие информационных баз данных и доступа к различным се-

тевым источникам информации, сборники статей и тезисов курсантов других учебных заведений по проблемам исследовательской работы; электронные обучающие программы (79 %) по языкам программирования, средам, операционным системам, администрированию серверов, различных операционных систем, созданию web-сайтов; аудио-, видео- и мультимедийные материалы по различным темам (60 %), электронную библиотеку (39 %), где курсант может получить материал на дом, скопировать его или ознакомиться с учебным материалом в читальном зале на персональном компьютере.

Как известно, исследовательская деятельность имеет своей целью систематизацию, расширение и закрепление профессиональных знаний, формирование у курсантов интереса к получаемой профессии, навыков ведения самостоятельной научной работы, исследования и экспериментирования, поэтому курсант систематически должен изучать патентные и литературные источники по разрабатываемой теме с целью их дальнейшего использования, методы исследования и проведения экспериментальных работ, правила работы и эксплуатации оргтехники и установленного программного обеспечения, информационные технологии в научных исследованиях, программные продукты, относящиеся к профессиональной сфере, принципы организации компьютерных сетей и телекоммуникационных систем, требования к оформлению научно-технической документации [7, с. 72–78].

Еще одним важным условием развития профессионального интереса у курсантов является *организация военно-научного общества курсантов* (ВНО) (единого в вузе) и военно-научных кружков курсантов (ВНК) по различным кафедрам (90 % экспертов), с целью развития творческого интереса личности курсантов. Для эффективной реализации данного педагогического условия целесообразно создать организационные основы деятельности ВНО.

При этом необходимо разработать и утвердить на Ученом совете «Положение об исследовательской деятельности курсантов», включающее: цели и задачи исследовательской деятельности, ее содержание и формы, организацию, планирование и руководство, рекомендации по оформлению и представлению результатов научных работ курсантов, подведению итогов, поощрение курсантов и преподавателей вузов МВД.

Военно-научное общество курсантов (ВНО) — общественная организация, объединяющая на добровольных началах курсантов, участвующих в научно-исследовательской деятельности, членов военно-научных кружков кафедр. Целью ВНО является выявление наиболее одаренных и талантливых, развитие у них навыков исследовательской деятельности, формирование интереса у всех курсантов к будущей профессии.

Предметом деятельности ВНО являются все формы научно-исследовательской деятельности курсантов, реализуемые в образовательном процессе вуза МВД и во внеурочное время. Это работа в ВНК, участие в конкурсах научных работ, дни науки, участие в научно-практических конференциях, олимпиадах, семинарах, выставках различного уровня, подготовка публикаций.

Важную роль в развитии профессионального интереса играет образовательный процесс, предусматривающий подготовку курсовых, выпускных и дипломных работ, содержащих элементы научных исследований, выполнение заданий творческого характера в период прохождения различных практик, ознакомление с теоретическими основами и методами проведения научных исследований в целом и в различных отраслях.

Задачами деятельности ВНО являются: формирование мотивации к исследовательской работе и содействие курсантам в овладении научным методом познания, углубленному и творческому освоению материала, привлечение молодежи в науку на самых ранних этапах, пропаганда среди курсантов различных форм научного творчества в соответствии с принципом единства науки и практики, развитие интереса к фундаментальным исследованиям, воспитание творческого отношения к своей профессии через исследовательскую деятельность, обучение курсантов методикам и средствам самостоятельного решения профессиональных задач, организационно-методическая работа по повышению эффективности деятельности ВНК, организация и проведение различных мероприятий в рамках исследовательской деятельности: конкурсы профессионального мастерства, научно-практические конференции, смотры-конкурсы работ, мастер-классы, олимпиады, реализация результатов научного творчества курсантов через содействие в их публикации и во внедрении в науку и правоохранительную практику.

Необходимо особо отметить, что проведение конкурсов профессионального мастерства и научно-практических конференций курсантов обладает большими воспитательными возможностями, так как участие в них дает широкие возможности курсантам для самовыражения, самореализации. Через систему общения и организацию коллективной познавательной деятельности формируются установки личности, убеждения, профессиональная деятельность [4, с. 62–63].

Первичной структурной единицей ВНО являются военно-научные кружки при кафедрах. Руководство ВНК может осуществляться любым преподавателем кафедры, добровольно. Организационное обеспечение деятельности ВНК осуществляется командиром отделения, основными функциями которого являются участие в составлении плана работы кружка, осуществление контроля за его выполнением, ведение необходимой документации.

Формы работы ВНК могут быть самыми разнообразными:

- непосредственное осуществление исследовательской работы (системное программирование — создание программных средств и среды программирования, создание прикладных программ и программных комплексов, обеспечивающих решение конкретных задач (автоматизированное рабочее место (АРМ) сотрудника полиции, АРМ библиотеки, АРМ дежурной части, разработка различных баз данных и др.);
- участие в конкурсах и выставках военно-научных работ курсантов (номинациями могут служить: лучшая программа начинающего исследователя, лучшая программа, предназначенная для решения проблемы конкретно-

го заказчика, лучшая исследовательская программа и другие, в качестве дополнительных номинаций могут выступать: лучшая документация, лучший интерфейс программы, лучшая программа для образовательного процесса и др.), проведение «Недели науки», в рамках которой проводятся тематические классные часы «Моя профессия — следователь», круглые столы «Актуальные вопросы разработки и использования современных информационных технологий в деятельности органов внутренних дел», «Особенности применения информационных технологий в расследовании преступлений», мастер-классы с приглашением ведущих специалистов прокуратуры, следственных отделов, отделов дознания и др.;

- представление материалов научных исследований в виде докладов на конференциях, тезисов и статей, ознакомление с деятельностью различных научно-исследовательских учреждений МВД в виде сообщений на заседании ВНК и активное участие в мероприятиях ВНО [2, с. 118–122].

По итогам проведения конкурсов и конференций целесообразно наградить победителей грамотами, памятным подарками, дипломами, премиями и др.

Значимым педагогическим условием формирования профессионального интереса у курсантов является *повышение уровня их социальной и педагогической поддержки*. Как показали результаты экспертного опроса, преподаватели кафедр должны оказывать организационную и методическую помощь курсантам (69 %) в подготовке публикаций, написании курсовых работ, проектов для их дальнейшего представления на конкурсы профессионального мастерства, олимпиады, конференции (методические указания (МУ) по организации исследовательской деятельности данной специальности, МУ по выполнению заданий научно-исследовательского характера в период прохождения практик, при выполнении лабораторных, курсовых и дипломных проектов (работ), документацию по организации исследовательской деятельности, включающая в себя тематику индивидуальных заданий, распределение курсантов среди преподавателей кафедры, наименование курсантских научных семинаров и списков их руководителей, тематику индивидуальных заданий по исследовательской деятельности на период прохождения практик и стажировок) [5, с. 155–163].

Необходимо отметить, что результаты исследовательской деятельности курсантов должны ежегодно демонстрироваться при проведении итоговой научно-практической конференции ВНО вуза, положение о которой должно быть разработано и утверждено.

Таким образом, результаты исследования позволили установить, что основными педагогическими условиями эффективного развития профессионального интереса у курсантов вузов МВД являются: формирование положительной мотивации у курсантов к исследовательской и профессиональной деятельности; создание материально-технической базы; учебно-методического обеспечения; организация военно-научного общества курсантов и военно-научных кружков; повышение уровня социальной и педагогической поддержки курсантов в образовательном процессе, на практиках и стажировках. Выделенные педагогиче-

ские условия развития у курсантов интереса к профессиональной деятельности связаны между собой, поэтому их совокупное применение способствует самореализации личности курсантов, повышению интереса к получаемой профессии, развитию творческих и исследовательских навыков курсантов.

The paper describes the main provisions of the formation of professional interest in students of higher school institutions of the Ministry of Internal Affairs. The author discloses and substantiates pedagogical terms of increasing the efficiency of this process.

Keywords: professional interest, professional values, value approach to professional activities, professional ideals.

Список литературы

1. *Алехин И. А.* Проектирование технологии подготовки кадров в системе военно-профессионального образования / И. А. Алехин, А. Г. Караян // Мир образования — образование в мире. — 2012. — № 2. — С. 146–152.
2. *Алехин И. А.* Педагогические условия формирования и развития авторитета офицера в воинском коллективе / И. А. Алехин, М. Ю. Титова // Мир образования — образование в мире. — 2009. — № 4. — С. 118–122.
3. *Богуславский В. В.* Мотивация учебной деятельности курсантов военно-учебных заведений : монография / В. В. Богуславский. — М. : ВУ, 2001. — 87 с.
4. *Герасимова Т. Н.* Воспитание успешной личности / Т. Н. Герасимова // Вестник Герценовского университета. — 2010. — № 12. — С. 62–63.
5. *Гуляев В. Н.* Проблемно-деятельностный подход к обучению в высшей военной школе как методологическая и технологическая основа педагогической безопасности / В. Н. Гуляев, В. И. Марченков // Мир образования — образование в мире. — 2012. — № 1. — С. 155–163.
6. *Пахомова Н. В.* Развитие у курсантов мотивации самостоятельной работы / Н. В. Пахомова // Мир образования — образование в мире. — 2011. — № 3. — С. 182–188.
7. *Тенитилов С. В.* Основные проблемы профессиональной подготовки офицеров в вузах Министерства обороны России / С. В. Тенитилов // Научно-информационный журнал «Армия и общество». — 2007. — № 5. — С. 72–78.
8. *Цепин М. О.* Развитие у студентов внебюджетных факультетов мотивации успешной профессиональной подготовки / М. О. Цепин, А. Ф. Жукова // Мир образования — образование в мире. — 2010. — № 3. — С. 147–152.

С. В. Алехина

Принятие решений спортсменами

В статье исследуются гендерные особенности принятия решений спортсменами с учетом преимущественно интеллектуальной или моторной направленности спортивной деятельности по критериям «рациональность/иррациональность», когнитивная сложность-простота.

Ключевые слова: принятие решений, «рациональность/иррациональность», когнитивная сложность-простота.

Успешность спортивной деятельности во многом определяется качеством принятия решения, как процесс интегратор [8]. Проблема принятия решения в спортивной деятельности рассматривался в структуре управления тренировочным процессом и реализации соревновательной деятельности. Процесс принятия решений в отечественной психологии относится к классу интегральных процессов регуляции деятельности [9]. О. К. Тихомиров понимает процесс

принятия решений, как интеллектуально и личностно опосредованные выборы субъекта в условиях неопределенности. Неопределенность — это одно из наиболее важных условий, в которых принимаются решения [18]. Т. В. Корнилова предлагает рассматривать личностные факторы принятия решения: готовность к риску — готовность действовать без полного выявления ориентиров, активно искать маловероятные шансы на успех; рациональность как готовность к обдумыванию своих решений и действия на основе расчета [11].

Деятельность — это особая целостность, включающая мотивы, цели, действия. Деятельность определяется мотивом, действие — целью, которая им достигается [15]. Качество принятия решения определяется характером спортивной деятельности (интеллектуальный/моторно-двигательный); количеством участников в принятии решения (групповое/индивидуальное) [7].

Целесообразнее анализ процесса принятия решений осуществлять согласно критерию деятельности: преимущественно интеллектуальная, преимущественно моторно-двигательная. Шахматы как вид спорта может соотноситься с интеллектуальной направленностью.

Шахматы представляют собой вид спорта, осуществляемый в форме интеллектуального единоборства. Общий алгоритм выбора хода представляет три последовательных процесса: оценка ситуации, планирование и расчет вариантов [12]. Процесс оценки требует логического мышления, процесс планирования — стратегического и творческого, процесс расчета вариантов — комбинаторного мышления. Основным психическим содержанием деятельности в шахматном единоборстве является абстрактно-логическое мышление [4]. Теннис рассматривается как вид спорта, в котором соперничают два игрока или две команды, состоящие из двух игроков. Оперативное мышление выступает необходимым критерием спортсмена, умение концентрироваться и переключать внимание. Теннис как вид спорта реализуется в интеграции интеллектуальной и моторно-двигательной направленности и, так же как и шахматы, носит спарринговый характер [12].

Таблица 1

Особенности шахмат и тенниса как видов спортивной деятельности

Вид деятельности	Характер спортивной деятельности	Количество уч-ков	Время борьбы
Шахматы	Интеллектуальный	2	1. Пуля (буллит) < 5 мин. 2. Блиц: 5–15 мин. 3. Быстрые (рапид): 15–60 мин. Классические: > 60 мин. Без часов: неограниченное время
Теннис	Моторно-двигательный	2 или 4	Нелимитированное: необходимо набирать очки для выигрышей геймов (4 мяча: 15–30–40-гейм, но не менее разницы в 2 мяча). После счета в сете 5:5 для выигрыша сета необходимо выиграть два гейма подряд

Процесс принятия решения в ходе спортивной деятельности исследовали зарубежные авторы: Н. Боллетьеры, 1982; Р. Лейвер, 1978; отечественные: С. В. Малиновский, 1981; О. К. Тихомиров, 1976.

В процессе принятия решения в шахматной партии и в игре в теннис, возникает множество ситуаций, разрешение которых влияет на уровень спортивных результатов. Отсутствие исследований в области принятия решения в шахматном и теннисном видах спорта, требует детального изучения, способов его оптимизации.

Принятие решений осуществляется с учетом гендерных особенностей [2, 6]. Как показали исследования А. В. Румянцевой, 2008; В. М. Погольша 1997; И. П. Петяйкина, мужчины отличаются от женщин склонностью к риску, авторитарностью. Принимая во внимание, что склонность к абстрактному мышлению свойственна мужскому полу, мужчины овладевают большим количеством стратегий принятия решений, что дает им возможность опережать женщин в таких сферах, как геометрия, математика, шахматы [2].

Целью нашего исследования является изучение процесса принятия решения в спорте с учетом гендерных особенностей.

Задачи:

- 1) исследование уровня когнитивной сложности-простоты шахматистов мужского и женского пола и теннисистов мужского и женского пола;
- 2) исследование особенностей принятия решений шахматистами мужского и женского пола по критерию «рациональность/иррациональность»;
- 3) исследование особенностей принятия решений теннисистами мужского и женского пола по критерию «рациональность/иррациональность».

В исследовании, которое проводилось с декабря 2009 года по февраль 2011 года, приняли участие 61 спортсмен, на базе шахматного клуба РГСУ г. Курска – 26 шахматистов (16–25 лет), на базе физкультурно-спортивного комплекса «Восток» – 35 теннисистов (17–22 года).

Эмпирические методы исследования: опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР–25) Т. В. Корниловой; тест ролевых конструктов Келли (репертуарный тест). Статистические методы включают методы описательной и сравнительной статистики (U – критерий Манна – Уитни, ϕ – критерий угловое преобразование Фишера). Статистическая обработка осуществлялась с помощью пакета статистических прикладных программ STATISTICA 6.0 Stat Soft со статистической значимостью ($p < 0,05$).

Таблица 2

Характеристика выборки исследования по гендерным особенностям

Теннисисты				Шахматисты			
мужской пол		женский пол		мужской пол		женский пол	
Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%	Абс. число	%
17	48,6	18	51,4	12	46,2	14	53,8

Ролевые представления характеризуют способ поведения людей в зависимости от статуса или позиции в обществе. В соответствии с логикой на-

шего исследования, ролевые представления были соотнесены с категорией личностных конструкторов Дж. Келли [19]. Согласно его теории личностный конструктор представляет устойчивый способ, которым человек осмысляет аспекты действительности в терминах схожести и контраста. Э. Байери (1961) предложил различать две формы решеток, определяющих когнитивную сложность-простоту конструктивной системы.

При исследовании когнитивного компонента у теннисистов женского и мужского пола преобладает простая конструктивная система ролевых представлений, так как значимых различий между выборками не выявлено ($\rho = 0,46$), что характеризуется нечеткостью различий между конструктами, так как у теннисистов развито образное мышление, они оперируют образами предметов и явлений. У шахматистов мужского и женского пола значимых различий не выявлено ($\rho = 0,6$), следовательно, спортсмены имеют сложную дифференцированную систему когнитивных конструкторов, и это связано с преобладанием абстрактно-логического мышления спортсменов, и оперируют абстракциями — категориями, которых нет в природе.

Таким образом, исследуя особенности принятия решений спортсменами — шахматистами мужского и женского пола по критерию «рациональность» не выявлены значимые различия ($U_{\text{эмп}} = 0,00$; $\rho = 1,000$), следовательно, показатели спортсменов — шахматистов мужского и женского пола не различаются.

При изучении особенностей принятия решений спортсменами — шахматистами мужского и женского пола по критерию «готовность к риску/иррациональность» были выявлены значимые различия ($U_{\text{эмп}} = 2,5$; $\rho = 0,02$), следовательно, показатели спортсменов — шахматистов мужского пола достоверно выше таковых спортсменов — шахматистов женского пола. При исследовании особенностей принятия решений спортсменами — теннисистами мужского и женского пола по критерию «рациональность» не выявлены значимые различия ($U_{\text{эмп}} = 2$; $\rho = 0,41$), следовательно, показатели спортсменов — теннисистов мужского и женского пола не различаются. При исследовании особенностей принятия решений теннисистами мужского и женского пола по критерию «готовность к риску/иррациональность» выявлены значимые различия ($U_{\text{эмп}} = 3,5$; $\rho = 0,01$). На основе анализа эмпирических результатов было установлено, что между шахматистами и мужского, и женского пола по критерию «рациональность» значимых различий не выявлено. Следовательно, мужской и женский пол в шахматных поединках одинаково принимают обдуманые решения после оценки позиции, находят тактические идеи и рассчитывают различные варианты перед принятием решения. При изучении особенностей принятия решений шахматистами мужского и женского пола выявилась тенденция: шахматисты мужского пола готовы идти на риск, следовательно, умеют быстро мыслить и точно просчитать варианты ходов, когда отсутствуют четкие варианты решений. Полученные результаты свидетельствуют о рациональности принятия решений теннисистами мужского и женского пола, спортсмены демонстрируют умение мгновенно находить оптимальное решение, применять эффективные технико-тактические

приемы в возникающих игровых ситуациях. При исследовании особенностей принятия решений теннисистами мужского и женского пола выявлена тенденция готовности к риску мужского пола, что может повлиять на результат игры, в критические моменты позволяет повысить вероятность выигрыша матча.

The author studies gender specificity of decision-making by sportsmen in view of predominantly intellectual or predominantly motor orientation of sports performance defined by the criteria of «rationality/irrationality», «cognitive complexity/simplicity».

Keywords: decision-making, rationality/irrationality, cognitive complexity/simplicity.

Список литературы

1. *Белиц-Гейман С. П.* Теннис: учебник / С. П. Белиц-Гейман. — М., 1977. — 222 с.
2. *Берн Ш.* Гендерная психология законы мужского и женского поведения / Ш. Берн. — М., 2008. — 480 с.
3. *Боллетьеры Н.* Теннисная академия / Н. Боллетьеры. — М., 2003. — 448 с.
4. *Ботвинник М. М.* Как растет шахматист / М. М. Ботвинник. — М., 1996.
5. *Гогунов Е. Н.* Психология физического воспитания и спорта / Е. Н. Гогунов, Б. И. Мартьянов. — М., 2000. — 288 с.
6. *Ильин Е. П.* Пол и гендер / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2010. — 688 с.
7. *Ильин Е. П.* Психология спорта / Е. П. Ильин. — СПб., 2009. — 352 с.
8. *Карпов А. В.* Психология принятия решения / А. В. Карпов. — ЯрГУ, 2003. — 240 с.
9. *Карпов А. В.* Психология принятия управленческих решений / А. В. Карпов. — М.: Юристъ, 1998. — 440 с.
10. *Корбут Е. В.* Теннис: техника и тактика чемпионов / Е. В. Корбут. — М.: Физкультура и спорт, 1985. — 144 с.
11. *Корнилова Т. А.* Психология риска и принятия решений / Т. А. Корнилова. — М., 2003.
12. *Котов А. А.* Как стать гроссмейстером / А. А. Котов. — М., 1985. — 240 с.
13. *Кулоткин Ю. Н.* Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулоткин. — М., 1970. — 230 с.
14. *Лейвер Р.* Как побеждать в теннисе / Р. Лейвер. — М., 1978. — 204 с.
15. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М., 1975.
16. *Майерс Д.* Социальная психология / Д. Майерс. — СПб., 2004. — 510 с.
17. *Малиновский С. В.* Моделирование тактического мышления спортсмена / С. В. Малиновский. — М.: ФиС, 1981. — 192 с.
18. *Тихомиров О. К.* Принятие решений как психологическая проблема / О. К. Тихомиров. — М., 1976.
19. *Kelly G. A.* The psychology of personal constructs / G. A. Kelly. — N. Y.: Norton, 1955. — 556 p.

П. И. Аранова

Интерактивные методы как средство формирования готовности старшеклассников к выбору жизненного пути

В статье анализируется актуальная психолого-педагогическая проблема — проблема выбора жизненного пути старшеклассников. Особое внимание уделяется интерактивным методам, которые способствуют формированию осознанного выбора в моделируемых жизненных ситуациях.

Ключевые слова: школьник как субъект жизненного пути, выбор жизненного пути, интерактивные методы.

Выбор жизненного пути как ценностно-смысловая задача особо звучит перед старшеклассниками — выпускниками школы. Процесс выбора

осложнен социально-экономическим и духовным кризисами, которые переживает наша страна. В то же время формирование субъектной позиции и мотивационно-ценностного отношения старшеклассников к выбору жизненного пути по-прежнему остается одной из самых сложных и актуальных проблем современной школы.

В соответствии со стандартами второго поколения в блок личностных универсальных учебных действий входят жизненное, личностное, профессиональное самоопределение; действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся (готовности к жизненному и личностному самоопределению, знания моральных норм, умения выделять нравственный аспект поведения и соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами), а также ориентирами в социальных ролях и межличностных отношениях.

Самоопределение — определение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров, определение своего способа жизни. В процессе самоопределения человек решает две задачи: построение индивидуальных жизненных смыслов и построение жизненных планов во временной перспективе (жизненного проектирования) [5, с. 8].

Стержневыми, системообразующими качествами старшеклассника, востребованными в современной социальной ситуации и необходимыми для определения стратегии жизни и построения индивидуальных жизненных смыслов, с нашей точки зрения, являются следующие субъектные характеристики:

- готовность к смыслообразованию;
- готовность к самоизменению и самообновлению;
- готовность к самостоятельному выбору и ответственности за свой выбор;
- готовность к толерантности;
- готовность к креативности;
- готовность к интернальности;
- готовность к поликультурному диалогу;
- готовность к развитию рефлексивности сознания;
- готовность к нравственной устойчивости личности.

Обладая данными характеристиками, старшеклассник сможет осуществить осознанный выбор жизненного пути в соответствии с ценностными ориентирами.

Выбор жизненного пути нельзя свести к выбору профессии, хотя, без сомнения, профессиональный выбор — один из важных для старшеклассников и, как правило, в первую очередь стоит перед выпускниками школы. Уже в профессиональном выборе прослеживаются ценностные ориентации старшеклассников: доминантность карьерного роста и финансового благополучия или мотивация интереса к самому процессу профессиональной деятельности, сопряженная с социальной направленностью.

Нами выделяются следующие характеристики выбора жизненного пути: направленность выбора, осознанность выбора, ответственность за свой выбор.

Направленность выбора напрямую связана с ценностями, которые определяют цель и содержание жизни, ее смыслообразующие мотивы. Ученый-педагог Н. Е. Щуркова констатирует: «Вечные ценности не подвластны "перестройкам", выдвигаются объектами формируемых отношений детей — до определенной степени намечается тенденция признания "человека" как наивысшей ценности и ценности "Я" как проявления самой личности» [6, с. 30]. Процесс интериоризации ценностей происходит только в ситуациях выбора, а в условиях воспитательного процесса в школе — в ситуациях выбора на уроке и во внеурочной деятельности, когда моделируются типичные жизненные проблемы. Субъект жизни — это личность, не только достигающая высших уровней познавательной и преобразующей активности в отношении собственной жизни, но и приближающаяся к высшим уровням ее духовного осмысления. Эти уровни представлены общечеловеческими ценностями, которые «образуют тот наиболее общий и потому особенно прочный фундамент духовности, на основе которого каждый прокладывает свой жизненный путь, формируя более конкретные и частные нравственные ценности и идеалы» [2, с. 59].

Осознанность выбора связана с личностной зрелостью старшеклассников и включенностью сознания в принятие решений: рассуждения строятся на основе мыслительных операций, в своих действиях руководствуются аргументированными мнениями или четкими принципами, склонны обсуждать альтернативные выборы, опираются на интеллект, способны понять собственные чувства, пытаются объективно оценивать свои и чужие эмоции и потребности. Такие старшеклассники задают «зону ближайшего развития» для развития социального интеллекта сверстников, а порой и взрослых, которые больше руководствуются эмоциями и не в силах отличать свои эмоции от потребностей и интеллектуальных решений. Часто их аргументы связаны с желаниями и суждениями такого рода: «я так захотел и считаю, что прав», «я доверяю только собственной интуиции» и т. п.

Ответственность за свой выбор — особая социальная характеристика, которая свидетельствует о взрослости. Ответственность в советской педагогике рассматривалась как обязанность. Нам близка позиция современного ученого В. И. Новосельцева, который полагает, что ответственность чаще всего определяется внутренними условиями жизнедеятельности личности, а обязанность характеризуется внешними императивами, которые не являются для человека устойчивыми и, следовательно, не выступают в роли действенных детерминант практического поведения человека. В качестве основных ориентиров проявления ответственности представляются «общественные» нормы и задачи, не отражающие реальных перемен в обществе. Подходы авторов к формированию ответственности, ориентирующие личность на исполнительность, но не на самодеятельность и творчество (в мо-

рали), саморазвертывание жизненных сил, не в полной мере соответствуют современным потребностям общественного развития [4, с. 9].

Интерактивные методы основаны на взаимодействии ученика с другими учащимися, педагогами, родителями (в зависимости от того, кто включен в работу). Подобные методы позволяют учащимся самим решать трудные проблемы, а не просто быть наблюдателями; создают потенциально большую возможность переноса знаний и опыта, деятельности из воображаемой ситуации в реальную, а с точки зрения нашей проблемы, способствуют осознанному выбору цели жизни, способов ее достижения и планированию жизненных перспектив.

Как и всякий метод, интерактивный метод — это система осознанных последовательных действий, приводящих к достижению результата, соответствующего намеченной цели, но не отдельного человека, а группы людей. Вследствие чего начинает работать психологический феномен заражения, который стимулирует познавательную и социальную активность каждого старшеклассника.

Анализируя признаки метода: цель, характер познавательной деятельности и характер взаимодействия между субъектами общения, необходимо отметить, что познавательная деятельность приобретает выраженный воспитывающий характер, когда старшеклассники в ходе диалога овладевают навыками сотрудничества, а процесс осмысления различных сторон жизни в ходе совместного обсуждения становится более осознанным.

Психолог Б. Ц. Бадмаев указывает на иную по сравнению с традиционным обучением роль педагога в случае применения интерактивных методов: «при интерактивных методах совместная учебная деятельность благодаря участию самого преподавателя в дискуссиях с ними как бы на равных, превращается в некую модель социального общения личностей в реальной творческой (продуктивной) деятельности, а не просто происходит взаимодействие деятельности (обучающей и учебной)» [1, с. 75].

Являясь активным методом, интерактивный метод имеет те же характеристики:

1. Не дает знаний в готовом виде.
2. Знания присваиваются в процессе коллективно-распределенной деятельности, совместного сотрудничества (диалог, дискуссия, учебно-познавательные игры и т. д.).
3. Результаты присвоенных знаний могут оцениваться с помощью решения задач практического характера.
4. Реальный продукт длительного систематического применения метода — сдвиг в сознании студентов (учащихся). Продукт — не просто ЗУН, а способность решать задачу.

В практической психологии под интерактивными методами понимаются формы работы, обеспечивающие опыт включенного предметного взаимодействия между участниками.

Итак, интерактивные методы позволяют решить следующие психолого-педагогические задачи:

- формируется диалоговая ситуация, в которой каждый участник занимает активную позицию;
- снимаются коммуникативные барьеры, так как отсутствуют оценки «правильно — неправильно», «хорошо — плохо»;
- корректируются ложные стереотипы и ожидания в ходе групповой деятельности;
- создаются условия для формирования индивидуального смыслообразования;
- в ходе группового осмысления происходит планирование жизненных перспектив.

В качестве недостатка данной группы методов можно выделить временную затратность, что компенсируется высокой познавательной и творческой активностью старшеклассников.

К методам интерактивного обучения могут быть отнесены следующие: сократовская беседа, дискуссия, «мозговая атака», «круглый стол», ролевые игры и др.

Следующая методика «Тайм-менеджмент» разработана нами в связи с актуальной проблемой — формированием ценностного отношения к времени жизни. Тайм-менеджмент — организация своего времени, цель ее — развивать навыки самоорганизации, ответственного отношения к времени и управления своим временем.

Научить школьников структурировать время — значит приблизить к успешному решению жизненных задач.

Логика ее организации такова.

1. Экспресс-диагностика. Школьникам на доске предлагаются варианты ответов, задача — выбрать тот, который соответствует твоему отношению ко времени.

Я ценю свое время:

- как правило;
- не всегда;
- иногда.

На доске демонстрируются количественные итоги экспресс-диагностики. Проходит качественный анализ в группе.

2. Мой день жизни. Школьникам раздаются карточки с этим названием и предлагается выстроить «график» типичного дня жизни.

Распорядок дня: время, занятие; отношение к этому занятию обозначается кружком, закрашенным цветом: белый — нейтральное отношение; зеленый — благоприятное; красный — раздражительное. Карточки переворачиваются и остаются у каждого школьника.

3. Работа в группах. Групповая работа требует активного участия всех членов группы, поэтому организуется в малых группах, предпочтительно

3–5 человек; нечетное количество необходимо для объективного решения задач спорного характера. Предварительно обсуждаются правила сотрудничества: правило одной руки; правило доброжелательности; правило обязательного участия каждого.

Раздаются 5 карточек (по количеству групп подростков).

Задача: помочь в организации времени своему сверстнику.

3.1. Миша, 14 лет: «Не знаю, чем заняться, некуда девать время».

3.2. Даша, 15 лет: «Ни на что не хватает времени. У меня каждый день тренировки».

3.3. Игорь, 16 лет: «Часами сижу за компьютером. В результате не успеваю делать необходимые дела. Возникли конфликты с родителями».

3.4. Маша, 16 лет: «Мне всегда не хватает 5–10 минут. Постоянно опаздываю».

3.5. Дима, 15 лет: «Не успеваю делать уроки. В жизни столько удовольствий».

После группового обсуждения по каждой ситуации на этапе рефлексии подводятся итоги: школьники переворачивают индивидуальные карточки «Мой день жизни» и выстраивают новые перспективы в организации времени, завершая следующие предложения: «Сегодня я понял (-а), что могу изменить свой день жизни, если...»; «Сегодня я подумал (-а), что мое время — это...».

Идея выбора и ответственности за свое время крайне актуальна, так как немало старшеклассников, которые проживают жизнь по принципу: «день прожит, и слава богу». Жизнь — трата времени, прожигание жизни, жизнь на завтра — это те варианты жизни, которые свидетельствуют о неумении распорядиться временем жизни, ценить его конечность, а в итоге — о неуспешности жизни и низком качестве ее проживания.

Использование ролевых игр в работе со школьниками позволяет преодолеть эгоцентризм позиции: принятие другой роли дает возможность посмотреть на себя со стороны. Роль — это своего рода маска, обеспечивающая безопасность участнику: то, что сложно сказать от собственного имени, гораздо легче выражается в ролевой позиции. Предпочтителен обмен ролями, который способствует пониманию позиции другого и развитию рефлексии.

Нами разработана ролевая игра «Незнакомый город». Идея связана с тем, что у школьников активно выражена сфера потребления, получения удовольствий часто в ущерб общему развитию, в том числе и познавательному. Цель — развивать познавательную потребность школьников, готовность к осознанному выбору и навыки сотрудничества в группе.

Все школьники — это путешественники, учитель — гид.

1. Гид обращается со следующим вопросом: «Вы приехали в незнакомый город, у Вас есть номер в отеле и целый день свободного времени. Куда Вам прежде всего захочется пойти в городе?». Как правило, выявляется, что школьники предпочитают кафе, бары, магазины, развлекательные центры и т. п. Это своего рода экспресс-диагностика.

2. Знакомство с городом. На доске висит карта города. Гид предлагает школьникам, которые работают в малых группах по три человека, выбрать место, которое захотелось бы посетить: «А теперь Вы можете узнать город, познакомившись с его достопримечательностями». На столе разложены картинки, обозначающие достопримечательность, а на обратной стороне — описание. В соответствии с возрастом на этих картинках могут быть и школы для одаренных детей, и спортивные школы, залы, теннисные корты, видеозалы, студии звукозаписи и классические места: центральная площадь, театры, музеи, парки и т. д.

3. Групповая работа. Школьники обсуждают, как познакомят одноклассников с этим местом города, форма презентации творческая: это может быть загадка, вопрос, незавершенное предложение, притча и т. п. В заключение придумывают рекламный слоган, чтобы побудить посетить в городе именно это место.

4. Рефлексия по поводу того, как путешествовали, что нового узнали о городе и как работали в группах.

5. В заключение совместно с гидом выстраивается карта экскурсии по городу. Здесь можно учесть классический способ выстраивания экскурсии, начиная с центральной площади города и обязательно учитывая пожелания путешественников. Старшеклассники могут высказать гиду пожелания в организации экскурсии. Эту игру уже в роли гидов десятиклассники проводили с учащимися 6–7 классов. Может быть совместное разновозрастное путешествие в незнакомый город.

Подводя итоги, необходимо отметить, что интерактивные методы — это те эффективные средства, которые создают смыслообразующую среду для формирования готовности школьников к собственному выбору в разных жизненных ситуациях на уровне ценностного, осознанного и ответственного отношения. Кроме того, интерактивные методы существенно облегчают педагогам процедуру проведения диалоговых форм, так как они сами диалогичны и обязательно предполагают обратную связь.

The author analyzes an urgent psychological and pedagogical problem — that of choosing a course of life by senior form school students. Particular attention is given to interactive methods that encourage an informed choice in simulated situations.

Keywords: schoolboy as subject of a course of life, choice of a course of life, interactive methods.

Список литературы

1. *Бадмаев Б. Ц.* Методика преподавания психологии / Б. Ц. Бадмаев. — М. : Владос, 2004. — 303 с.
2. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта / А. В. Брушлинский. — СПб. : Алетей, 2003.
3. *Каган М. С.* Философская теория ценностей / М. С. Каган. — СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. — 205 с.
4. *Новосельцев В. И.* Формирование у школьников моральной ответственности в межличностных отношениях : дис. ... д-ра пед. наук / В. И. Новосельцев. — М., 2007. — 485 с.
5. Стандарты второго поколения. Система заданий. — М. : Просвещение, 2011. — 159 с.
6. *Щуркова Н. Е.* Новое воспитание в новой школе / Н. Е. Щуркова, М. И. Мухин, А. В. Желаннова. — М. : Аркти, 2012. — 261 с.

Музейная терапия как форма раскрытия коммуникативного ресурса лиц с глубокими нарушениями зрения

В статье рассматривается практика использования музейной терапии как одного из методов социально-психологической адаптации и реабилитации людей с патологией зрения, а также их интеграции в общество.

Ключевые слова: патология зрения, музейная терапия, арт-терапия, социально-психологическая адаптация.

На сегодняшний день многими исследованиями подтверждено, что искусство или восприятие его произведений способны снимать стресс, вызывать релаксацию и справляться с негативными эмоциями, а язык образов позволяет выразить то, что слова выразить не могут, а иногда и образы на нас действуют больше, чем слова. В этом ракурсе большим ресурсом обладает художественный музей и художественная среда, которые можно использовать для положительных изменений в эмоциональном, интеллектуальном и личностном развитии.

Для человека с патологией зрения музейная среда обладает следующими достоинствами:

- экзистенциальная поддержка: сохранение или обретение смысла жизни;
- преодоление стигматизации (люди с патологией зрения — часть общества, которая тоже имеет право пользоваться хранилищем исторического, эмоционального, художественного опыта человечества, чем и является музей);
- избавление от негативной идентичности (например, связанной с социальными ограничениями);
- личностный рост;
- интеграция в социум;
- раскрытие и реализация творческого потенциала личности как условие ее успешной психосоциальной адаптации;
- преодоление чувства одиночества через осознание и утверждение того, что сближает, объединяет людей;
- накопление положительного личностно-ориентированного опыта, обогащенного эстетическими и творческими переживаниями;
- развитие личности средствами искусства через развитие познавательной и эмоциональной сферы.

Нарушение зрения влечет за собой снижение полноты, точности, дифференцированности рассматриваемого изображения, слабости апперцепции, затрудняет осмысление и обобщение воспринимаемого материала. Для людей с патологией зрения характерны «глобально-адекватное» восприятие формы без детализации, поэтому при посещении музея мы придерживались принципа поэтапного восприятия и пространства, и изображений. Сначала группа изучала пространство входа и гардероба: измеряло его голосом (высоту, ширину), осязала пространство, затем изучала лестницу и неспешно продвигалась по ней, обращаясь

на своем пути к источнику света (в основном естественного происхождения — окнам), опираясь на эти световые пятна, изучала перила и материалы (например, мрамор), такая остановка позволила участникам почувствовать себя увереннее и позволила остановиться на своих переживаниях и отреагировать их.

Также по ходу движения по лестнице участники повторяли позы скульптур (которые они не могли увидеть), постигая глубже архитектуру здания и чувствуя полнее свою причастность к восприятию искусства.

Во второй день участникам были представлены цветные графические произведения (которые гораздо сложнее для восприятия людей с патологией зрения). Участники со II и I группами инвалидности по зрению опирались на световые и цветовые пятна и их сочетания.

Анализ художественных произведений проходил по следующей схеме.

К содержанию произведения:

- 1) Что вы видите или осязаете? (на картине или скульптура, барельеф);
- 2) Как вам кажется, что происходит?
- 3) Как вам кажется, какие они — персонажи произведения?
- 4) О чем может рассказать этот пейзаж (обстановка)? Как он связан с персонажами картины?

К выразительным средствам:

- 1) Расскажите о чувствах, которые вызывает у вас тот или иной цвет, сочетание цветов, материал, фактура (сочетание линий, материалов, пятен, фигур);
- 2) Что более приятно (цвет, материал — какой), что вызывает негативные эмоции? Почему?
- 3) Как вам кажется, почему художник использовал этот цвет, материал? Что он может означать?

К личным впечатлениям:

- 1) Какие чувства вы испытываете, когда смотрите на произведение?
- 2) Как вы сейчас себя чувствуете [2, с. 116]?

Третий день участники сами входили в роль художников и создавали собственные произведения в стиле поп-арт, это помогло участникам почувствовать себя творцами и художниками, что способствовало развитию чувства уверенности в себе.

Нужно отметить, что данная техника в ракурсе психокоррекционного воздействия является авторской: сначала участники на квадратной поверхности из разных геометрических фигур (круги, эллипсы, зигзаги и пр. из разных по плотности и фактуры материалов) выполнили коллаж на тему «Я творец», затем на эти работы были наложены заранее подготовленные негативы с изображением каждого участника.

В проведении всех этих занятий соблюдался принцип поэтапного восприятия произведения.

Также в ходе реализации программы учитывались уровни психологического восприятия в музее [2, с. 38]:

- встреча с шедевром — на уровне восприятия подлинника;

- встреча с социумом — начиная с гардероба или стола информации в музее;
- встреча с самим собой — обсуждение чувств и переживаний, возникающих при взаимодействии с художественным образом.

До посещений музея была проведена диагностика. Группа, принимающая участие в исследовании, — это люди с разной патологией зрения (I, II, III группа инвалидности), возраст от 20 до 35 лет, разный половой состав (в соотношении 65 % — женщин, 35 % — мужчин). Диагностика проводилась с помощью следующих методик:

- методика тест-опросник самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев);
- методика диагностики уровня социальной фрустрированности;
- методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

При анализе полученных результатов нужно учитывать, что занятия в музейном пространстве были блоком в арт-терапевтической коррекционной программе.

По результатам методики тест-опросника самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев) интегральное чувство «за» и «против» собственного «Я» испытуемых выросло после прохождения коррекционной программы более чем на 20 %. Также более чем на 20 % выросли показатели таких шкал, как «самоуважение», «аутосимпатия», «ожидаемое отношение других», что в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самооотношения показывает качественное изменение глобального самооотношения. Второй уровень самооотношения, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе (по системе автора методики), также изменился и вырос. Самоуверенность также выросла в два раза с 43,31 % до 82,92 %. В полтора раза (с 40,68 % до 74,8 %) увеличился показатель самопонимания. На 6 % снизились показатели по шкале самообвинения. На 13 % также увеличились показатели по шкале «саморуководство, самопоследовательность», что может говорить о повышении доверия к себе, а также о том, что выросла и третья структура самооотношения по В. В. Столину — уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

По результатам методики диагностики уровня социальной фрустрированности показатели шкалы А «адаптация» выросли после прохождения коррекционной программы практически на 5 %, показатели по шкале S «самопринятия» — на 3 %, показатели по шкале L «принятия других» — на 5 %, самый большой рост показателей пришелся на шкалу E «эмоциональная комфортность» и составил 10 %, показатели шкалы I «интернальность» остались примерно на одном уровне, а показатели по шкале D «стремление к доминированию» выросли приблизительно на 7 %.

Таким образом, при общем небольшом росте показателей по всем параметрам нужно отметить, что при обращении к персональным результатам испытуемых по методике диагностики социально-психологической адаптации

К. Роджерса и Р. Даймонда мы можем увидеть более однородные показатели внутри группы по всем шкалам (стремящиеся к средним) после прохождения тренинга, нежели при первичной диагностике, до проведения коррекционных мероприятий.

По результатам методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда получилось, что после прохождения арт-терапевтического тренинга число испытуемых со 2 уровнем социальной фрустрированности ($1,5 \leq Q_{сф} < 2,5$) выросло более чем в 2 раза, а значит, выросло в 2 раза количество людей, которые «скорее удовлетворены» тем, что происходит в их жизни, и в 1,5 раза снизилось количество людей с 3 уровнем социальной фрустрированности (часть перешли на 2 уровень).

По этим методикам были проведены исследования, в ходе которых выяснилось, что уровень социально-психологической адаптации до посещения музея был низок и не позволял людям с патологией зрения чувствовать себя достаточно свободно в окружающей действительности. После прохождения коррекции с применением данных методов у испытуемых качественно вырос уровень социально-психологической адаптации, а также интегральное «Я» в области самоотношения, участники группы стали чувствовать себя увереннее, свободнее, вырос уровень эмоционального комфорта, самоуверенности, самопринятия, саморуководства, самопонимания, аутосимпатии, принятия других, значительно снизился уровень самообвинения.

В рамках музейного арт-терапевтического подхода художественное творчество в психокоррекционном плане рассматривается как явление внутреннее, связанное с присущими человеку высшими эстетическими чувствами и стремлением к творчеству, с одной стороны, и чрезвычайное, наиболее ярко проявляющееся в кризисных ситуациях как фактор стабилизации психологического состояния, с другой стороны. Таким образом, реализуется естественная тенденция организма к биосоциальной адаптации, к развитию адаптивных способностей и личностному росту, что подтверждают и результаты исследования.

The author examines the practice of using the museum therapy as a method of social and psychological adaptation and rehabilitation of people with eyesight pathologies, as well as their integration in the society.

Keywords: sight pathologies, museum therapy, art therapy, social and psychological adaptation.

Список литературы

1. *Бурно М. Е.* Терапия творческим самовыражением / М. Е. Бурно. — М. : Медицина, 1989. — 304 с.
2. *Платонова О. В.* Арт-терапия в художественном музее / О. В. Платонова. — СПб. : СпецЛит, 2000. — 143 с.
3. *Сорокин В. М.* Особенности воображения слепых и слабовидящих / В. М. Сорокин // Воспитание и обучение слепых и слабовидящих. — Л., 1982. — С. 43–56.
4. *Pinker S.* The blank slate: the modern denial of human nature / S. Pinker. — New York : Viking, 2002. — 509 p.

Педагогическая деятельность Ю. М. Лотмана как отражение его мировоззренческой позиции

Статья посвящена вопросам становления взглядов Ю. М. Лотмана и их влияния на педагогическую деятельность ученого. Рассматриваются этапы жизни и творчества выдающегося мыслителя.

Ключевые слова: педагогика, образование, воспитание, культура.

Человек как семиотическая система живет и развивается по законам того типа культуры, в пространстве которой он существует. Основа его деятельности — диалог с его внешними и внутренними связями, и чем они больше, разнообразнее, тем богаче внутрикультурный процесс. Динамика развития не линейна, она скорее концентрична, всеохватывающа — в изменении рода деятельности, предмета научного исследования, перемены позиции тем или иным образом присутствует прошлое. Жизнь человека — текст, и он — в функции текста: мнемонической, коммуникативной, креативной. Семиотическая личность, малая культурная система создает свою культуру, свой мир по законам всей культурной системы, и его тексты отражают картину мира этой системы в личностном преломлении [6, с. 69].

Человек с детства включается в процесс присвоения знаний, накопленных человечеством. Часть этой информации остается только знанием, часть, актуальная для данной личности, ложится в основу формирования мировоззренческих убеждений, которые определяют весь духовный строй человека, его чувства, желания, интересы, поступки, ценностные ориентации. Ю. М. Лотмана всегда интересовала сущность вещей в общем контексте природы, культуры. Знание вселяло в него веру в свои силы как исследователя, помогало установить субординацию ценностей. Еще юношей свой диалектический взгляд на мир он подкреплял знаниями в разных областях (от естественных до гуманитарных и точных наук). Накапливая фактологический материал, постепенно приходя к пониманию и оценке объективной реальности, молодой человек обнаруживает связь между различными идеями, понятиями. В основе своего отношения к миру, определения своего места в нем, оказались не только научные, но и идеологические взгляды и принципы (в юности — марксистско-ленинского содержания, свободным от которых чрезвычайно трудно было бы оставаться весь советский период). Поскольку в своей практической и познавательной деятельности человек соотносит себя с какой-то определенной стороной действительности, мир выступает перед ним как бы в разных своих проекциях, которые особо были подчеркнуты внутрисполитической обстановкой в стране в тридцатые годы, а затем и войной. Рано повзрослев, военное поколение юношей сформировало свои нравственные свойства и качества, определило всю сложную совокупность ценностных отношений человека, тип гражданского поведения. Процесс формирования убеждений, начавшийся в юности, продолжился на фронте более интенсивно — Юрий Михайлович находился в экстремальной ситуации передовой,

где интересы, желания, чувства крайне обострены и заключены в жесткие рамки необходимости действовать в соответствии с объективными требованиями. Эта внешняя необходимость перешла во внутреннюю потребность победить, остаться живым, не уронить честь, выполнить долг. По своему характеру Ю. М. Лотман не принадлежит к разряду ярких героических личностей, он был просто честным человеком, добросовестно выполняющим свою работу военного ли, мирного ли характера. Он знал, что твердость нужна человеку именно для того, чтобы хорошо делать свое дело [11, с. 41–43].

Известно, что формирование мировоззрения зависит не только от воздействия на интеллект, волю, эмоции человека, но и от его активной жизненной позиции, практической деятельности. Юрий Михайлович — активный преобразователь, его взгляд на себя, природу, социум не является отстраненным, холодно аналитическим. Со всем жаром души он стремится «изменить мир к лучшему», изучая людей, их культуру, историю, всегда благоговейно относясь к исследуемому материалу, воспитывал юношество в идеалах, которые были указаны самой историей человечества.

Отец Юрия Михайловича — Михаил Львович — был талантливым человеком (пробовал себя в искусстве, математике, юриспруденции) и являлся в семье Лотманов создателем той культурной и нравственной атмосферы, которая во многом определила становление личности будущего ученого. Нравственная и культурная позиция отца сыграла важнейшую роль примера в формировании мировоззрения детей семьи Лотманов. Здесь учили уважать человека и его дело, ценить и умножать знание, быть честным во всем — «...в нашей семье жила традиция уважения к человеку независимо от его профессии, положения или национальности» [9, с. 80]. Адвокатское поприще Михаил Львович, очевидно, выбрал исходя из внутренней потребности защищать людей. Но спектакли политических процессов тридцатых годов повергли его душу в смятение — поправление прав «обвиняемых» было налицо, а человеком он был кристально честным и не мог принять такой циничной лжи. Честность и ответственность, по мнению Б. Ф. Егорова, сыграли не последнюю роль в кончине Михаила Львовича. Эти дорогие качества унаследовал и Юрий Михайлович. «Родители хотели, чтобы я был честным человеком. Отец однажды сказал мне, что лучше умереть, чем быть подлецом» [там же, с. 80].

Судя по воспоминаниям людей, знавших семью Лотманов, самого Юрия Михайловича, его отец обладал незаурядным талантом педагога. Он оказал большое влияние на становление личности своей невесты, будущей матери Юрия Михайловича. В течение восьми лет он способствовал избранию ею профессии, «обучал духовно и по-бытовому» [2, с. 12], оказывал воздействие на формирование характера свой избранницы.

Отец был инициатором воспитания детей на выдающихся образцах культуры. Экскурсии-беседы об архитектуре Ленинграда, частые посещения Эрмитажа, Русского музея, походы в Александрийский и Мариинский театры на лучшие спектакли, чтение вслух литературной классики позволили развить

художественный вкус в той степени, когда мерилом являются шедевры мировой культуры, а все наносное и неталантливое становится очевидным. Занятия музыкой лишь Инну подвинули к выбору профессии музыковеда, но все дети в семье научились любить прекрасное и были очень эстетически развитыми.

Собирать библиотеку Михаил Львович начал давно и постепенно она становилась ценностью для всех членов семьи. Юрий Михайлович вспоминает, что подарками детям всегда были книги. Понимая просветительскую роль библиотеки, отец позволял пользоваться ею всем желающим, и эту традицию Юрий Михайлович тоже пронес через всю свою жизнь.

Б. Ф. Егоров пишет: «...оба родителя по характеру — чрезвычайно трудолюбивы, добры и благожелательны к людям, любовно внимательны к детям» [там же, с. 11]. Михаил Львович так организовал воспитание своих детей, что любая новая информация затрагивала их душу, вызывала эмоциональное переживание, как, например, в случае с обыгрыванием сюжета помпейской трагедии полотна К. Брюллова, когда дети прониклись сложнейшим психологизмом картины. Чувство благоговейности к прекрасному Юрий Михайлович перенес и на свое отношение к природе, восхищаясь мудростью ее устройства, целесообразности, красотой, тайнами. Человек для Ю. М. Лотмана тоже часть удивительного мира. Под влиянием романтизма мальчик не стал идеалистом, большую часть жизни Юрий Михайлович твердо стоял на материалистических позициях, видел жизнь во всем ее многообразии, но всегда страстно стремился улучшить ее. Это желание во многом помогло укрепиться тем нравственным основам, которые были привиты в семье.

Становление личности окончательно оформилось уже на фронте, условия которого обнажили в человеческих характерах и отношениях нравственные пограничные зоны, вполне жизнеспособные в мирное время и неприемлемые в экстремальных ситуациях. Война стала большой школой для всех ее участников и на фронте, и в тылу. Возможность для некоторых офицеров в погоне за чинами и орденами воевать не умением, а числом, вызывала в юном артиллеристе чувство горечи. Кроме того, «в повальных грабежах мы не только не принимали участия, но и открыто выражали к ним отвращение» [9, с. 33], однако в этих эпизодах военной жизни нет осуждения конкретных лиц. Через всю жизнь ученый пронес фронтовой эпизод, моральную сторону которого так и не мог разрешить: спасти ребенка с линии огня или прежде восстановить связь, поскольку положение могло стремительно измениться к худшему. Ю. М. Лотман уважает поступок, в котором заключаются нравственные основы. Он приводит пример с самоубийством писателя Фадеева, которое, видимо, потрясло ученого и изменило его отношение к личности Фадеева, а также поставило собственное «Я» в условия жесткой оценки и сравнения. Каждый свой поступок Юрий Михайлович анализировал строго и придирчиво. Ему было с чем сравнивать. На жизненном пути ученому попадались высокоморальные люди, как, например, преподаватели ЛГУ, у которых, по его словам, он имел счастье обучаться. Именно с этим зарядом активной жизненной позиции, си-

лой духа, непоколебимыми нравственными принципами, Юрий Михайлович приехал в Тарту, где начинался новый период его жизни.

Преподавательская, педагогическая деятельность Ю. М. Лотмана теснейшим образом связана с его миссионерским стремлением просветительства. Он не отделял научную работу от педагогической. Высшим счастьем для учителя Ю. М. Лотман называл возможность увидеть себя в зеркале своих учеников: «И если в этом зеркале я как-то отражусь, то большего я, собственно говоря, от жизни и не хочу» [9, с. 157].

Ответственность учителя перед обществом необычайно велика. Юрий Михайлович сравнивает учителя с хирургом. Но хирург может за свою жизнь сделать лишь несколько неудачных операций, и результат его работы обнаруживается довольно быстро. Учитель одновременно работает с десятками детей, качество его труда даст о себе знать через десятилетия. Когда ответственность не наступает в короткие сроки, резко возрастает опасность равнодушия. Еще древние видели в процессе обучения и воспитания посевную страду, в которой закладывается успешность будущей жатвы. На это Юрий Михайлович обращает особое внимание, утверждая, что без преподавания основ морали не может быть воспитания. Вся жизнь учителя, его профессиональная деятельность должны убедить учеников в необходимости приобретения высоких нравственных качеств и здесь на помощь учителю придут литературные произведения, которые докажут общечеловеческую ценность этих качеств в протяжении веков и в ярких образах. Примерами высокой нравственности могут выступать и некоторые современники. «Таких людей всегда бывает очень мало, их не может быть много, но на них в значительной мере держится мир» [там же, с. 143]. Если таких маяков нет — «...некому сказать, что вот это, как бы ни хотелось, нельзя, или это нужно, как бы ни было страшно» [Там же].

Учитель, организуя педагогический процесс никогда не должен забывать, чему учатся люди — Знание, Память, Совесть — по мнению ученого — краеугольные камни этого процесса, каждый из которых без других безнравственен. Человечество во все времена должно было быть ответственно за эксплуатацию природы, за новые технологии, поскольку процессы, связанные с развитием научной, технической мысли, предполагают психологическую перестройку человека, изменение его мышления [15, с. 34]. Проблема человека выдвигается на первый план, следовательно, растет и значение качества образования и воспитания, осмысления самой сущности этого процесса, его методологических основ, которые должны рассматриваться в широком контексте культуры общества и ее воспроизводства.

Ю. М. Лотман долгие годы был связан с курсами повышения квалификации учителей и заметил, что чуть ли не единственным требованием слушателей этих курсов является возможность приобретения ими поурочных разработок или «натаскивание на программу». Ученого тревожил низкий культурный уровень учителей, который давал о себе знать не только на курсах. Вчерашние школьники, становясь студентами, обнаруживают вопию-

щие пробелы в знаниях и общей культуре. Эта тенденция, начавшаяся еще в восьмидесятых годах прошлого столетия, продолжается и сейчас, поскольку выход из культурного кризиса, когда старые ценности были низвергнуты, только намечается. «Мы мало задумываемся над тем, насколько ранима детская совесть, каким внимательным, чутким осторожным, каким культурным должен быть человек, работающий с детьми, с какими трудными задачами ему приходится иметь дело» [9, с. 229]. Если учитель вслепую, как автомат, работает по готовым материалам поурочных разработок, то, может быть, он и сдаст зачет в виде открытого урока на следующую квалификационную категорию, но он не будет в этих условиях Учителем. «Слабый учитель, учитель который не может учить — не учитель» [там же, с. 177], и его слабый урок (именно с точки зрения воспитательной) лучше бы не состоялся. «Это все равно как если бы, пригласив на концерт, сказали: "У нас слабый скрипач, он не умеет играть, но мы вам сейчас поставим пластинку"» [Там же].

Европа столетиями шла к современному уровню демократии и гражданского общества, и как тернарная система, имела устойчивый путь развития. России есть чем гордиться, это не только ее военная история или научно-технический прогресс, система образования, подготовившая немало выдающихся ученых, но и высоконравственные люди, которым особенно в условиях кризиса культуры предстоит роль моральных маяков. Общество еще не сформулировало конкретного социального заказа школе, структура педагогического идеала рыхла, черты размыты. Поэтому поурочные разработки могут стать большим подспорьем учителям, если они будут основаны не на рецептурно-догматическом принципе воспитания, а на лучших образцах культурной традиции России. «Методическая разработка — полуфабрикат урока, некая отправная точка, в которой нуждается учитель, чтобы исходя из нее, подключить собственное педагогическое творчество» [там же, с. 177].

Сегодня остро стоит вопрос, кого воспитывать в условиях еще только складывающейся рыночной экономики, нестабильности правопорядка, ураганном натиске других культур. Моисей сорок лет водил евреев по пустыне с тем, чтобы умер последний, рожденный в рабстве. Современное общество, сделав резкий разворот от семидесятилетнего строительства коммунизма, заявило о возврате к капитализму. Еще социально активны поколения, воспитанные в марксистско-ленинской идеологии. Их дети и внуки принадлежат новой формации. Такие бифуркационные моменты потрясают социум до основания, приводя к затяжным, психологически и культурно мучительным кризисам [14, с. 46]. Образование, обусловленное историческим типом общества, отражает уровень экономики, культуру, характер политических и идеологических установок, так как и педагоги, и воспитанники являются субъектами общественных отношений.

Российское просвещение всегда испытывало сильное воздействие со стороны иностранных культур, но к середине девятнадцатого века в результате этих процессов, оно начинает переживать небывалый подъем. Отечественная

педагогическая теория приходит к мысли о гармонизации и уравнивании национального и общечеловеческого в воспитательном процессе. Остро встает вопрос, поставленный Ю. М. Лотманом еще в семидесятые — восьмидесятые годы о гуманизации наук [13, с. 263], поскольку наука гуманна — она расширяет мысль человека [10, с. 760].

С последней четверти девятнадцатого века в России начинается бурно развиваться капитализм. Изменяя экономику, социум, педагогические воззрения, этот процесс носил чисто российский характер. По-прежнему присутствовала социально-экономическая взаимосвязь буржуазии и аристократии, их зависимость от самодержавия, по-прежнему, имея большую долю в экономике, государство активно вмешивалось в хозяйственные дела. Активное развитие системы просвещения, вызванное экономическим подъемом, способствовало интенсивному росту числа учебных заведений, формированию технической, творческой интеллигенции. Воспитывались эти будущие специалисты не на жестких законах американского типа конкуренции, не на идеях «дикого Запада», а на традициях российской интеллигентности. Формирование только интеллекта у ребенка оставит его полуобразованным, беспринципным и изворотливым. И при капитализме, с его кризисами, конкуренцией, безработицей, можно воспитать высокодуховного человека. Обращение к лучшим образцам российской педагогической традиции ускорит выход из культурного кризиса сегодня, даст потенциальный заряд для дальнейшего развития, поскольку «Нам предстоит научиться жить в непривычном для нас мире, мире быстро меняющемся, по сравнению с которым динамический XX в. покажется уютно-неподвижным» [9, с. 174]. И здесь именно интеллигентность, сочетая в себе динамику и традиции, будет отвечать требованиям настоящего и будущего.

В толковых словарях разных лет выпусков, например [19; 17; 16], слово «интеллигентность» если и присутствует, то связывается с понятиями «интеллигент», а «интеллигентность» выступает как их синоним. Ю. М. Лотман заметил, что семантика слова «интеллигентность» не определена, и смешивать ее с такими понятиями, как «интеллигент», «либерал», «интеллигенция» неверно. В русской литературе еще в девятнадцатом веке вполне сложилось представление об интеллигентности. По своей сущности этот нравственный комплекс не может вызывать в обществе негативной реакции, поскольку вобрал в себя все лучшее, что может создать человек в своей духовной работе. В то время как на протяжении более семи десятилетий в социуме советской России был закреплен образ мягкотелого, безвольного, вечно колеблющегося и трусливого интеллигента. Соответственно, все эти качества автоматически переносились и на понятие «интеллигентность». Например, в Толковом словаре русского языка под редакцией профессора Д. Н. Ушакова 1939 года издания на указанную тему — восемь слов: интеллигент, интеллигентка, интеллигентность, интеллигентный, интеллигентский, интеллигентство, интеллигентщина, интеллигенция. К четырем из них — уточнение в скобках — «презрит». Под той же редакцией Толковый словарь русского языка

от 2000 года и Большой толковый словарь современного русского языка от 2006 года относят содержание слова «интеллигентность» к понятию «интеллигентный», равно как и Современный толковый словарь русского языка в трех томах под редакцией Т. Ф. Ефремовой от 2006 года.

Ю. М. Лотман определил интеллигентность как «психологическое свойство, которое может быть присуще любому человеку, принадлежащему к любой общественной группе» [9, с. 472], тогда как интеллигент — человек, занятый умственным трудом. Качественные составляющие интеллигентности Юрий Михайлович фактически разделил на четыре группы: первая из которых отражает отношение человека с чертами интеллигентности к знаниям и труду; вторая — видение таким человеком себя самого; третья — поведение этой личности по отношению к социуму; четвертая — способность ее к борьбе. Для ученого названное психологическое свойство присуще культурному человеку — носителю черт интеллигентности, и здесь следует говорить «...о определенном психологическом, нравственном типе, обладающем тем свойством, который мы будем называть "интеллигентностью"» [там же]. Следует заметить, что эти черты взаимосвязаны, незаменимы и именно в комплексе образуют психотип культурного человека.

Один из главных процессов, в который включено человечество на протяжении всего своего развития — аккумуляция информации (знаний), без чего оно не выжило бы. Сбережение, осмысление, передача жизненно важных сведений суть культурная деятельность. Следовательно, стремление к знанию, истине — одна из важнейших сторон бытия человека, которое реализуется посредством приложения максимума усилий как умственных, физических, так и нравственных [20, т. 8, с. 38]. Информация будет тем ценнее, чем чище опыт исследователя, свободнее его мысль и возможности, выше ответственность [18, с. 76]. Потребность в труде и получаемая от него радость, стремление узнать как можно больше — важнейшие черты интеллигентности, подмеченные ученым. Сам Юрий Михайлович был неутомимый труженик — его рабочий день мог достигать двадцати часов. Его «познавательный оптимизм не может не вызвать восхищения» [1, с. 12]. Он твердо стоял на позициях самостоятельности мысли, чувств, деятельности, не признавая здесь никакого иждивенчества, получения готовых рецептов из чужих рук, поскольку считал, что идеи, жизненная позиция должны вырваться в самом человеке, быть выстраданными, выношенными в глубинах души. Результаты труда следует взвешивать очень тщательно и осторожно с позиций ответственности и самокритики. Ю. М. Лотман отмечал, что одной из особенностей науки является ее тяготение к объективным законам с одновременным отходом от основ морали. «Можно быть честным человеком (считать себя таковым) и быть участником очень черного дела» [9, с. 142], поскольку даже над одной научной проблемой могут трудиться десятки и сотни людей, при этом ответственность за общие результаты каждого из них размыта. И здесь главным принципом каждого культурного человека должна стать «реабилитация совести».

Постоянная тяга к знаниям проявлялась у молодого Ю. М. Лотмана в самообразовании даже на фронте, где он в каждую свободную минуту читал, совершенствовался в немецком языке, сочинял. После войны он с большой радостью возобновил свои занятия в Ленинградском университете, всецело отдаваясь науке, несмотря на материальные лишения, а порой и полуголодное существование.

Ученый никогда не считал науку изолированной от людей непосвященных, употребляя все свои силы и знания в просветительской деятельности. Как педагог, опытный яркий лектор, Юрий Михайлович не мог замкнуться в своем кабинете или студенческой аудитории. В цикле статей «Будем работать для будущего!», телевизионных лекциях раскрывается его активная позиция ученого и гражданина. Он до конца честен в оценке современного состояния культуры, науки, образования, указывает причины такого положения, предлагает методы работы по преодолению проблем и дальнейшему развитию, предостерегает от опасности застоя, догматизма, неспособности меняться и воспринимать новое.

Основой любой деятельности Ю. М. Лотман считал честность и добросовестность. «Пишу же я не для награды и не для отчета (никогда ни одного слова не написал для них), и сейчас могу сказать: дураком бывал, но душой не кривил никогда и любое написанное слово могу показать без стыда» [11, с. 105]. Человек обязан приносить пользу обществу, и стыдно этого не делать, если такая возможность не отнята. В России исторически сложилось так, что честь требовала службы. Ю. М. Лотман, изучая этот вопрос, вполне разделял сложившуюся традицию, но внес существенное замечание: «Служба — погоня за чином, а служение чаще всего приводит на каторгу» [9, с. 510]. Человеку, который мыслит, не может быть легко. Ученый полагает, что в самом понятии интеллигентности присутствуют вечное сомнение, поскольку оно есть мышление и раскаяние — непогашенный долг совестливого, свободного гражданина перед обществом. Таким образом, свойственное человеку стремление к знанию в рамках интеллигентности приобретает нравственное звучание.

Интеллигентность предусматривает внутреннюю свободу, когда, по выражению А. П. Чехова, раб из себя выдавлен. Это чувство проявляется, в том числе, и в эстетике бытового поведения. Однако «свобода — очень тяжелая вещь» [там же, с. 526], и многие не выдерживают ее, поскольку свобода меньше всего связана с удовольствием, предусматривает большую личную ответственность. Свобода обуславливает выбор поступка, линии жизни. Юрий Михайлович указывает на границы интеллигентности, которая фактически определена в письме А. П. Чехова к брату, в самой доступной для понимания форме, где названы плюсы и минусы поведения человека в быту, определены внутренние запреты, с которых и начинается культура. Вопрос лжи, самообмана, успокоения совести словами «все так делают» очень важен для человека в его духовном росте. Интеллигентности свойственна правдивость даже в мелочах, поскольку «Ложь оскорбительна для слушателя и опошляет его в глазах говорящего» [там же, с. 476], то есть происходит перемещение информации в категорию хамства, как антипода культуры. Внутренне свободный человек не прибегает

ко лжи, как к спасательному кругу. Юрий Михайлович был принципиальным противником лжи во всех ее проявлениях, оставаясь всю жизнь кристально честным исследователем, семьянином, педагогом, товарищем. Способом воспитания этого принципа ученый называет привычку смотреть на себя со стороны. Самооценка глазами культурного человека основана на личной скромности, совестливости, отличается жесткостью и придирчивостью.

Ю. М. Лотман, по свидетельству коллег и друзей, был человеком в высшей степени скромным, нетребовательным в быту, сдержанным в отношении своих достоинств, заслуг, простым в общении (эти качества оформились еще в отчем доме). Лотманы не нажили «палат каменных», стеснялись хлопотать об улучшении жилищных условий. Однако в образе культурного человека Юрий Михайлович не видит аскетизма. Обладание недвижимостью, деньгами, с его точки зрения, не порок. В России сложилось так, что основная масса населения столетиями не могла реализовать свои материальные потребности. И сегодня иметь состояние хотят многие соотечественники. Бывает так, что «в силу внутренней убогости человек, имеющий возможность купить что-то, приобретает, скажем, пианино не как предмет культуры, а как вещь» [там же, с. 229] — это симптом бездуховности и малой культуры. Однако первые поколения известных купеческих фамилий не отличались высоким уровнем культуры, зато именно их потомки оставили свои имена в деле развития русской культуры. Знание имеет особую притягательную силу, и в культурное пространство будут возвращаться те, кто временно его покинул, те, кто потенциально к нему принадлежал, те, кого привлекает новый духовный уровень. Собираение дорогих музыкальных инструментов, уникальных библиотек, приобретенных когда-то, может быть, и с целью вложения средств, со временем может дать их владельцам стимул к познанию и творчеству. Но традиционно для интеллигентности свойственно бессеребрничество.

Непременной чертой интеллигентности Ю. М. Лотман называет жертвенность. История знает имена декабристов, народников, представителей советской интеллигенции, прославивших себя в борьбе за права человека, демократию. Жертвовали своей жизнью, здоровьем во имя науки врачи, физики, конструкторы. Для культурной личности жертвенность — не подвиг, а скромное выполнение своей работы. Она не ждет званий и наград, всегда недовольна собой, стимулом ее деятельности является стремление к истине, улучшение мира и обустройство человека в этом мире. Часто такие люди отказываются от свободного времени, отпуска, выходного дня, таков был и Юрий Михайлович.

В письме незнакомой женщине ученый с мировым именем искренне проявляет свою жизненную позицию: «...истина требует жертвы. Мне будет очень грустно, если Вы воспримите мои слова как некое нравоучение свысока. Не ради рисовки, а просто веря Вашим хорошим чувствам, признаюсь Вам, что самое глубокое мое личное ощущение — ощущение своего недостойнства. Это — нормально, я не бог вещь какого уровня творческая личность» [там же, с. 305]. В этой мысли нет самоунижения. Ю. М. Лотман считал важной составляющей

интеллигентности чувство уважения к себе, недопустимости унижения. Самоуважение не может формироваться в неволе — независимость, свобода обуславливают возможность приобретения такого качества. Для ученого потеря уважения к себе — величайшее несчастье, поскольку оно культурно связано с Отечеством, его историей, с потомками, которые отнюдь не абстракция, а дети и внуки. Они, в свою очередь, не должны забыть культурного прошлого своей семьи, страны, знать его и гордиться им, ощущая свою причастность, поскольку достоинство их отцов принадлежит и им. Тогда молодые не будут равнодушны к настоящему и будущему. Семейные предания, портреты предков, генеалогические древа, реликвии — так издревле воспитывали патриотизм. Работы Ю. М. Лотмана, посвященные изучению творчества Гоголя, Пушкина, Некрасова, содержат глубокое переживание ученого непростой судьбы России. Патриот не прячет язвы общества, а указывает на них (здесь нет места самобичеванию или хуже того — глумлению) исключительно для «исправления дел на Родине». Придавая гласности социальный негатив, патриот тем самым привлекает внимание общественности, воздействует на власти, сдвигает ситуацию с мертвой точки. В цикле работ «Нам все необходимо» — ощущение личной ответственности Юрия Михайловича за события в стране, за поступки политиков, к которым сам ученый никакого отношения не имел. Он взывает к разуму и совести, просит только не оскорбить национального чувства, не допустить трагедии.

Юрия Михайловича всегда интересовала нравственная основа поступка («Пути развития русской просветительской прозы восемнадцатого века», «Отображение этики и тактики революционной борьбы в русской литературе», «Идея исторического развития в русской культуре» и др.), личность человека, его ощущение себя в культурно-историческом пространстве. По воспоминаниям Б. Ф. Егорова, чуткость, неравнодушие проявлялись у его товарища совершенно бессознательно. «Добрый и щедрый Ю. М. был от природы, от родительских генов» [2, с. 371]. Мягкость и благородство отнюдь не говорят о слабости. Силой духа Юрий Михайлович обладал огромной, что обуславливалось его устойчивой нравственной позицией. Жизнь Ю. М. Лотмана не была легкой. Он не просто выдерживал удары судьбы, которые совершенно не изменяли его натуру, а до последних дней оставался оптимистом и еще иронизировал по этому поводу. Уже тяжело больной, ученый до последнего часа своей жизни работал, надиктовывая все новые материалы — его ничто не могло сломить, даже ощущение смерти.

Важнейшим вопросом в характеристике интеллигентности является отношение личности к миру и окружающим людям. Гуманистический взгляд на природу, человека, его творения отличает культурную личность. Для нее это величайшая ценность, которая нуждается в бережном отношении. Отсюда пристальное внимание, уважительное отношение к окружающему. Постепенное узнавание новых сторон действительности представляет ее привычной, понятной, а затем и близкой, что вызывает у человека чувство деликатности, предупредительности, сострадания.

Уступчивость, терпимость развиваются и закрепляются в человеке при условиях социальной стабильности. В противном случае на историческую сцену выходит герой, человек железобетонного склада, совершенно чуждый названным качествам. И тогда происходит перелом культуры, что влечет за собой отход от многих нравственных позиций. И потом потребуется долгое время, много сил для повторного привития «ценностей, которым нет цены», чтобы снова человека сделать Человеком.

Оформление прав граждан России прошло большую и полную трагизма историю. Введение в практику этого важнейшего завоевания осуществлялось на редкость долго и мучительно. Осознание необходимости уважения к человеку, его труду, собственности происходит и сегодня тяжело, и тем ценнее должен быть каждый шаг в этом направлении.

Главным критерием для Ю. М. Лотмана в его отношениях с окружающими было неоспоримое признание достоинства человеческой личности, опасение непрошеным гостем вторгнуться в чужой мир, навязаться, ненароком помешать или обидеть. Характерно, что даже чуждый ученому человек не был лишен возможности внимания, деликатного отношения. «Сущность интеллигентности — желание понять другого человека, желание понять, что он имеет право быть другим, что он не должен быть таким, как я... Мне интересен его внутренний мир» [9, с. 479]. Позиция Ю. М. Лотмана в его отношениях с другими людьми раскрывается и во многих его трудах, интервью, лекциях, например, «Говоря о современности, я скажу вот что», «История культуры: движение в будущее», «Угол зрения», «Мы живем потому, что мы разные». И везде видны характерные для него качества: терпимость, снисходительность, уступчивость — «Я никому не судья, ничего не оцениваю и гораздо больше сомневаюсь, чем знаю» [там же, с. 298].

Юрий Михайлович органически не мог командовать людьми, то есть каким-то образом воздействовать с позиции принуждения, поскольку это приходило бы в противоречие с его внутренним «Я». Он всегда был готов к активной помощи, чутко улавливал нужду в этом, брал на себя любое дело. Для него характерно ощущение себя должником «перед нашими близкими, перед нашими родителями, перед нашими соседями». «Дай нам Бог принести кому-то пользу, кого-то утешить, кому-то помочь» [там же, с. 297]. Как человек сильной воли, он в одиночку боролся с физическими и нравственными недугами, но не из гордости, а из опасения потревожить близких, причинить им неудобство. В то время как для других он всегда находил время, силы, частичку души. Он не мог оставаться равнодушным к чужим проблемам, человек «больной совести», он испытывал боль от чужой боли, при этом никого не осуждая, ни с кем не ссорясь. Он мог успокоиться, только когда на вопрос — все ли ты сделал в этих условиях, что можно было сделать, получал положительный ответ. Помогать ближнему было для ученого естественным состоянием его души, в том числе и материально. Причем делал он это с большим тактом, исподволь, оберегая достоинство человека.

На своем жизненном пути ученому встречались, конечно, разные люди. Кто-то считал его отцом и учителем, кто-то просто находил отраду в дружбе с ним, кто-то завидовал, кто-то доносил. Но какие бы ситуации ни возникали, Юрий Михайлович никогда «не поступался человечностью», физически не мог помнить зла, оставаясь на позициях «презумпции неподозрительности», и по-прежнему интересовался миром нового человека. В. Н. Топоров вспоминает, как легко и приятно было общаться с Юрием Михайловичем. Это происходило не столько от природной вежливости ученого, сколько от его гуманистического мировоззрения. Удовлетворение и радость от жизни, творчества делают человека расположенным к людям. Досадные недоразумения не влияют на видение мира в целом.

Во многих своих проявлениях интеллигентность сродни чертам либерализма. К периоду рубежа девятнадцатого — двадцатого веков в России стало распространяться мнение, что каждый порядочный человек придерживается либеральных взглядов. Действительно, либералу присущи идеи гуманизма, толерантности, снисходительности. Он противник всяких догм и ортодоксии, враг крови и насилия, мягкий, свободомыслящий человек, самостоятельно выстраивающий свое мировоззрение. Историко-этимологический словарь называет в основе понятия либерализма такие нравственные качества, как щедрость, великодушие, милостливость. Либерализм, как идейное течение на определенной нравственной подкладке, весьма высоко оценивался в обществе еще времен Пушкина, и либералами считали себя многие передовые люди. Как и каждому культурному человеку, либералу свойственно сомнение. Однако у последнего оно выражено гипертрофированно. История показала, что либеральное движение пережило множество расколов, в результате которых отдельные группы либералов стали примыкать к консерваторам, анархистам, социалистам. Такие изменчивость и качания снискали либералам дурную славу — их стали считать слабыми, безвольными, непригодными к борьбе. В то время как нерешительность либералов была продиктована бесконечными сомнениями и принципом «не навреди». В период революций в России многие общественные деятели, стоящие на либеральных позициях, упустили возможность подвинуть страну к практике демократии, гражданского общества и правового государства, чем спровоцировали выпады против себя и помогли широким слоям населения придти к мысли о никчемности, трусости либералов, вредности их делу обновления. А поскольку среди них было немало людей умственного труда, то презрительное отношение оформилось в обществе по отношению к интеллигенции и интеллигентности в целом, чему очень порадили и большевики.

Ю. М. Лотман важнейшей стороной интеллигентности считал способность культурного человека к борьбе за правое дело и вообще смелость, когда за свою (или чужую!) честь, свободу, убеждения можно заплатить самую высокую цену, но не отступить. В противном случае о самоуважении не может быть и речи, сделка с совестью укрепит принцип двойных стандартов, расчистит дорогу к нравственному падению «Интеллигентность — это та крепость, которую взять

труднее, чем одолеть физическую силу» [там же, с. 485], поскольку она опирается на нравственное чувство. Сила духа крепче меча — человек защищает выстраданное. Это так же естественно, как заслонить собой мать, ребенка [7, с. 3].

За свою жизнь Юрию Михайловичу не раз приходилось проявлять мужество не только на фронте, но и в мирной жизни. Ю. М. Лотман не был пламенным борцом-антисоветчиком, но он не мог отказать таким людям в посредничестве, поскольку с большим уважением относился к их мужеству. Кроме того, Юрий Михайлович смело мог остановить уличного хулигана, встать на защиту женщины, «...не задумываясь, вступил бы в спор, драку... Это натура, а не сознательная расчетливость поступков». «Маленький, щуплый, с детства не боялся драк, почему ему в школе, как он сам рассказывал, часто доставалось от более сильных одноклассников, что, однако, не останавливало борца за справедливость» [2, с. 374]. Знаменательно, что в исследованиях творчества Пушкина о знаменитой дуэли Ю. М. Лотман говорит так проникновенно, с таким чувством, как будто рассказывает о себе. Такой поступок ему близок и понятен [12, с. 380–381].

Юрий Михайлович и в науке был смелым человеком. Он заново осмысливает историю, опровергает предрассудки, находит новые пути исследования, открыто говорит то, что другим кажется неправильным. «Гуманизм и мужество как ведущие черты характера хорошо проявились в мировоззрении ученого в избирательном его интересе к соответствующим темам. В самые застойные брежневские годы, когда культивировалась классовая ненависть, Ю. М. открыто истолковывал "Капитанскую дочку" как произведение о милосердии, о внеклассовой человеческой подкладке в чувствах и поступках персонажей, включая Пугачева и императрицу» [12, с. 219]. А в смысле мужества отметим постоянное внимание Ю. М. к Радищеву, декабристам, Пушкину-человеку [2, с. 363]. Твердость нравственной позиции, решительность не сдаваться ни при каких обстоятельствах и в то же время исключительная доброта и человечность позволили друзьям Ю. М. Лотмана определить стиль его поведения как «мягкую жесткость».

Таким образом, интеллигентность характеризуется противостоянием ее злу. Ученый утверждает, что человек такого типа неизбежно входит в конфликт с негативными явлениями жизни и борется с ними в тяжелых для него условиях. Но борьба эта не на уничтожение — интеллигентность «отстаивает» право на существование, «доказывает» свою силу, «подтверждает» мысль о непобедимости добра. Опасность виделась ученому не столько во зле, поскольку оно очевидно, а в цинизме, равнодушии и пошлости. В своем мессианском стремлении с помощью статей, популярных лекций Юрий Михайлович пытается воздействовать на слушателей, читателей, телезрителей. Л. Киселева вспоминает, что «его не останавливала мысль о наивности и утопичности попыток такого рода, он не прекращал писать для широкого читателя, считая это своим долгом» [11, с. 609].

История показала, что сменяющиеся идеологии, массовые репрессии, периоды отката в культурном развитии общества не в состоянии уничтожить

интеллигентность, искоренить ее дух — «и это видно из того, что на протяжении человеческой истории если посмотреть, то ни гуманность, которая в общем безоружна, ни интеллигентность, о которой мы привыкли говорить, что она мягкотела, все-таки не исчезли» [9, с. 478], поскольку интеллигентность аккумулирует в себе все то лучшее, что выработало человечество.

Педагогическая деятельность Ю. М. Лотмана является естественным следствием и неотъемлемой составляющей динамики его культурного мира. «Семиосфера Лотмана» — не «любопытное совпадение между творческим наследием Лотмана и его теоретическим понятием "семиосферы"», — как пишут исследователи творчества ученого [4, с. 19], — это доказательство жизненности теории Юрия Михайловича, ее практическая сторона. Жизни и творчеству выдающегося ученого присущи те же черты, которые составляют сущность, «краугольные камни» теории Ю. М. Лотмана. «Многое из творческого наследия Ю. М. Лотмана вошло и входит в культурную копилку человечества. А ученики и последователи ученого будут дальше развивать его идеи: научное развитие не останавливается...» [3, с. 20].

The work is devoted to the formation of Yu. M. Lotman's views and their impact on his pedagogical activity. The author examines the stages of the outstanding thinker's life and creative work.

Keywords: pedagogics, education, upbringing, culture.

Список литературы

1. Григорьев Р. Г. Парадокс Лотмана / Р. Г. Григорьев, С. М. Даниэль // Ю. М. Лотман. Об искусстве. — СПб., 2005.
2. Егоров Б. Ф. Жизнь и творчество Ю. М. Лотмана / Б. Ф. Егоров. — М., 1992.
3. Егоров Б. Ф. Личность и творчество Ю. М. Лотмана / Б. Ф. Егоров // Ю. М. Лотман. Пушкин. — СПб., 2005.
4. Ким Су Кван. Основные аспекты творческой эволюции Ю. М. Лотмана: «иконичность», «пространственность», «мифологичность», «личностность» / Ким Су Кван. — М., 2003.
5. Киселева Л. Н. Ю. М. Лотман — собеседник: общение как воспитание / Л. Н. Киселева // Ю. М. Лотман. Воспитание души. — СПб., 2003.
6. Леонтьев К. Н. Избранное / К. Н. Леонтьев. — М., 1993.
7. Лихачев Д. С. О русской интеллигенции. Письмо в редакцию / Д. С. Лихачев // Новый мир. — 1993. — № 2.
8. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев. — М., 1987.
9. Лотман Ю. М. Воспитание души / Ю. М. Лотман. — СПб., 2003.
10. Лотман Ю. М. О русской литературе / Ю. М. Лотман. — СПб., 2005.
11. Лотман Ю. М. Письма / Ю. М. Лотман. — М., 1997.
12. Лотман Ю. М. Пушкин / Ю. М. Лотман. — СПб., 2005.
13. Моисеев Н. И. Человек и ноосфера / Н. И. Моисеев. — М., 1990.
14. Пригожин И. Р. Философия нестабильности / И. Р. Пригожин // Вопросы философии. — 1991. — № 6.
15. Сахаров А. Д. Мир через полвека / А. Д. Сахаров // Вопросы философии. — 1989. — № 1.
16. Словарь Живого великорусского языка / В. И. Даль. В 4 т. — М., 1955.
17. Словарь русского языка / Ожегов С. И. ; под ред. Н. Ю. Шведовой. — М., 1990.
18. Соловьев В. С. Лекции по истории философии за 1880–1881 гг. / В. С. Соловьев // Вопросы философии. — 1989. — № 6.
19. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. — М., 1938.
20. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К. Д. Ушинский. — М. ; Л., 1948–1952.

Педагогика коммуникативного действия: историко-педагогический контекст

В статье обозначена проблема выбора и интерпретации ценностных приоритетов семейного воспитания во второй половине XIX — начале XX века, проанализированы историко-педагогические условия ее разрешения на предмет обобщения позитивного опыта с последующим его представлением категорией «педагогика коммуникативного действия».

Ключевые слова: духовные и нравственные ценности семейного воспитания, смысл духовных ценностей семейного воспитания, актуальная ситуация взаимодействия субъектов направленной социальной активности, педагогическая рационализация процесса коммуникации субъектов направленной социальной активности, педагогика коммуникативного действия.

Суть и назначение историко-педагогического исследования — накопление, систематизация и обобщение историко-педагогических фактов. Последние в методологическом плане обретают смысл благодаря системе понятий, в которых описываются и интерпретируются фрагменты историко-педагогической действительности. В качестве такого фрагмента нами выделяется проблема ценностных приоритетов семейного воспитания во второй половине XIX — начале XX века в Российской Империи.

Обращение к данному периоду не случайно. Это период коренных, противоречивых по своему характеру, социально-экономических и политических изменений в государстве. Анализ обозначенной проблемы позволяет методологически обосновать историко-педагогические условия ее решения. Это является значимым для современной семьи, переживающей ценностный кризис, о чем свидетельствует все увеличивающееся количество детей, рожденных вне брака (в 1990 г. — 14,61 %, в 2011 г. — 25,12 % от общего числа родившихся), количество разводов (с 3,8¹ промилле в 1997 г. до 4,7 промилле в 2011 г.) [3, с. 98, 101] и социального сиротства.

В подобной ситуации актуальным становится изучение позитивного опыта отечественного семейного воспитания с опорой на концептуальные положения теории коммуникативного действия Юргена Хабермаса. Данная теория ориентирована на выявление сущности потенциала развития общества, которая связывается не с его социально-экономической структуризацией, а прежде всего с его социокультурными возможностями модернизации [6, с. 307].

В статье одним из основополагающих заявлен термин «духовно-нравственные ценности», понимаемый как совокупность ценностей двух уровней: высшие ценности — духовные (терминальные), имеющие обобщенный характер, и соответствующие им нравственные ценности-качества (инструментальные). Если духовная ценность есть абстрактное понятие, то ее содержание возможно представить путем перевода (операционализации) в конкретные термины с использованием нравственных категорий. Решение проблемы аксиологических приоритетов основывается на изуче-

¹ Промилле в демографии — единица измерения в процентном отношении на 1000 населения.

нии историко-педагогических фактов семейного воспитания в русской крестьянской семье Вологодской губернии конца XIX — начала XX века (1861–1916 гг.).

Ко второй половине XIX века (к 1861 г.) в семейном воспитании данного региона сложилась традиционная устойчивая система его ценностей. Противоречивый характер проводимых в стране с 1861 года реформ обусловил затруднения крестьянской семьи в выборе и понимании духовных ценностей, составляющих основу процесса семейного воспитания. Прежде всего они коснулись такой ценности, как труд, стоявшей в центре крестьянской жизни. Под воздействием коммерциализации сельского хозяйства в крестьянской среде ведущим нравственным качеством становится рациональная предприимчивость. Труд стал расцениваться как источник накопления собственности. Принцип «кто не работает — тот не ест» стал терять свою прежнюю безусловность, заменяясь «кто работает — тот ест».

С переориентацией на рациональность труда становится неоднозначным восприятие многих ценностей воспитания. Как следствие экономического отхода отдельных членов крестьянской семьи — «стал рушиться патриархальный устррой крестьянской нравственности» [4, с. 138]. Подобная ситуация приводила, во-первых, к «раздробленности в семье», обусловившей менее зависимый характер отношений супругов, родителей и детей. Во-вторых, ввиду возрастающей социальной активности женщин — к «убыли женской души», проявляющейся в отсутствии материнской любви [1, с. 10]. В-третьих, к потере экономического значения многодетности.

В духовно-нравственном воспитании начинают терять свое прежнее значение такие духовные ценности, как коллективизм и соборность. Сам ход экономической жизни вел к «падению мирского согласия», формированию нового человека деревни, более самостоятельного. Решительно заявлял о себе развивающийся индивидуализм, утверждая позицию: каждый должен полагаться на свои собственные силы.

В результате переосмысления значения труда изменилась ориентация на материальное богатство. С одной стороны, в представлении крестьянства богатство оставалось аморальным, так как всегда нажито в ущерб другим. С другой, — усваивался взгляд на то, что деньги — это прямая дорога к самоутверждению. Так к концу XIX века в крестьянском мире появилась относительная антиномия «богатство — бедность», которая формировалась вместе с рыночным расслоением деревни. Прежняя иерархия отношений в семье по старшинству постепенно рушилась. Если раньше обычаи довольно строго определяли преимущества старших по возрасту, то теперь, по мере того как в деревне набирали силу зажиточные крестьяне, закреплялась привычка уважительного к нему отношения, независимо от возраста.

Новое мироощущение отражалось и в новой литературе. На ее страницах стал появляться герой, рационально-активный, добывающийся поставленной цели самостоятельными усилиями. В крестьянской среде Вологодской

губернии обретают популярность произведения Д. В. Григоровича, Л. Н. Толстого, И. С. Тургенева, ведущие персонажи которых признают практическое изменение жизненных условий как ценность.

Семья оказалась в ситуации разночтения ряда духовных ценностей: «труд» — распространение идеи рациональной предприимчивости (вследствие признания труда источником накопления собственности); «кровное родство» — ослабление родственных связей (вследствие потребности взрослых детей к самостоятельной жизни); «отец» — утрата власти в семье (вследствие экономического отхода главы дома); «мать» — ослабление материнской любви (вследствие возрастания ее социальной деятельности); «ребенок» — потеря экономического значения многодетности (вследствие отхода, самостоятельности детей); «коллективизм» и «соборность» — разрушение стремления к единению (вследствие усиленного культивирования индивидуализма); «нестяжательство» — усиление ценности зажиточной жизни (вследствие ориентации в обществе на достижение и успех); «вера» — приобретение религией «облика внешней обрядности» (вследствие дополнения религиозного мировоззрения крестьян светскими знаниями и научными представлениями).

В разрешении возникших противоречий важнейшую роль сыграла целенаправленная деятельность по определению ценностного вектора семейной педагогики на уровне империи и ее конкретного региона главных социальных институтов общественной жизни: государства, религии, общественно-педагогического движения, педагогической науки.

Так, научной педагогикой и общественно-педагогическим движением обосновывался тезис о том, что для достижения позитивного результата в области семейного воспитания отправным элементом формирования его аксиосферы должны стать «мотивы цивилизации» (термин П. Ф. Каптерева) с сохранением ее традиционных основ.

Подобное видение решения проблем домашней педагогики инициировалось и со стороны государственной власти, утверждающей новые — «образование», «личность», и поддерживающей традиционные ценности воспитания. Это способствовало тому, что новые духовные ценности носили черты национально-государственной идеи, направленной на становление благонадежного подданного государства. Как заключает А. В. Овчинников, тесная связь практической реализации правовых норм с духовно-нравственными традициями просвещения была особенностью политико-правового процесса в области общего образования в России в рассматриваемый период времени [2, с. 222]. Это оказало влияние и на государственную семейную политику, содержание которой определялась прежде всего ценностью самой семьи, ее традиционных функций как социального института.

Данная позиция нашла отражение и в действиях церкви в решении вопроса ценностей семейного воспитания. Если строгий консерватизм не позволял ей полностью адаптироваться к новым социальным условиям, всту-

пая в противоречие с институтами по ряду позиций, прежде всего связанных с понятием «личность», то положительным необходимо назвать, во-первых, защиту многих устоявшихся ценностей воспитания, во-вторых, интерпретацию новых ценностей («образование») через традиционное понимание устоявшихся ценностей.

Анализ историко-педагогических фактов показывает, что происходило формирование двух видов ценностей воспитания — институциональных и интеринституциональных. Если институализированные ценности определяли субъективное (на уровне отдельного института) полагание смысла ценности воспитания, задающее статусно-приоритетные нормативы поведения, то интеринституциональные придавали направлению семейной педагогики обоснованный характер с точки зрения их практической значимости в семье.

Интеринституциональные (интерсубъективные) ценности обусловили дальнейшую стратегию семейного воспитания.

В укладе жизни крестьянской семьи прочно утверждается смягчение внутрисемейных отношений, проявляющееся в формировании новой ценности — «общее согласие семейников», позволяющей каждому «держаться с достоинством». «Безропотная передача первенства» более умному («образованному»), возрастающая активность младших «в особенно важных случаях» разрешать наравне с взрослыми семейные вопросы, разумное сочетание социальной инициативности женщины с ее непосредственным пред назначением в семейной жизни — супруга, мать, хозяйка — эти историко-педагогические факты — свидетельство содержательного изменения ценностной сферы семейного воспитания. Другие факты — признание богатства наградой за труд и инициативу и связанных с ним понятий о «рассудительности» и «деловитости», стремление родителей воспитать «достойных женихов и невест» — трудолюбивых, честных, справедливых, гостеприимных, радушных, добропорядочных, верных друг другу — подтверждение позитивных изменений ценностных приоритетов семьи с ориентацией на сохранение ее главных традиционных функций как социального института.

Критерий успеха в разрешении проблемы ценностей воспитания определялся системой совместных действий социальных институтов, трансформирующей институциональные ограничения. Данное утверждение позволяет говорить о «педагогике коммуникативного действия». Поясним сказанное, обратившись к теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса.

Определяя общество как социально-культурное явление, которое развивается путем освоения внешней природы в процессе производства, а также создания внутренних структур посредством социализации с помощью социальных действий, Ю. Хабермас представляет его как систему институтов и как жизненный мир.

Система институтов общества задает правила и нормы поведения людей и функционирует на основе механизмов управления и контроля (извне). В центре внимания жизненного мира — признаваемые индивидами значимо-

сти (запас культурных ценностей), направляющие их действия (изнутри). Если нормы и правила манифестируют институты, то основная функция жизненного мира — формирование среды коммуникации, выступающей общим фоновым знанием решения проблемы в ситуации взаимодействия. С позиции автора теории, общество должно постигаться одновременно и как система, и как жизненный мир.

Рассматривая общество как систему институтов, центрируется внимание на ее способности поддерживать собственные границы в условиях меняющегося окружения. В критических условиях развития общества возникает угроза реорганизации института, затрагивающая основополагающие его функции. Как было показано ранее, подобная ситуация стала характерной для семьи, проявившаяся в изменении приоритета ее главных функций — репродуктивной и социализирующей — на функцию, связанную с профессиональной личностно-значимой деятельностью. Как следствие — наметившаяся тенденция перехода к семье нуклеарной, трансформация статусно-ролевых позиций ее членов, а также ее хозяйственно-экономической деятельности. Изменение организации семьи в силу сложившихся обстоятельств закономерно вызывало изменения в ее аксиосфере воспитания. Подобные явления ставят вопрос об условиях, которые обеспечивали, с одной стороны, — сохранение позиции семьи как самостоятельного социального института с присущими ему функциями, а с другой, — соответствие данного института требованиям социально-экономического прогресса.

Ответ на данный вопрос, в соответствии с теорией Ю. Хабермаса, может быть получен при его анализе в аспекте жизненного мира, где обнаруживается отдельная сфера действий — коммуникативные действия. Имеющие социальную природу, коммуникативные действия своей целью предполагают свободное соглашение субъектов направленной социальной активности (отдельным индивидом, социальной группой или отдельным обществом) для достижения совместных результатов в актуальной ситуации взаимодействия. Под последней понимается ситуация, возникшая как способ разрешения актуальных жизненных проблем, под направленной социальной активностью субъектов — позиция действия социально значимых субъектов в рамках данной ситуации.

Поворот к свободе означает по Ю. Хабермасу переориентацию приоритетов культуры с субъект-объектных отношений на субъект-субъектные, принципиально диалогичных. Диалог — основа коммуникации, где последняя рассматривается как межсубъектное взаимодействие, включающее в себя само коммуникативное действие, проецирующее обмен информацией, а также дискурс, моделирующий значение смысловых связей. Подобная трактовка межсубъектного взаимодействия, полагающая глубинную содержательную коммуникацию в личностно значимой ее артикуляции, соотносится в концепции автора с понятием «интеракция», в контексте которой должны быть сформулированы адекватные идеалы и цели [5, с. 91].

Последовательная интерпретация Ю. Хабермасом условий возможности взаимодействия вводит в ранг объясняющих положений его теории категорию «этика дискурса». Уделяя особое внимание сфере морального сознания, утверждая, что суждения должны носить нормативный характер и связываться в контексте коммуникации с моральной нормой, формулирует ключевой принцип этики дискурса. Суть принципа определяется тремя существенными категориями: когнитивизм, универсализм и формализм.

Когнитивизм предполагает обоснованное принятие суждения как моральной нормы посредством аргументации. Универсализм — основное правило аргументации — утверждает право притязания на значимость того суждения как моральной нормы, которое находит одобрение у всех субъектов коммуникации. Формализм — признает наличие формальных правил как относительных моральных норм, не решающих проблемы, но сдерживающих субъектов от импульсивных поведенческих реакций в актуальной ситуации взаимодействия [5, с. 179–181].

Утверждение Ю. Хабермаса, что моральная точка зрения не может быть определена за пределами «круга самой аргументации» [там же, с. 246], вводит категорию когнитивизма в ранг основного принципа этики дискурса. Назначение дискурса — формирование универсального соглашения — консенсуса как формы коллективной критической рефлексии, задающей аргументированное понимание смысла своих действий в контексте коммуникации. В такой интерпретации понимание связывается с категорией «коммуникативная рациональность» и подразумевает — «правильное понимание» [там же, с. 38–42, 48–53], придающее процессу коммуникации созидательный характер.

Рациональным, по мнению ученого, является всякое действие, относительно которого каждый его участник может выдвинуть оправданные суждения, претендующие на их универсальное признание в качестве нормы. Характер «нормирования» задается притязанием на ряд ее значимостей, что обосновывается в процессе дискурса.

В подобной трактовке рационального значимости, как структурные компоненты жизненного мира, выступают его критериями [там же, с. 9]. Такими являются — культура (как совокупность знаний), общество (как совокупность легитимных порядков в определенных социальных группах) и личность (как совокупность социально-биологических компетенций). В соответствии с данными компонентами жизненный мир предстает как мир объективный (фактуальный), социальный (нормативный) и субъективный (интенциональный), проецирующий соответствующие притязания: на истинность, нормативную и личностную значимости.

Выделяя структурные компоненты жизненного мира, Ю. Хабермас задает трехмерную систему отчета процедуры аргументации в достижении взаимопонимания, которая образует контекст и уровни аргументации.

Так, для обоснования рациональности своего действия аргументация участников дискурса должна исходить из: а) объективных фактов, б) зако-

нодательно урегулированных норм межличностных отношений, в) собственных манифестируемых переживаний. Возникающие при этом притязания высказываний на истинность, правильность и правдивость структурируются сообразно тому, ссылаются ли они на положение дел в объективном мире, социальные нормы или собственные чувства [5, с. 91–92].

Суждения в таком случае будут отвечать заданным уровням аргументации. Во-первых, логическому уровню, где представлены убедительные аргументы использования того или иного знания о суждении в качестве моральной нормы и, как следствие, — формирование о нем пропозиционального знания. Во-вторых, прагматическому, на котором осуществляется совместный поиск путей достижения согласия в определении суждения как нормы для конкретной социальной группы. В-третьих, риторическому уровню, где раскрывается правдивость своих высказываний, направленная на взаимное доверие всех участников дискурса.

Концептуальные положения нормативной теории моральных суждений позволили Ю. Хабермасу определить границы этики дискурса. Во-первых, рациональность дискурса проявляется в способности к доказательному обоснованию нормативной значимости суждений посредством знаний, во-вторых, действительность каждого суждения как нормы проверяется в дискурсе практическом, полагающем ее приемлемость для конкретной социальной группы [там же, с. 108].

Из сказанного следует, что рациональное действие понимается как поведение, управляемое знанием, где в последнем важен прагматический аспект. Поскольку в коммуникативном действии обмен информацией происходит относительно актуальных фактов жизни, такая интеракция всегда связана с действительностью. Следовательно, решение моральной проблемы осуществляется в горизонте жизненного мира конкретной социальной группы.

Главные аспекты теории коммуникативного действия, таким образом, подчинены задаче обоснования понятия рациональности, основной мерой которого служат: эффективное действие и обоснованное утверждение. В качестве первого выступает понимание — это не сами действия, а их координация; в качестве второго — научное знание, неотделимое от практического смысла действия.

Проблема духовно-нравственных ценностей затрагивает прежде всего герменевтическую сторону процесса семейного воспитания, где имеет место консенсус относительно его цели и смысла. Понимание как явление герменевтики становится актуальным настолько, насколько оно способствует кооперации действий социальных институтов в отношении интерпретации духовных ценностей в семейном воспитании. Как говорилось выше, относительно ценности труда возникает дилемма, связанная с ее разночтением, что явилось следствием взаимовлияния традиционного патриархального уклада жизни и модернизационных социально-экономических процессов. С позиций первого превалировало устоявшееся, всеобъемлющее понимание труда

как «любовь к труду», а с позиций второго, под воздействием коммерциализации сельского хозяйства в крестьянской среде, более активного участия крестьян в общественной жизни, — прагматичное, утилитарное как «рациональная предприимчивость», «профессионализм».

Следуя основным положениям теории Ю. Хабермаса, координацию действий социальных институтов можно определить как межсубъектную интеракцию. Интеракция, используемая ученым как социальная категория, приобретает статус категории педагогической, поскольку позволяет:

- 1) обозначить активное действие субъектов коммуникации, проецирующее понимание смысла данного действия, как условие достижения согласия (первая позиция);
- 2) измерить достигнутое согласие в определении духовных приоритетов семейного воспитания признанием притязаний каждого социального института на значимость тех или иных духовных и нравственных ценностей в качестве нормы (вторая позиция);
- 3) в ряду норм, согласно обозначенной Ю. Хабермасом этике дискурса, выделить лишь те, которые имеют силу в воспитательной практике семьи в конкретное историческое время (третья позиция);
- 4) модус (или меру) этой нормы определить «практическим разумом» (рациональностью), исходящим из того социального института, чьи интересы затрагиваются первоначально, здесь — семьи, поддерживаются другими и исключают разночтения (четвертая позиция);
- 5) зафиксировать подтвердившие свою социальную значимость в ходе дискурса интеринституциональные ценности воспитания как ценности, имеющие характер нормативной значимости в воспитательной практике семьи в конкретное историческое время (пятая позиция).

Таким образом, поступательное преодоление разногласий в единстве истинного, правильного и правдивого суждений становится основой процесса выработки ценностных смыслов воспитания в семье, понимаемого как *педагогическая рационализация* процесса коммуникации в актуальной ситуации взаимодействия социальных институтов. Данное утверждение позволяет говорить о «*педагогике коммуникативного действия*».

Педагогика коммуникативного действия видит своей задачей соединение социально-экономического, политического и нравственно-исторического действий путем организации социального дискурса по поводу аргументированных решений педагогических проблем. В этом представляется суть педагогики коммуникативного действия, где само коммуникативное действие как опосредованная межсубъектная интеракция в педагогическом значении, во-первых, задает отсчет для понимания окружающей действительности (бытия), для конструирования ее как предмета педагогического познания и анализа, во-вторых, это культурно-исторический процесс производства самой педагогической реальности (в статье говорится об аксиосфере семейного воспитания).

Исходя из вышесказанного объектом педагогики коммуникативного действия выступают проблемы образования как последовательно развивающегося социального института, предметом — выработка его ценностных смыслов в условиях педагогической рационализации процесса коммуникации субъектов направленной социальной активности в актуальной ситуации их взаимодействия. В соответствии с вышесказанным *под педагогикой коммуникативного действия* нами понимается педагогическая рационализация процесса коммуникации образования и других субъектов направленной социальной активности в актуальной ситуации их взаимодействия посредством поступательного преодоления разногласий в единстве истинного, правильного и правдивого суждений, способствующего выработке ценностных смыслов образования как социального института в конкретный культурно-исторический период.

Методология педагогики коммуникативного действия определяется логикой, заданной последовательностью организации процедуры межсубъектной интеракции в аспекте ее педагогической направленности. Рассмотренная нами логика в отношении ценностей семейного воспитания как частный случай реализации такого вида интеракции позволяет сформулировать основные методологические принципы ее создания:

- сознательной активности субъектов коммуникации (в соответствии с первой позицией);
- интересубъективного признания притязаний на нормативную значимость суждений или принцип интересубъективного взаимопонимания (в соответствии со второй позицией);
- соответствия интересубъективного признания притязаний на нормативную значимость суждений культурно-историческому времени или принцип бытийности (в соответствии с третьей позицией);
- социальной действенности интересубъективного признания притязаний на нормативную значимость суждений или принцип целесообразного коллективного творчества (соответствии с четвертой позицией);
- регламентации суждений как норм в практической деятельности или принцип процессуально-созидательной деятельности (в соответствии с пятой позицией).

Педагогика коммуникативного действия при условии ее реализации с соблюдением методологических принципов межсубъектной интеракции, становится основой стабильного функционирования образования, в целом, и семьи, в частности. Такой подход к решению педагогических проблем обеспечивает позитивную динамику их ценностных смыслов, характер которой определяется обратно пропорциональной зависимостью между их социальной организацией и социальной интеграцией как социальных институтов — ослабление социальной организации требует усиления социальной интеграции.

Таковы основные положения педагогики коммуникативного действия, основанные на анализе проблемы историко-педагогического исследования.

Не претендуя в методологическом плане на создание новой педагогики, суть педагогики коммуникативного действия нами определяется в рамках теории коммуникативного действия.

The paper raises the problem of choice and interpretation of family upbringing value priorities in the second half of the 19th century and early 20th century. The author has analyzed historical and pedagogical experience in solving this problem with its subsequent categorization as «pedagogics of communicative action».

Keywords: spiritual and moral values of family upbringing, meaning of spiritual values of family upbringing, urgent situation of interaction between subjects of targeted social activity, pedagogic rationalization of the process of communication between subjects of targeted social activity, pedagogics of communicative action.

Список литературы

1. *Круглов А. В.* Кто виновник убьли женской души / А. В. Круглов. — Вологда, 1899. — 24 с.
2. *Овчинников А. В.* Политико-правовой процесс в Российском образовании XIX — начала XX века / А. В. Овчинников. — М. : УРАО ИТИП, 2009. — 258 с.
3. Российский статистический ежегодник. 2011. — М., 2012. — 796 с.
4. *Тарутин А. А.* Что читают крестьяне Удимской волости и как они относятся к школе и книге / А. А. Тарутин // Русская школа. — 1892. — № 1. — С. 136–147.
5. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. — СПб. : Наука, 2001. — 380 с.
6. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас. — М. : Весь Мир, 2003. — 416 с.

ПСИХОЛОГИЯ

В. М. Лейбин

Концептуальные предпосылки экзистенциально-феноменологической психологии Р. Лэйнга¹

В статье рассматриваются идеи, представления и концепции зарубежных исследователей, оказавших влияние на становление экзистенциально-феноменологической психологии одного из видных представителей антипсихиатрического движения второй половины XX столетия.

Ключевые слова: психоанализ, феноменология, экзистенциализм, безумие, отчуждение.

60-е годы XX столетия в западных странах характеризовались всплеском мятежной, революционной и интеллектуальной деятельности, находящей свое отражение не только в студенческих волнениях, сопротивлении «новых левых» против истеблишмента, но и в радикальных изменениях, имевших место в психологии, психиатрии, психотерапии. В рамках различного рода протестных движений на передний план выдвинулись интеллектуальные лидеры, среди которых значительным влиянием на умы пользовался шотландский психиатр и психоаналитик Рональд Дэвид Лэйнг (1927–1989).

Он развернул активную деятельность, нашедшую отражение в ряде получивших признание публикаций, многочисленных интервью, выступлений на радио и телевидении, лекционных турне по различным странам мира, создании терапевтической коммуны в Кингсли Холл, выдвигании радикальных идей, способствующих пересмотру традиционных представлений о безумии, шизофрении, здоровье. Р. Лэйнг оказал влияние на движение антипсихиатрии, становление гуманистической психологии, эксперименты, связанные с измененными состояниями сознания. Его причисляли к наиболее видным в то время философам и психоаналитикам, гуру и психиатрам, лидерам контркультуры и антипсихиатрии. Его имя произносили наряду с такими известными представителями психоанализа и аналитической психологии, как З. Фрейд и К. Юнг.

Рассмотрение всего спектра интеллектуальной деятельности этого неординарного человека — несомненно, важная и насущная задача, способствующая лучшему пониманию того, какие новации были привнесены им в исследование актуальных проблем человека, его здоровья и психических расстройств. В определенной степени реализация данной задачи получила свое отражение в ряде работ зарубежных авторов, опубликованных как при жизни Р. Лэйнга, так и после его смерти (см., например: [18, 20, 21, 23]). В по-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ (проект № 13-06-00020).

следнее время интерес к жизнедеятельности Р. Лэйнга был проявлен и отечественными исследователями [4].

В контексте данной статьи основное внимание будет сосредоточено на выявлении идейных предпосылок, которые легли в основу экзистенциально-феноменологической психологии Р. Лэйнга. Что касается понимания существа привнесенных им новаций в психологию восприятия человека, а также специфики таких феноменов, как безумие и здоровье, то эти вопросы требуют специального осмысления. Надеюсь, что подобное осмысление станет предметом отдельного рассмотрения, чему будут посвящены последующие статьи.

Прежде всего необходимо пояснить, почему речь идет об экзистенциально-феноменологической психологии Р. Лэйнга, а не о психопатологии или психиатрии, что на первый взгляд представляется более логичным, если учесть его основополагающую работу «Разделенное Я» (1960), посвященную изучению шизоидных и шизофренических личностей.

Во-первых, в предисловии к изданию данной работы, которая первоначально не получила широкого признания и только позднее стала бестселлером, Р. Лэйнг сам подчеркивал, что наметил серию исследований по экзистенциальной психологии и психиатрии. Причем, несмотря на поставленную задачу осуществить экзистенциальное исследование психического здоровья и безумия, в книге помимо рассмотрения экзистенциально-феноменологического основания психозов излагаются более общие представления, связанные с экзистенциально-феноменологическими основаниями науки о личности, что относится непосредственно к сфере экзистенциально-феноменологической психологии.

Во-вторых, несмотря на предупреждение Р. Лэйнга о том, что его работа не является непосредственным приложением ни одной из ветвей экзистенциальной философии и по ряду моментов отличается от работ С. Кьеркегора, К. Ясперса, М. Хайдеггера, Ж. П. Сартра, Л. Бинсвангера и П. Тиллиха, тем не менее он признает то обстоятельство, что «является интеллектуальным должником именно экзистенциальной традиции» [8, с. 7].

В-третьих, апеллируя к экзистенциально-феноменологическому методу исследования, Р. Лэйнг исходит из того, что наука о личности — это такое изучение человеческих существ, которое берет за основу отношение одного человека к другому как к личности. Следовательно, речь должна идти действительно о психологии или, точнее, — об экзистенциально-феноменологической психологии, как она понималась шотландским психоаналитиком и психиатром.

В-четвертых, в последующих своих работах, включая «Я и Другие» (1961) и «Политика переживания» (1967), Р. Лэйнг акцентирует свое внимание на понимании глубин личности, межличностной природы фантазии, межличностного восприятия, социальной феноменологии, переживания, как сферы, вбирающей в себя всю совокупность интенций личности и происходящих в ее жизни событий. В частности, в книге «Политика переживания» он не только размышляет о социальной феноменологии, но и подчеркивает значимость психологии как таковой. «Психология, — приходит к выводу

Р. Лэйнг, — есть логос переживания. Психология — структура свидетельства, и, следовательно, психология — наука всех наук» [9, с. 225].

В-пятых, изучение и лечение психических расстройств сопровождалось у Р. Лэйнга обращением не только к философскому пониманию бытия человека в мире, но и к осмыслению как психопатологии, так и психологии личности. В этом отношении его исследовательские и терапевтические интенции были сходны с аналогичными интенциями, имевшими место у основоположника психоанализа. Так, будучи медиком по образованию, изучая психопатологию, постоянно имея дело с пациентами и более сорока лет ведя частную практику, З. Фрейд не ограничивался исключительно сферой медицины. Его концептуальные обобщения, хотя и опирались на клинический материал, тем не менее носили философский характер. Не случайно в одном из своих определений психоанализа он особо подчеркнул, что психоанализ занимает среднее место между медициной и философией. То среднее место, которое по праву принадлежит психологии. Именно поэтому в ряде своих работ З. Фрейд неоднократно подчеркивал, что «психоанализ является частью психологии, но не медицинской психологии или психологии патологических явлений, а просто психологии» [15, с. 147]. Нечто подобное наблюдается и у Р. Лэйнга, который, используя экзистенциально-феноменологический подход к изучению и лечению психических расстройств, включая шизофрению и психозы, а также говоря о экзистенциально-феноменологической психиатрии, в своих концептуальных обобщениях выходит на уровень экзистенциально-феноменологической психологии.

Полагаю, что после вышеизложенного пояснения того, почему речь идет именно об экзистенциально-феноменологической психологии Р. Лэйнга, можно перейти непосредственно к рассмотрению тех идейных истоков, которые легли в основу его представлений о нормальной и патологической личности.

Начну с констатации того факта, что Р. Лэйнг получил классическое образование в одной из школ Глазго, где особое внимание уделялось изучению на языке оригинала произведений Софокла и Эсхила, Платона и Аристотеля и многих других представителей литературы, философии, теологии. В небольшой публичной библиотеке, которая располагалась недалеко от дома его проживания и которая была видна из окна его комнаты, он пристрастился к чтению серьезных философских трудов, включая работы С. Кьеркегора, Ф. Ницше, К. Маркса и З. Фрейда. Позднее в своих воспоминаниях Р. Лэйнг подчеркивал то обстоятельство, что именно в трудах этих авторов он нашел беспокоящие его идеи [24, с. 87].

В дальнейшем при обосновании выдвигаемых им идей в своих публикациях Р. Лэйнг будет ссылаться как на литературные произведения, так и на философские труды. В частности, в качестве эпиграфа к отдельным разделам своих книг или в плане привлечения иллюстративного материала к выдвигаемым представлениям и клиническим случаям он будет использовать размышления, почерпнутые из литературных произведений Э. Данте, С. Беккета, Ф. Кафки, Дж. Оруэлла, Г. Честертона, В. Шекспира. В своих работах он будет опираться и

на литературные произведения таких российских авторов, как Ф. Достоевский, Б. Пастернак, М. Горький. Словом, литературные произведения составляют один из идейных истоков его экзистенциально-феноменологической психологии.

Будучи студентом медицинского факультета университета Глазго в период 1945–1951 годов, Р. Лэйнг участвовал в создании Сократического клуба, в рамках которого обсуждались научные, философские, теологические и медицинские проблемы. Его внимание привлекли как этические вопросы науки и общества, так и взаимосвязи между философией и медициной. Причем он настолько был увлечен последней проблематикой и столь серьезно отнесся к ее осмыслению, что в 1949 году подготовленный им материал «Философия и медицина» был опубликован в медицинском журнале университета.

В тот период начинается основательное знакомство Р. Лэйнга с идеями таких мыслителей, как С. Кьеркегор, Ф. Ницше, З. Фрейд, Э. Гуссерль, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж. П. Сартр, П. Тиллих, а также с психиатрическими взглядами на проблематику здоровья и безумия, нормы и патологии. В дальнейшем в своих публикациях он будет ссылаться на различных исследователей, включая философов (Гераклит, Лао-Цзы, Гегель, Л. Витгенштейн, М. Бубер, В. Дильтей, Дьюи, К. Маркс, Г. Маркузе, М. Мерло-Понти, Б. Рассел, Л. Фейербах), социологов (Э. Дюркгейм, Г. Гарфинкел, Э. Гоффман), психоаналитиков (Л. Бинсвангер, У. Бион, М. Босс, Д. Винникотт, Х. Дойч, Х. Хартманн, М. Кляйн, Г. С. Салливан, Х. Сегал, П. Федерн, Р. Фейербейрн, Ф. Фромм-Райхманн).

Приступив к практической деятельности и работая в различных больницах и клиниках (в нейрохирургическом отделении больницы Киллерна, Королевской больнице Виктории в Нетли, Королевской Гартнавельской больнице, Южной общей больнице, Тавинстонской клинике), Р. Лэйнг не только стал специализироваться в области психиатрии, но и пришел к пониманию того, что классическая психиатрия с ее сугубо клиническим подходом к пониманию психических расстройств должна уступить место новому видению человека, сочетающему в себе экзистенциально-феноменологические, социальные и гуманистические подходы.

Это новое видение человека свидетельствовало не только о необходимости гуманизации традиционной психиатрии, но и о включении в орбиту осмысления исследователя и психотерапевта таких феноменов, как ужас, страх, отчаяние, переживание жизненного опыта, интенциональность, функционирование индивида в обществе, безумное бытие в мире. Согласно этим идеям, навеянным размышлениями философов, психоаналитиков и философствующих психиатров, статус реальности стал признаваться не только за онтологической, социальной и культурной действительностью, но и за патологическими фантазиями, связанными с бессознательными механизмами работы психики и интенциональными актами сознания.

Р. Лэйнг познакомился с работами датского философа XIX века С. Кьеркегора и нашел в них нечто созвучное тому, что ощущал в самом себе. Он обнаружил, что его личностные переживания оказываются во многом отно-

шении аналогичными переживаниям С. Кьеркегора, нашедшим отражение на страницах его книг. Датский философ оказался для Р. Лэйнга тем автором, который переживал то же самое, что и он. Поэтому он с интересом погрузился в чтение работ С. Кьеркегора, в которых наряду с различными идеями содержались глубокие размышления о страхе, беспокойстве, отчаянии.

Последнее рассматривалось этим мыслителем в качестве определяющей характеристики человеческого существования, включающего в себя два вида настоящего отчаяния: отчаянного стремления быть самим собой и желания не быть собой самим, избавиться от своего Я. Первый вид отчаяния воспринимался им в качестве попытки прорыва человека к духовности. Второй соотносился с утратой смысла существования, в результате чего человеческое Я порывало с действительностью и погружалось в миражи воображения. В целом отчаяние трактовалось С. Кьеркегором в качестве «смертельной болезни» Я. В его понимании ни один человек не свободен от отчаяния, «нет никого, в ком глубоко внутри не пребывало бы беспокойство, тревога, дисгармония, страх перед чем-то неизвестным или перед чем-то, о чем он даже не осмеливается узнать, — страх перед чем-то внешним или же страх перед самим собой» [6, с. 262].

Подобное видение С. Кьеркегором феномена отчаяния было воспринято Р. Лэйнгом в качестве отправной точки отсчета, способствующей лучшему пониманию того, что лежит в основе психологии личности вообще и шизофренического видения мира, в частности. Не случайно он подчеркивал, что исследователь должен признавать обособленность, одиночество и отчаяние шизофреника, поскольку «шизофрению невозможно понять, не понимая отчаяния» [8, с. 46]. Более того, обращая внимание на феномен отчаяния, можно обнаружить и те возможности прорыва через отчаяние, которые способны привести к полноте человеческого существования, к истинному, неотчужденному Я.

Р. Лэйнга не могли не заинтересовать философские размышления Ф. Ницше, которые, с его точки зрения, не только были во многом схожи с некоторыми идеями С. Кьеркегора, но и имели критическую направленность, связанную с развенчанием различного рода человеческих иллюзий. Подобная направленность находила живой отклик в его душе, поскольку, подобно Ф. Ницше, предпринявшему решительные усилия по переоценке жизненных ценностей, он также пересмотрел многие положения, которыми руководствовались представители академической психологии и психиатрии в процессе изучения здоровой и больной личности. Как справедливо замечают некоторые исследователи, философия Ф. Ницше «стала для Лэйнга первым образцом критической мысли и во многом сформировала векторы его собственной критической позиции» [4, с. 63].

Вряд ли Р. Лэйнг был знаком с теми представлениями венского философа Ф. Brentano, которые оказали непосредственное воздействие на становление важных концептов психоанализа и феноменологии. Однако именно через психоанализ и феноменологию он вышел на проблематику интенциональности и переживания жизненного опыта, ставшие отправной точкой его последующих

размышлений о безумии и здоровье. Не случайно в его размышлениях про-сматриваются такие установки, согласно которым при рассмотрении феномена личности, наряду с различными составляющими, необходимо учитывать и «интенциональный проект самоуничтожения» [9, с. 138].

Известно, что философия Ф. Brentano являлась общим идейным источником как для психоанализа, так и для феноменологии. З. Фрейд и Э. Гуссерль прослушали курс лекций, прочитанных Ф. Brentano в Венском университете: основатель психоанализа посещал спецкурс этого философа в 1874–1875 годах, основатель феноменологического учения — в 1884–1886 годах. Оба признавали то влияние, которое оказали на них идеи Ф. Brentano.

Под воздействием брентановского спецкурса З. Фрейд хотел посвятить свою дальнейшую деятельность философии, хотя позднее в силу жизненных обстоятельств ему пришлось стать практикующим врачом. Прослушав брентановские лекции, Э. Гуссерль не только совершил поворот от математики к философии, но и стал развивать представления об интенциональности применительно к психическим процессам. Не случайно он подчеркивал, что именно Ф. Brentano «принадлежит эпохальная заслуга введения интенциональности в качестве основной дескриптивной характеристики психического» [5, с. 305].

В работе «Психология с эмпирической точки зрения» (1874) Ф. Brentano выдвинул идею об интенциональности, то есть некоей направленности психических процессов. Руководствуясь этой идеей, он всячески подчеркивал, что «не существует психических явлений, которые не были бы сознанием о каком-либо объекте» [2, с. 24]. При этом у Ф. Brentano наблюдалось несколько смысловых значений понятия интенциональности. Во всяком случае можно говорить о постулировании им наличия «рассудочной» и «аффективной» интенциональности.

З. Фрейд и Э. Гуссерль каждый по-своему воспринял соответствующие идеи Ф. Brentano. Первый сделал акцент на «аффективной» интенциональности, второй стал развивать представления о «рассудочной» интенциональности. В классическом психоанализе бессознательное всегда ориентировано на конкретную, как правило, сексуальную цель, независимо от того, выступает она в реальной или в символической форме. В гуссерлевской феноменологии сознание всегда является предметным, нацеленным на объект и интенциональным по своей сущностной природе.

В психоанализе интенциональность тесно связана со смыслозначимостью. И то и другое выступает в качестве сущностных характеристик бессознательного. Причем обе характеристики бессознательного важны не только в плане теоретического исследования направленности протекания психических процессов и выявления их символических структур, но и с точки зрения клинической практики, разрешения внутриспсихических конфликтов благодаря познанию смысла симптомов болезненного расщепления психики.

З. Фрейд стремился вскрыть, обнажить двойной смысл бессознательно-го, понимаемого как в качестве феномена, так и в виде специфической систе-

мы, функционирующей по своим собственным законам. За обнажением этого двойного смысла бессознательного следует ориентация на раскрытие смысла конкретных проявлений психических актов, независимо от того, относятся ли они к сфере сновидений, различного рода ошибочных действий или бегства в болезнь. Во всяком случае постижение бессознательной деятельности человека составляет одну из главных задач психоаналитического исследования.

В феноменологии интенциональность и смыслообразование — это необходимые и тесно связанные друг с другом сущностные свойства сознания, благодаря которым многообразные структуры бытия предстают перед исследователем в своем онтологическом качестве. Поэтому «археология сознания» имеет явно выраженную установку на раскрытие смысла как самого сознания, так и его предметности. Причем постижение смысла осуществляется на уровне того, что Э. Гуссерль называет «ноэтическими» структурами, то есть такими структурами сознания, которые связаны с актами переживания, восприятия и фантазирования, в отличие от «ноэматических» структур, задающих предметность.

Основатель психоанализа всячески подчеркивал необходимость объяснения психических процессов без какой-либо апелляции к внепсихологическим методам и приемам анализа человеческой психики, в то время как Э. Гуссерль критически отнесся к психологизму, замкнутому в рамках своих собственных представлений и объясняющих схем.

Судя по всему, Р. Лэйngu были близки исследовательские установки З. Фрейда. Правда, он критически воспринял ориентацию приверженцев классического психоанализа на осмысление психической реальности посредством исследования главных образов внутриспсихических процессов, не предусматривающих обращение к межличностному контексту. Тем не менее ему импонировала точка зрения З. Фрейда, согласно которой психоанализ возник тогда, когда последний «начал философски осмысливать факты психопатологии» [14, с. 85]. Во всяком случае, он высоко оценивал вклад З. Фрейда в изучение психопатологии обыденной жизни.

Называя З. Фрейда самым великим психопатологом и прибегая к образным сравнениям, Р. Лэйнг подчеркивал: «Он спустился в "Преисподнюю" и встретил там совершенных чудовищ. Он победил их, подобно голове Медузы, которая превратила этих чудовищ в камень. Мы, — те, кто следует за Фрейдом, — имеем в своем распоряжении знание, которое он передал нам. Он выжил. Теперь нам предстоит увидеть, сможем ли выжить мы, если не будем использовать теорию, которая в определенной мере является оружием защиты» [8, с. 24].

Если говорить об идейном влиянии З. Фрейда на формирование мышления Р. Лэйнга, то следует иметь в виду, что его знакомство с работами основателя психоанализа имело место еще в юношеские годы: сперва в школе во время посещения публичной библиотеки, а затем — в период обучения в университете Глазго. Причем увлеченность психоаналитическими идеями оказалась таковой, что, будучи студентом и принимая участие в объявленном конкурсе по проблематике психоанализа, он представил на данный конкурс небольшую

работу «Здоровье и болезнь». Эта работа не только принесла ему денежное вознаграждение, которое полагалось победителю конкурса, но и вызвала одобрение со стороны лондонских психоаналитиков, входящих в состав жюри.

Впоследствии Р. Лэйнг работал в Тэвистокской клинике, основной частью которой составляли известные в то время психоаналитики. И хотя к тому времени некоторые психоаналитики, особенно М. Кляйн, выступили с новыми идеями, пересматривающими отдельные положения З. Фрейда, тем не менее Р. Лэйнг оставался высокого мнения об основателе психоанализа. Не случайно в одной из своих работ он особо подчеркивал: «Значимость Фрейда в наше время основана на его прозрении, и в очень большой степени — его показе того, что рядовая личность — это высушенная, сморщенная частичка того, чем может быть личность» [9, с. 231].

Подобная оценка вклада З. Фрейда в понимание человека не представляется, на мой взгляд, вполне адекватной. Заслуга основателя психоанализа состояла не в обнаружении «сморщенной частички личности», а в демонстрации того, что человеческое Я не является, по его выражению, «хозяином в собственном доме». Осуществленные З. Фрейдом структурный подход к осмыслению личности и структуризация психики выявили слабость Я, которое, как оказалось, не только не всегда может эффективно противостоять бессознательным влечениям, но и в значительной степени само действует бессознательно. Именно он убедительно показал, что предшествующие представления о всевластии и всемогуществе Я оказались не соответствующими результатам аналитической работы, выявившей могущественные силы и тенденции в глубинах психики, действующие на бессознательном уровне и оказывающие существенное воздействие на мышление и поведение человека.

Сам З. Фрейд оценивал тот вклад, который был внесен им в понимание человека следующим образом. Он исходил из того, что в процессе накопления научных знаний по нарциссизму человека и человечества было нанесено три ощутимых удара. Первый (космологический) удар был нанесен Н. Коперником, доказавшим, что Земля не является центром Вселенной. Второй (биологический) удар был нанесен Ч. Дарвиным, своей теорией происхождения людей, разрушившей созданную ранее стену, которая отделяла человека от животного. Третий, наиболее сокрушительный (психологический) удар был нанесен им, З. Фрейдом, его психоаналитическим учением о соотношении между сознательным Я и бессознательным, учением, показавшим, что человек, считающий себя сознательным существом, в действительности является по большей части бессознательно мыслящим и действующим [16, с. 534].

В этом отношении оценка З. Фрейдом собственного вклада в науку выглядит более адекватной, чем та, которая была дана Р. Лэйнгом. Другое дело, что психоаналитический акцент на «несчастном», «пограничном», как выражался З. Фрейд, человеческом существе открывал перед психологами и психотерапевтами путь к дальнейшему изучению тех глубинных переживаний и страданий, которые часто испытывает человек, к постижению тех внутренних конфлик-

тов и расщепленности личности, которые ведут к психическим расстройствам. Именно эти аспекты бытия человека в мире, связанные с внутрличностными конфликтами и расщепленностью сознания, привлекли внимание Р. Лэйнга. В контексте выявления возможных экзистенциальных расколов именно они составили важную часть его концептуальных и терапевтических разработок.

Впрочем, независимо от того, насколько адекватно Р. Лэйнг оценивал вклад З. Фрейда в разработку психологии и психопатологии личности, ему, несомненно, были близки идеи основателя психоанализа, в соответствии с которыми исследовательский и терапевтический акценты переносились с органических процессов на психические.

Исследователи и терапевты предшествующих поколений придавали особое значение анатомическим, физическим и химическим особенностям человеческого организма, и именно через эту призму рассматривались, как правило, причины возникновения различных заболеваний человека, включая его психические расстройства. При осмыслении состояний здоровья и болезни человека использовались физические, механистические или биологические аналогии.

В противоположность подобному подходу З. Фрейд не только задался вопросом, какова природа тех психических процессов, которые имеют необычайные последствия, связанные с бегством человека в болезнь. Он сосредоточил свое внимание на изучении психической реальности, в результате чего стало очевидным, что многие физические симптомы являются психогенными и представляют собой корреляты душевных процессов.

Р. Лэйнг разделял подобную позицию, которую отстаивал З. Фрейд и которая представлялась ему более перспективной, по сравнению с предшествующими механистическими подходами к пониманию человека. Он не возражал ни против использования физических или биологических аналогий как таковых, ни против рассмотрения человека в качестве сложной машины или животного. Но его принципиальная позиция заключалась в том, что «теория человека как личности идет по ложному пути, если она упрощается до описания человека как машины или человека как организмической системы “нечто” — процессов» [8, с. 20–21].

Р. Лэйngu импонировали и многие идеи Э. Гуссерля, связанные, в частности, с критикой психологизма как такового. Не случайно, в последующих своих работах он не только критически отнесся к тем реальным фактам, которые принимались, как правило, во внимание учеными и терапевтами, но и сосредоточил свои усилия на раскрытии существа переживаний человеком своего житейского опыта. Последнее вытекало из гуссерлевского понимания сознания как интенционального переживания и важности рассмотрения феноменологического содержания переживаний человека.

Следует иметь в виду, что критическая установка Э. Гуссерля против психологизма была обусловлена его неприятием методологической позиции психологов, акцентирующих внимание на «эмпирическом сознании», а не отрицанием значимости изучения психического. Делая объектом своего ис-

следования «чистое», а не «эмпирическое сознание», феноменология вовсе не отстраняется от рассмотрения психических феноменов. Напротив, Э. Гуссерль стремился раскрыть существо психического в его первичной данности, очищенной от всевозможных наслоений концептуального характера. В его представлении психическое должно быть первым предметом исследования и для психологии, и для феноменологии. Более того, его размышления касаются не только обсуждения требований научной психологии, но и развития того, что им было названо «феноменологической психологией» [5, с. 300].

Другое дело, что, говоря о требованиях строгой науки, Э. Гуссерль отмечал примечательную двойственность, состоящую, с одной стороны, в развитии психологической феноменологии, которая в качестве радикального основания науки должна служить психологии вообще, а с другой стороны, — трансцендентальной феноменологии, выполняющей функцию философской науки о первоначалах. При этом он высказывал такие соображения, в соответствии с которыми основной характеристикой психического является феноменальность как свойство того или иного явления и, следовательно, важной задачей феноменологической психологии является постижение «феноменологического опыта» как рефлексии, в которой «становится доступным психическое в его собственной сущности» [5, с. 304].

Феноменологическое изучение является, по сути дела, психологическим исследованием, хотя оно и обладает своей спецификой. В этом отношении и фрейдовский психоанализ, и гуссерлевская феноменология не выступают в качестве антипода друг другу. Напротив, они характеризуются общей для них установкой на изучение психического как такового.

З. Фрейд и Э. Гуссерль разделяли сходные взгляды на понимание некоторых аспектов психического. Так, если основатель психоанализа исходил из того, что в сфере психического стираются различия между реальностью и вымыслом, то аналогичной точки зрения придерживался и Э. Гуссерль, который полагал, что в психической сфере нет никакого различия между явлением и бытием. Другое дело, что осмысление психического в психоанализе и в феноменологии осуществлялось под разным углом зрения. З. Фрейд изучал его со стороны бессознательного, Э. Гуссерль — с точки зрения «чистого сознания».

Очевидно, что разноплановость подходов к одному и тому же объекту исследования неизбежно влекла за собой те различия, которые обнаруживаются между психоанализом и феноменологией в понимании существа и природы психических процессов. Так, если для З. Фрейда сфера психического представлялась в качестве такого образования, в рамках которого функционируют системы бессознательного, предсознательного и сознания, то Э. Гуссерль рассматривал психическое как «неограниченный поток феноменов», где «чистое» сознание является отправной точкой, задающей ориентиры исследования человеческой психики, бытия и мира в целом.

Именно гуссерлевское понимание интенциональности психических актов, а также необходимости учета и рассмотрения феноменологического

среза жизненных переживаний человека привлекли внимание Р. Лэйнга, экзистенциально-феноменологическая психология которого ориентировалась на выявление различных интенциональных актов личности, ее переживаний, взаимопереживаний и расколов, нередко имеющих место в самих переживаниях. Во всяком случае при изучении разных «модальностей переживания», включая восприятие, воображение, фантазии, грезы, сновидения, воспоминания, он отталкивался от основной методологической установки Э. Гуссерля, согласно которой переживания человека являются основным объектом исследования феноменологической психологии.

Завершив университетское образование и получив диплом врача, Р. Лэйнг в дальнейшем не только работал в различных больницах и Тэвистокской клинике, но и прошел обучение в Лондонском институте психоанализа. Тем самым это дало ему возможность переосмыслить тот пласт клинического и концептуального материала, который был почерпнут им из различных источников, включая неврологические представления о шизофрении, философские идеи феноменологического и экзистенциального плана, психоаналитические концепции психических расстройств, связанных с установлением специфических отношений между младенцем и матерью, а также личное восприятие переживаний в контексте установления связей между аналитиком и пациентом, врачом и больным.

Клинический материал привел Р. Лэйнга к пониманию того, что разделяемые консервативно ориентированными врачами неврологические представления о шизофрении не адекватны тому, что имеет место на самом деле. Более того, в своей практической деятельности он стал все больше склоняться к тому, что шизофрения и психические расстройства как таковые являются не столько медицинской, сколько философской проблемой. Той проблемой, которая связана не с академической классификацией симптомов заболевания и объяснением причин их возникновения, а с пониманием внутреннего мира больного человека, его переживаний и тех отношений, которые складываются между людьми в реальной жизни и в процессе терапии.

Наряду с осмыслением идей классического психоанализа З. Фрейда и феноменологии Э. Гуссерля Р. Лэйнг обращается к работам К. Ясперса и М. Хайдеггера, в которых находит новые ориентиры, являющиеся плодотворными для клинической практики.

Его вдохновляет подход К. Ясперса, настороженно отнесшегося к элементам «объясняющей психологии», свойственным построениям классического психоанализа. Ему импонирует нашедшая в ряде работ немецкого философа установка на понимание в противоположность объяснению, что стало отправным пунктом для постижения человеческого бытия в экзистенциализме.

Акцентируя внимание на внутреннем постижении человеком своей экзистенции, К. Ясперс по сути дела подверг критике психоаналитические претензии З. Фрейда на объективное познание человеческого бытия. Он исходил из того, что экзистенция является не концептом, а знаком, указывающим

на выход за пределы объективности с целью постижения «необъективного бытия», которое представляет собой экзистенцию, если она «может проявляться первоначально для меня и в моем собственном бытии» [22, с. 68].

Отталкиваясь от этого положения, К. Ясперс стремился подчеркнуть бесплодность предпринимаемых исследователями научных попыток выявить эмпирические, предметные характеристики человека, которые, по его мнению, ничего не говорят о самобытности индивида, о его экзистенциальной структуре и трансценденции как побуждении духа в сфере реального существования. С этих позиций он выступал против эмпиризма психоанализа с его акцентом на бессознательных влечениях индивида, проявляющихся на всех ступенях развития человеческого существа. Все импликации бессознательного, так или иначе учитываемые при осмыслении бытия человека в мире, воспринимались К. Ясперсом как имеющие значение лишь с точки зрения интенциональности сознания. В соответствии с этой установкой объектом исследования становится экзистенция как «сознание вообще», имеющее отношение не к эмпирическим проявлениям индивида, а к онтологическим структурам самого бытия.

Разделяя мысли К. Ясперса, Р. Лэйнг делает ставку не только на понимание внутреннего мира психически больного человека, но и на постижение специфического способа его существования, того бытия, которое представляется другим людям, включая традиционно мыслящих врачей, безумным. В своей концептуальной и терапевтической деятельности он ориентируется на экзистенциально-феноменологическое описание опыта жизни шизофренических личностей и их переживаний, связанных с отстраненностью от самих себя. Причем речь идет не столько об описании и понимании частных переживаний человека, сколько о рассмотрении их в контексте его бытия в мире. В этом смысле Р. Лэйнг отталкивается от экзистенциальных идей не только К. Ясперса, но и М. Хайдеггера.

В своих философских размышлениях осмысление проблемы человека осуществлялось М. Хайдеггером через призму раскрытия «бытия-в-мире», в котором человеческое существо воспринималось прежде всего в плане открытости и экзистенциальной историчности. Вместе с тем он апеллировал к такой повседневности бытия, где человек характеризовался «страдательными экзистенциалами» типа заброшенности, тоски, отчаяния, ужаса, страха смерти. При этом немецкий философ стремился раскрыть «экзистенциальное беспокойство», обусловленное разрывом между «подлинностью» и «неподлинностью» человеческого бытия. То «экзистенциальное беспокойство», которое является следствием внутренних противоречий «бытия-в-мире», где человеческое существование выступает одновременно в качестве сокрытости и раскрытости, наличности и трансцендентности, бытия и Ничто. Последнее, то есть Ничто, как раз и является, по выражению М. Хайдеггера «условием раскрытости сущего как такового для человеческого бытия» [17, с. 23].

Экзистенциальная философия М. Хайдеггера была ориентирована на постижение смысла человеческого бытия через призму раскрытия тайны Ничто,

что предполагало обращение к проблеме ужаса, испытываемого человеком. Именно ужас заставляет ускользать сущее в целом, но с общим ускользанием сущего происходит ускользание человека от самого себя. Такое понимание ужаса вело к выдвиганию принципиального положения, согласно которому жутко делается не конкретному индивиду, а человеку как таковому. В ужасе находит отражение не расколотость повседневности, которая в академической психологии и психиатрии воспринимается, как правило, в качестве возможной причины возникновения страха и невротического поведения, а единство целого, связанного с бытием. Эта захваченность человека целым ведет к глубокой тоске, гнездящейся в глубинах человеческого бытия.

Размышления М. Хайдеггера о неподлинности «бытия-в-мире» и всепроникающем ужасе были восприняты Р. Лэйнгом как весьма существенные для понимания специфики шизофренической личности. Это было связано с тем, что в клинической деятельности ему приходилось сталкиваться с такими непонятными проявлениями пациентов, как тоска, скука, безразличие к миру, другим людям и самим себе, которые не могли быть объяснены только и исключительно инфантильными страхами и возвращением вытесненного. Психическое состояние многих пациентов свидетельствовало об их глубокой отрешенности от своего бытия, об утрате смысла своего существования, о захваченности неким целым или его тенью, неопределенность которых воспринималась человеком как отсутствие собственного присутствия в мире, провал в бездну небытия.

Характерно то, что размышляя о различных вариантах расщепления между переживанием и поведением, мире людей, включая психологов и психотерапевтов, в котором внутреннее отколото от внешнего, и об отчуждении от внутреннего мира человека, Р. Лэйнг неоднократно использует фразу М. Хайдеггера: «Ужасное уже произошло». Так, говоря о специалистах по человеческим отношениям, он особо подчеркивает: «Но ужасное уже произошло. Оно произошло со всеми нами... Внешнее не становится внутренним, а внутреннее — внешним лишь посредством переоткрытия “внутреннего” мира. Это только начало. В качестве целого поколения людей мы настолько отчуждены от внутреннего мира, что существует убеждение, что его нет; а если он даже есть, то он несущественен» [9, с. 251]. И в качестве вывода, вытекающего из фиксации разорванности между телом, разумом и духом человека, он делает следующее заключение: «Когда Ужасное уже произошло, мы едва ли можем ожидать чего-либо иного, кроме того, что Нечто, как эхо, ответит внешним решением на разрушение, которое уже свершилось внутри» [9, с. 252].

Ужас, страх, тревога — все эти составляющие бытия человека в мире требуют своего постижения и осмысления. Не случайно они привлекали внимание многих мыслителей, включая С. Кьеркегора и М. Хайдеггера. Но, если, описывая феномен тревоги, С. Кьеркегор характеризовал ее как тревогу перед свободой, то М. Хайдеггер воспринимал тревогу через призму постижения Ничто.

Для С. Кьеркегора страх испытывается человеком перед миром, в то время как тревога является тревогой человека перед самим собой. С точки зрения

М. Хайдеггера, страх перед чем-то всегда касается каких-то определенных вещей, ему присуща очерченность предмета и причины. Что касается ужаса, то он в корне отличен от страха и боязни. Ужас перед чем-то является, фактически, ужасом от чего-то, но не перед конкретной угрозой. При ужасе нет такой сумятицы, как это имеет место под воздействием страха. Однако именно ужас способствует ускользанию сущего и открытию Ничто. Или, как замечал М. Хайдеггер: «Ужас вовсе не способ постижения Ничто. Тем не менее благодаря ему и в нем Ничто приоткрывается... В ужасе происходит отшатывание от чего-то. Но это отшатывание — не бегство, а оцепенелый покой» [17, с. 21–22].

В своей клинической деятельности и концептуализации основных положений экзистенциально-феноменологической психологии Р. Лэйнг столкнулся с аналогичными проблемами, имеющими непосредственное отношение к пониманию того, как и каким образом человек может испытывать ужас, страх, тревогу. В частности, отталкиваясь от соответствующих идей С. Кьеркегора и М. Хайдеггера, он пришел к такому пониманию, в соответствии с которым любая тревога становится еще более мучительной из-за внедрения ее во все переживания постоянного ощущения небытия и мертвенности, а человек может испытывать страх перед тем, что будет поглощен при любых взаимоотношениях с другими людьми [9, с. 150]. Причем страх принять кого угодно или что угодно оказывается тем состоянием, переживание которого способно завершиться бегством в болезнь.

Экзистенциальный подход к рассмотрению существования человека привлек внимание Р. Лэйнга и в связи с осмыслением им идей, содержащихся в трудах французского мыслителя Ж. П. Сартра.

Подобно К. Ясперсу, Ж. П. Сартр отверг принцип психоаналитического объяснения эмоций и человеческой деятельности, основанный на выявлении причинных связей и зависимостей. По его убеждению, глубокое противоречие классического психоанализа состояло в том, что при изучении различных феноменов З. Фрейд стремился установить как требующие объяснения причинные связи, так и предполагающие понимание смысловые значения. Это вело к явному противоречию между теорией и практикой психоанализа. Так, если в качестве исследователя аналитик стремится установить жесткие причинные связи между изучаемыми фактами, то, будучи терапевтом, он анализирует прежде всего факты сознания в понимании, то есть раскрывает внутренние отношения между символизацией и символом, вытесненным материалом и невротическим симптомом.

Ж. П. Сартр также исходил из того, что сексуальные влечения и различного рода комплексы человека не являются предопределяющими, задающими ориентиры для становления бытия-в-мире. В основе реализации проективной деятельности индивида лежит выбор как бытие человеческой реальности. В этом смысле предлагаемый Ж. П. Сартром экзистенциальный психоанализ является методом, предназначенным для выявления субъективного выбора, «посредством которого каждая личность делается личностью, то есть объявляет о себе, чем она

является» [12, с. 577]. Поскольку человек и есть бытие, то он должен соотносить свои мысли и действия с фундаментальными отношениями в мире. Поэтому экзистенциальный психоанализ стремится к пониманию бытия-в-мире и ставит своей целью нахождение через конкретные проекты первоначального способа, посредством которого каждый человек должен выбрать свое бытие.

Идеи экзистенциального психоанализа Ж. П. Сартра оказали влияние на формирование взглядов Р. Лэйнга, связанных со становлением экзистенциально-феноменологической психологии и психиатрии. Не случайно именно этот французский мыслитель написал предисловие к книге Р. Лэйнга и Д. Купера «Разум и насилие: десятилетие философии Сартра» (1964).

Оценивая влияние идей Ж. П. Сартра на формирование его взглядов, в одном из интервью [19] сам Р. Лэйнг выделял три аспекта, связанные с пониманием диалектики, взаимодействия людей в социальном контексте, необходимости разграничения между процессом и практикой. И это действительно так, если учесть то обстоятельство, что Р. Лэйнг не только основательно проработал работу Ж. П. Сартра «Критика диалектического разума» (1960), но и два года спустя после выхода в свет данной работы высказал свои размышления о практике, процессе и человеке не как обособленном в пространстве объекте, а в терминах метаморфоз группы, в которой он находится и в которой осуществляются определенные взаимовлияния, что было предметом рассмотрения французского философа.

Если Ж. П. Сартр разграничивал практику и процесс применительно к истории, то Р. Лэйнг ввел эти понятия в контекст рассмотрения семьи, что дало ему возможность лучше осмыслить переходы от процесса к практике, соотнеся их с деятельностью человека в группе, а также теми мотивами и целями, которыми руководствуются члены той или иной группы. В этом смысле, с одной стороны, он действительно отталкивался от соответствующих идей Ж. П. Сартра, а с другой стороны, внес определенные новации, позволившие ему обратить особое внимание на различные типы семей.

Вместе с тем можно говорить, как мне представляется, и о других аспектах влияния Ж. П. Сартра на становление тех или иных взглядов Р. Лэйнга.

Во-первых, это влияние сказывается в размышлениях Р. Лэйнга о системе ложного Я. Так, проводя различия между маской, носимой нормальной личностью, ложным Я шизоидного индивида и ложным фасадом, устанавливаемым истериком, он высказал соображение, в соответствии с которым истерик отделяет себя от многого из того, что делает. Приводя соответствующие аргументы, Р. Лэйнг апеллирует к книге Ж. П. Сартра «Бытие и ничто» (1943), в которой, по его мнению, содержится лучшее описание такого метода уклонения в действии и «блестящий феноменологический отчет о способах притворяться самому себе, что тебя нет “в” том, что делаешь» [9, с. 98].

Во-вторых, подобно М. Хайдеггеру Ж. П. Сартр значительное внимание уделил осмыслению проблематики Ничто. Этот аспект экзистенциального понимания бытия в мире не ускользнул от Р. Лэйнга, который также

обратился к феномену Ничто. Другое дело, что М. Хайдеггер и Ж. П. Сартр апеллировали к онтологическому аспекту Ничто, в то время как Р. Лэйнга в первую очередь интересовала проблематика переживания, обусловленная наличием различных связей между людьми, а также отделением одного человека от другого. В его понимании пространство между людьми заполнено множеством социальных вымыслов. И если отбросить все маски, одеяния, общественные игры и многое другое, то в обнаженном присутствии окажется ничто. В связи с этим Р. Лэйнг замечал: «Двое людей, между которыми и вначале и в конце ничего нет. Между ними ничто. Ничто. То, что в действительности “между”, нельзя назвать ни одной вещью, находящейся между. Между — это самое ничто» [9, с. 241].

В-третьих, именно размышления Ж. П. Сартра о существовании не только бытия-в-себе, бытия для себя, но и бытия Другого послужили отправной точкой для осмысления Р. Лэйнгом специфики переживаний, связанных с тем, кем человек является для себя и для Другого, как происходит формирование нового типа бытия, каково отношение моего бытия к бытию Другого и как возможно бытие с Другим в условиях отчуждения Я и от самого себя, и от Другого. Во всяком случае его не могла оставить равнодушной мысль Ж. П. Сартра, согласно которой «присутствие Другого по ту сторону моей неоткрытой границы может служить мотивацией для моего нового постижения себя как свободной самости» [12, с. 309].

Стоит отметить и то обстоятельство, что обращение Р. Лэйнга к рассмотрению переживаний индивида через призму его отношений с Другим было связано с соответствующими идеями, почерпнутыми им не только из работ Ж. П. Сартра, но и, возможно, из ранее прочитанных им трудов Э. Гуссерля. Ведь именно последний в своих размышлениях о феноменологической психологии писал о необходимости расширения феноменологического метода таким образом, чтобы в него «включался опыт, темами которого являются Другой и сообщество» [5, с. 315]. Только в этом случае, как считал датский философ, вообще возможна интенциональная психология и феноменология интерсубъективности.

Тем не менее, выявляя идейные истоки концептуальных и терапевтических разработок Р. Лэйнга, можно констатировать то обстоятельство, что, наряду с психоанализом З. Фрейда и феноменологией Э. Гуссерля, экзистенциальная философия в лице ее видных представителей, включая К. Ясперса, М. Хайдеггера и Ж. П. Сартра, оказала существенное воздействие на его мышление. И в этом нет ничего удивительного, поскольку вторая половина XX столетия характеризовалась такой сменой парадигм мышления, нашедшей свое отражение в зарубежной психологии и психотерапии, которая может быть названа экзистенциализацией соответствующих дисциплин [7].

Обучаясь в Лондонском институте психоанализа, Р. Лэйнг не мог не обратить внимания на идеи А. Фрейд, М. Кляйн, Д. Винникотта и других психоаналитиков, акцентировавших внимание на отношениях, устанавливаемых между младенцем и его матерью. Они сказались на пробуждении его

интереса к изучению семейных связей, которые часто оказывались предопределяющими, способствующими шизофреническому восприятию мира.

Кроме того, Р. Лэйнга привлекло одно из размышлений основателя аналитической психологии К. Г. Юнга, считавшего, что было бы целесообразно экспериментально проследить за тем, наблюдается ли синдром психиатрии в семьях. Речь шла о названном «психиатрозом» патологическом процессе, характеризующимся проявляющимися в семьях соматическими коррелятами и психическими механизмами.

Все это побудило Р. Лэйнга к осуществлению исследовательской и терапевтической деятельности, связанной с осмыслением специфики шизофренических семей, что нашло свое отражение в ряде его публикаций, включая совместно с А. Эстерсоном написанную работу «Здравомыслие, безумие и семья. Т. I. Семьи шизофреников» (1964), в которой в качестве критерия болезни предлагалось рассматривать не человека, а его семью.

Вместе с тем знакомство с теми представлениями о бытийственности Я с Другими, которые были изложены Ж. П. Сартром в его работе «Бытие и ничто» (1943), позволило Р. Лэйнгу обратиться к рассмотрению социально-коммуникативных аспектов жизнедеятельности человека, чреватых соскальзыванием в лоно шизофрении. В этом отношении его внимание привлекли разработки Г. Бейтсона, основанные на исследовании внутриличностных и межличностных процессов коммуникации [1]. Не случайно в ряде своих работ Р. Лэйнг подчеркнет то обстоятельство, что для психически больного человека характерна разобщенность в его отношениях с другими индивидами, миром в целом, а психическая патология обусловлена искаженной, недостаточной коммуникацией между людьми.

Представляется, что в методологическом плане обращение Р. Лэйнга к рассмотрению социально-коммуникационных процессов действительно было навеяно знакомством с соответствующими работами Г. Бейтсона. Однако можно говорить и о более ранних истоках, восходящих, как и в случае апелляции к Другому, к идеям Э. Гуссерля. Ведь именно этот датский философ писал о так называемом вчувствовании, когда интенциональность в собственном Я вводит человека в сферу чужого Я. Именно он подчеркивал, что не только жизнь отдельного Я является замкнутым в себе полем опыта, которое следует пройти в феноменологическом опыте, но таковой представляется и универсальная жизнь сознания, «которая, выходя за пределы отдельного Я, соединяет любое Я с другим Я, в действительной или возможной коммуникации» [5, с. 315].

Стремление понять природу психических расстройств исходя из опыта переживаний человека и его коммуникационной деятельности заставило Р. Лэйнга выйти за узкие рамки рассмотрения единичного индивида в его нормальном и болезненном состоянии и перенести исследовательский и терапевтический акцент на раскрытие специфики отношений между Я и Другим, Я и Ты. Существенную интеллектуальную подпитку в этом отношении он нашел в работах иерусалимского философа М. Бубера и американского

психоаналитика Г. С. Салливана, специализирующегося на исследовании и лечении шизофрении.

В своей работе «Я и Ты» (1922) М. Бубер обратил внимание на три сферы, в которых возникает мир отношений. Первая сфера олицетворяет собой жизнь с природой, где имеет место доречевое отношение и где обращенное к созданиям природы наше Ты застывает на пороге языка. Вторая сфера — жизнь с людьми, где отношения принимают речевую форму и где человек может давать и принимать Ты. Третья сфера — сфера духовности, где не в силах вымолвить Ты своими устами человек отвечает на зов отношений, благодаря тому, что думает, действует, творит образы. Таким образом, как считал М. Бубер, в начале было отношение, и Я всегда возникает в результате существования отношения Я — Ты.

Такая постановка вопроса не могла не заинтересовать Р. Лэйнга, который в своих размышлениях об опыте переживаний человеком своего бытия исходил из того, что реальность мира и Я усиливаются прямым взаимоотношением между Я и Ты. Причем если Я все больше становится участником фантастических взаимоотношений и все меньше участвует в реальных связях, то в подобных процессах оно утрачивает собственную реальность. Словом, подчеркивал Р. Лэйнг, в своей концептуальной и терапевтической деятельности, связанной с пониманием человека, мы не можем не учитывать отношения между Я и Ты.

«Игнорируя изначальную связанность Я и Ты, — писал Р. Лэйнг в работе “Разделенное Я”, — мы берем отдельного изолированного человека и концептуализируем его различные стороны в “Я”, “Сверх-Я” и “Оно”. Другой становится при этом внутренним либо внешним объектом, либо слиянием их обоих. Как в этом случае говорить о какой-то адекватной взаимосвязи между мной и тобой в терминах взаимодействия одного психического аппарата с другим?» [8, с. 15]. Обращая внимание на данную ситуацию, он отмечал, что с подобной сложностью сталкивается не только классический психоанализ, но и иные направления в психологии, психотерапии и психиатрии, в рамках которых описание человека осуществляется вне его связей с другими людьми в его мире.

От М. Бубера исходила еще одна плодотворная идея, которая была серьезно воспринята Р. Лэйнгом. Речь идет о размышлениях ерусалимского философа о том, является ли человек просто вещью или он нечто большее, характеризующееся своей уникальностью, которая проявляется в отношениях между Я и другими людьми. «Если Я обращен к человеку, как к своему Ты, — подчеркивал М. Бубер, — если я говорю ему основное слово Я-Ты, то он не вещь среди вещей и не состоит из вещей» [3, с. 9].

Р. Лэйнг разделял подобную точку зрения. Более того, в своих работах он неоднократно отмечал, что восприятие человека в качестве вещи, а не личности не способствует адекватному пониманию ни психического здоровья, ни безумия. Напротив, подобный подход к человеку искажает подлинную картину тех восприятий, представлений и концепций, которые превалируют в академической психологии, психотерапии и психиатрии.

Размышления М. Бубера о важности учета отношений между Я и Ты касались понимания природы существования человека как такового. В этом отношении он отталкивался от идей Л. Фейербаха, согласно которым сущность человека следует усматривать не в его индивидуальности, а в единстве с другим человеком. Причем, говоря о связи между Я и Ты, а также рассматривая общность человека с другими людьми, Л. Фейербах подчеркивал, что речь может идти о таком единстве, которое опирается на реальность различия между Я и Ты. Словом, тайна взаимодействия становится доступной для понимания тогда, когда «Я есть Я — для самого себя, и одновременно я — ты для другого» [13, с. 183].

Признавая важность такого подхода к пониманию человека, который М. Бубур продемонстрировал в работе «Я и Ты», Р. Лэйнг конкретизировал свои исследовательские и терапевтические усилия, поскольку ему важно было осмыслить отношения, складывающиеся между людьми, включая отношения между врачом и пациентом, психотерапевтом и анализантом. Его не удовлетворяли те традиционные подходы, в соответствии с которыми врачи разных специализаций, включая психиатров и психотерапевтов, рассматривали обращающихся к ним за помощью людей в качестве единичных объектов исследования и лечения. Поэтому когда в поле его зрения попали работы американского психоаналитика Г. С. Салливана, придающего важное значение межличностным отношениям, то он не только с удовольствием ознакомился с ними, но и обнаружил в них близкие ему по духу идеи.

Дело в том, что Г. С. Салливан с сомнением относился к превалирующим в то время представлениям в психологии и медицине, согласно которым исследователи и психотерапевты ориентируются главным образом на человека, рассмотренного под углом зрения его единичных поведенческих проявлений и симптомов вне связи с его окружением. Более того, отталкиваясь от идей психобиологии А. Мейера и зарождавшейся в то время социальной психологии Дж. Мида, он пришел к пониманию того, что уникальный опыт бытия каждого человека обусловлен влиянием на него других людей. Характеризуя эволюцию своих взглядов, Г. С. Саливан отмечал, что, будучи психиатром, он «долгие годы шел к осознанию необходимости появления научной дисциплины, цель которой заключалась бы в изучении не отдельно взятого человеческого организма или социального наследия, а ситуаций интерперсонального взаимодействия, в которых находило бы отражение либо психическое здоровье, либо существующие у человека психические нарушения» [11, с. 46].

Причем Г. С. Салливан осуществил своеобразный поворот в установлении таких отношений между врачом и пациентом, в рамках которых первый оказывается не сторонним, а активным наблюдателем, принимающим непосредственное участие в межличностных процессах, протекающих в межличностных ситуациях.

Если учесть, что он придавал особое значение изучению коммуникации между людьми и исходил из того, что возникновение большей части психи-

ческих расстройств связано с неадекватной коммуникацией, обусловленной существующими страхами в коммуникационных процессах, и что каждый человек вовлечен во взаимодействие с другим, то становится понятным тот интерес, который был проявлен Р. Лэйнгом к трудам Г. С. Салливана.

Так, Р. Лэйнг обратил внимание на то обстоятельство, что можно по-разному относиться к пациенту. Можно обнаруживать признаки его заболевания, а можно смотреть на него и слушать его просто как человеческое существо. При этом он ссылаясь на Г. С. Салливана, который исходил из того, что психотик, например, в конечном счете более, чем кто-либо другой, является «просто человеком». Личности терапевта и пациента не противостоят друг другу как не состыковывающиеся между собой две внешние данности. По убеждению Р. Лэйнга, «терапевт должен быть достаточно пластичным для того, чтобы переместиться в незнакомый и даже концептуально чуждый ему мир» [8, с. 39]. Только в этом случае он способен прийти к пониманию экзистенциальной позиции пациента.

Проблема понимания другого человека является одной из наиболее важных и существенных проблем не только в плане коммуникационных связей вообще, но и тех отношений, которые могут иметь место между терапевтом и пациентом. Если в традиционной психотерапии и психиатрии речь идет главным образом о стремлении объяснить природу психического расстройства путем выявления причинно-следственных связей, то феноменологически-экзистенциальная психология и психотерапия основное внимание уделяют проблеме понимания того, что нормальность и ненормальность определяются степенью согласования или рассогласования между двумя индивидами. По выражению Р. Лэйнга, важно понять пациента, «в чьем присутствии мы находимся в данное время и в данном месте» [8, с. 39].

Делая акцент на проблеме понимания, он обращается к работам В. Дильтея, который провел различия между естественными науками, имеющими дело с объяснением изучаемых объектов, и гуманитарными науками, апеллирующими к пониманию. Гуманитарные науки имеют дело с толкованием и, как показал В. Дильтей, теория расшифровки иероглифов и других древних текстов, точно так же как и исследование историков, имеют одну общую задачу — интерпретацию археологического и исторического материала.

Разделяя подобную точку зрения, преломленную через призму необходимости понимания места и роли клинических признаков в истории жизни личности, Р. Лэйнг исходил из того, что видение другого зависит от нашего желания сосредоточиться на акте понимания. В конечном счете важна ориентация себя, как исследователя и терапевта, в отношении к каждой личности таким образом, чтобы быть открытым к возможности ее понимания. Это означает, что искусство понимания наблюдаемых аспектов существования личности в мире требует от нас не только соотнесения ее действий и способов осознания ситуации, в которой она находится совместно с нами в настоящем, но и учета ее предшествующего опыта, уходящего своими корнями в детство.

Понимание связано как с постижением существующих отношений личности с другими людьми, так и с переживанием реальности во всей ее полноте. Но чтобы понять суть взаимодействия личностей, необходимо ответить на вопрос, а возможны ли личности в подлинном смысле этого слова.

Пытаясь ответить на этот вопрос, Р. Лэйнг пришлось обратиться к рассмотрению проблемы подлинности и неподлинности Я, истинного и ложного Я, к тем переживаниям личности, которые часто оказываются коренным образом отчужденными от структуры бытия. Так он вышел на феномен отчуждения, который ранее привлек к себе внимание как ряда мыслителей прошлого, включая Гегеля и К. Маркса, так и современников Р. Лэйнга, в частности Г. Маркузе.

Известно, что в середине XX века зарубежных исследователей привлекли работы К. Маркса, имеющие отношение не столько к проблемам капитала, сколько к проблематике отчуждения. Речь идет о труде молодого К. Маркса «Экономическо-философские рукописи 1844 года», который был впервые опубликован в 1931 году. В противоположность работам зрелого К. Маркса данный труд был воспринят в качестве истоков экзистенциального взгляда на человека, поскольку в данном труде наряду с рассмотрением вопроса о господстве капитала над трудом, значительное внимание уделялось проблеме отчуждения человека от самого себя и от других людей. Согласно взглядам молодого К. Маркса, непосредственным следствием того, что человек отчужден от продуктов своего труда, от своей деятельности и родовой сущности, «является отчуждение человека от человека», а «каждый из них отчужден от своей человеческой сущности» [10, с. 567]. Кроме того, обращая внимание на человеческое страдание, он подчеркивал, что «страдание, понимаемое в человеческом смысле, есть один из способов, каким человек воспринимает свое “я”» [10, с. 592].

В рамках университетского образования Р. Лэйнг имел возможность познакомиться с некоторыми идеями К. Маркса, особенно с теми, в которых содержалась критика общества, в рамках которого поддерживалась социальная несправедливость и наблюдалось экономическое угнетение одного класса другим. Однако, судя по всему, в работах К. Маркса его привлекали не столько радикальные идеи, связанные с революционным преобразованием существующего общественного строя, сколько философские размышления, имеющие отношение к пониманию сущности и существования человека.

Р. Лэйнга не интересовала проблема отчуждения труда, подробно рассмотренная К. Марксом. Он акцентировал внимание на тех формах отчуждения, которые могли быть соотнесены с «нормально» отчужденной личностью, более или менее действующей как все остальные личности и считающейся психически здоровой, а также на таких формах отчуждения, которые клеймились «нормальным» большинством как дурные или безумные. «Человек, — замечал Р. Лэйнг, — может отчуждаться от самого себя, мистифицируя себя и других» [9, с. 233].

Под этим углом зрения Р. Лэйнг размышлял об отчуждении от переживания и о мистификации, имеющей место в процессе переживания человеком

самого себя и других людей. При этом в процессе осмысления данной проблематики он как раз и ссылаясь на К. Маркса, который, по его выражению, «описал мистификацию и ее функции в свое время» [9, с. 254].

Проблема отчуждения привлекала внимание и немецко-американского философа Г. Маркузе, который одним из первых обратился к работам молодого К. Маркса, что нашло свое отражение в его книге «Разум и революция», опубликованной в США в 1947 году. Позднее в своей ставшей бестселлером работе «Одномерный человек» (1964) Г. Маркузе рассмотрел процессы манипуляции общественным мнением и формирования у человека ложных потребностей. Ему удалось показать, как сопровождаемая техническим прогрессом рациональность бытия становится явной иррациональностью, поглощающей индивидуальный протест человека против неясно осознаваемых и скрытых форм его отчуждения. Конечный вывод Г. Маркузе сводился к тому, что благодаря превращению силы воображения в охранительную функцию самих устоев в индустриальном обществе середины XX столетия «появляется образец однонаправленного мышления и поведения» [25, с. 12], способствующий формированию одномерного человека, чей протест против различных форм отчуждения утрачивает свой оппозиционный характер.

Размышляя о мистификации переживания, Р. Лэйнг апеллирует не только к идеям К. Маркса, но и к тем представлениям Г. Маркузе, согласно которым в индустриальном обществе происходит формирование однонаправленного мышления и поведения, ведущее к ложности Я. Не случайно, обсуждая вопрос о разрушении человеком своего переживания и переживания другого, он пишет о том, что одного этого разрушения недостаточно для образования отчуждения, невоплощенного Я. «Нужно, — замечает Р. Лэйнг, — покрыть это опустошение ложным сознанием, служащим, по выражению Маркузе, своей собственной ложности» [9, с. 254].

В конечном счете, отталкиваясь от представлений К. Маркса и Г. Маркузе об отчуждении и мистификации переживаний, Р. Лэйнг обращается к рассмотрению вопроса о том, как человек может найти путь обратно к самому себе. По его убеждению, мы все должны разделять с другими людьми общее значение человеческого существования, придавать вместе с другими общий смысл миру. Для этого необходимо «понять структуру такого отчуждения себя от нашего переживания, нашего переживания от наших деяний, а наших деяний от авторства человека» [9, с. 270].

В целом можно констатировать, что идейные истоки экзистенциально-феноменологической психологии Р. Лэйнга не только многообразны, но и включают в себя органический сплав концептуальных разработок его предшественников, внесших значительный вклад в понимание сущности и существования человека, а также специфики отношений индивида с самим собой и с другими людьми. В сочетании с тем клиническим опытом, который он приобрел в своей профессиональной деятельности и в процессе непосредственного общения с людьми, страдающими психическими расстройствами, эти идейные истоки

позволили Р. Лэйngu сформулировать оригинальный взгляд на необходимость особого рассмотрения нормальной и больной личности. Тот взгляд, согласно которому психолог и психотерапевт должны воспринимать обращающихся к ним за помощью индивидов не как отстраненных, безличных объектов познания и лечения, а как субъектов деятельности, включенных в мир собственных переживаний и переживаний окружающих их людей, находящихся в мире межличностных взаимосвязей и нуждающихся в эмпатическом отношении.

The author examines the ideas and concepts of foreign researchers who have influenced the formation of the existential phenomenological psychology of a prominent representative of the anti-psychiatric movement in the second half of the XX century.

Keywords: psychoanalysis, phenomenology, existentialism, madness, estrangement.

Список литературы

1. *Бейтсон Г.* Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон. — М., 2000.
2. *Брентано Ф.* О внутреннем сознании / Ф. Брентано // Новые идеи в философии. — 1914. — № 15.
3. *Бубер М.* Я и Ты / М. Бубер. — М., 1993.
4. *Власова О.* Рональд Лэйнг. Между философией и психиатрией / О. Власова. — М., 2012.
5. *Гуссерль Э.* Феноменологическая психология // Гуссерль Э. Избранные работы. — М., 2005.
6. *Кьеркегор С.* Болезнь к смерти // Кьеркегор С. Страх и трепет. — М., 1993.
7. *Лейбин В. М.* Экзистенциализация психотерапии: от психоанализа З. Фрейда к логотерапии В. Франкла // Лейбин В. Психоанализ: проблемы, исследования, дискуссии. — М., 2008.
8. *Лейнг Р.* Разделенное Я / Р. Лейнг. — Киев, 1995.
9. *Лэнг Р.* Политика переживания // Лэнг Р. Расколотое «Я». — М.; СПб., 1995.
10. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года // К. Маркс и Ф. Энгельс. Из избранных произведений. — М., 1956.
11. *Салливан Г. С.* Интерперсональная теория в психиатрии / Г. С. Салливан. — М.; СПб., 1999.
12. *Сартр Ж. П.* Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / Ж. П. Сартр. — М., 2000.
13. *Фейербах Л.* Основные положения философии будущего // Л. Фейербах. Избранные философские произведения. Т. I. — М., 1955.
14. *Фрейд З.* Остроумие и его отношение к бессознательному // Фрейд З. Художник и фантазирование. — М., 1995.
15. *Фрейд З.* Проблема дилетантского анализа. Дискуссия с Постронним // Фрейд З. Интерес к психоанализу. — Ростов-на-Дону, 1998.
16. *Фрейд З.* Психоаналитические этюды / З. Фрейд. — Мн., 1977.
17. *Хайдеггер М.* Что такое метафизика? / М. Хайдеггер // Бытие и время. — М., 1993.
18. *Burston D.* The Wing of Madness: The Life and Works of R. D. Laing / D. Burston. — Cambridge, 1996.
19. *Charlesworth M.* Sartre, Laing and Freud / M. Charlesworth // Review of Existential Psychology and Psychiatry. — 1980. — № 1. — Vol. 17.
20. *Collier A.* R. D. Laing: The Philosophy and Politics of Psychotherapy / A. Collier. — N. Y., 1977.
21. *Friedenberg E.* R. D. Laing / E. Friedenberg. — London, 1973.
22. *Jaspers K.* Philosophy. Vol. 1 / K. Jaspers. — Chicago and London, 1969.
23. *Kotowicz Z.* R. D. Laing and the Paths of Anti-Psychiatry / Z. Kotowicz. — London, 1977.
24. *Laing R.* Wisdom, Madness and Folly: The Making of a Psychiatrist / R. Laing. — N. Y., 1985.
25. *Marcuse H.* One-Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society / H. Marcuse. — Boston, 1964.

Психологические механизмы и позиции исследования взаимозависимости и взаимовлияния мышления и речи

В статье раскрыты основные психологические механизмы исследования взаимозависимости и взаимовлияния мышления и речи. Автором проанализированы ключевые позиции, позволяющие раскрыть уровень соразвития речи и мышления.

Ключевые слова: мышление, речь, язык, психологические механизмы, психологические позиции, взаимозависимость, взаимовлияние, соразвитие.

Перемены, происходящие в наши дни во всех сферах науки и техники, стали настолько ощутимыми, а основные тенденции этих перемен настолько очевидными, что это требует акцентирования внимания на не теряющую своей актуальности проблему исследования мышления.

Мышление изучается целым рядом наук — логикой, психологией, теорией познания, языкознанием и т. д. Каждая из них имеет свои особые принципы и методы исследования; каждая складывалась и развивалась иногда в большей, иногда в меньшей связи с другими, но в целом обособленно и относительно самостоятельно. Вместе с тем особый интерес вызывают связи разных сторон действительности, которые изучаются в этих науках. Именно результаты исследований, проведенных симбиозом наук, представляют собой особую ценность в изучении проблемы взаимосвязи и взаимозависимости мышления и речи.

Исследования Вюрцбургской психологической школы показали исключительно важную роль речевого знака в процессах мышления и фактически привели к выводу, что мышление есть отражение посредством языка. Одновременно была показана тесная связь мышления с процессами общения (Л. С. Выготский, К. Бюлер). Примерно в эти же годы в языкознании наметилась линия, соединяющая лингвистическое исследование с исследованием мышления (В. Порциг, Л. Вайсгербер, Н. Я. Марр).

Мышление как таковое недоступно непосредственному восприятию, знание о мышлении, как и всякое другое знание, возникает и может возникнуть, очевидно, только в связи с чем-то непосредственно данным, непосредственно воспринимаемым. Таким непосредственно данным материалом, по которому можно исследовать мышление, служат все внешне выражаемые элементы поведения людей, но самыми удобными среди них для такого рода исследований являются речь и ее продукт — различные языковые выражения. Речь является одной из тех форм, в которой мышление осуществляется, — с этим соглашаются все, а следовательно, исследовать мышление можно, исследуя речь и ее продукты — языковые выражения, поскольку они непосредственно даны [1; 2; 3; 8; 10; 11].

Как объект исследования человеческая речь выступает в виде конкретно данных, осуществляющихся в конкретное время и в конкретном месте единичных актов речи. Речь как реально существующая, представляет собой массу, совокупность осуществляющихся в разных местах и в разное время единичных актов речи.

В рамках данной статьи в исследовании проблемы взаимозависимости речи и мышления мы не разграничиваем понятия «речь» и «язык», изначально подразумевая под «речью» процесс выражения мыслей, эмоций, точек зрения и так далее, а «язык» — как средство формулирования мыслей, эмоций, точек зрения и т. д.

Так же, как и мышление, речь составляет аспект общественной деятельности человека и не может быть отделена от ряда других сторон этой деятельности, в частности, от мышления и процессов общения. Определенные звуки, письменные изображения, движения могут быть и являются знаками речи и языковыми выражениями лишь в том случае и тогда, когда в них выражены определенные мысли и они служат целям взаимного общения. Вне этой связи эти звуки, изображения и движения не являются знаками речи. Таким образом, с этой стороны речь ничем не отличается от мышления: она не может быть реально отделена от других сторон общественной деятельности человека. Но в то же время, в отличие от мышления, речь, во всяком случае, с одной из сторон, как система субстанциальных знаков, как языковое выражение, представляет собой нечто, доступное непосредственному восприятию.

Исследовать языковые выражения можно только в неразрывной связи с процессами мышления и общения, лишь как форму проявления того и другого.

В связи с этим нельзя брать уже в исходном пункте отделенные друг от друга язык и мышление, а нужно брать единое, выступающее какой-то своей стороной на поверхность и внутренне еще нерасчлененное целое, содержащее в себе язык и мышление в качестве сторон. Целостное явление, называемое «языковым мышлением», подчеркивает тем самым его внутреннюю целостность и нерасчлененность. На наш взгляд, исследование уровня развития речи и мышления как единого целого, отражающегося в их уровне взаимодействия, возможно с определенных психологических позиций, на которых одинаково полно проявляются как речь, так и мышление, и средствами определенных психологических механизмов. Целью данной статьи и явилось выявление психологических механизмов и позиций исследования взаимодействия речи и мышления.

В языковом мышлении вопрос об отношении языка и мысли друг к другу совпадает с вопросом о том, что такое сами язык и мышление.

Мы будем рассматривать в качестве мышления только те формы отражения, которые выражаются в языке, а в качестве языка — все те и только те знаковые системы, которые служат для выражения мыслей, иначе говоря, мы задаем в качестве выделяющего и определяющего свойства нашего предмета органическую взаимосвязь двух его сторон — языка и мышления.

Речевое мышление (его называют также рассуждающим, словесно-логическим) позволяет выйти за пределы непосредственного чувственного восприятия мира, лежит в основе использования знаний и является средством познавательной деятельности человека. Оно использует в качестве своего основного средства речь. Центральным вопросом в проблеме мышления и речи является «...вопрос об отношении мысли к слову» [1, с. 10]. На наш взгляд, *мысль* — это

одна из главных позиций, позволяющая раскрыть взаимоотношения языка и мышления. История развития этой проблемы в научной психологии от самых древних времен до наших дней колебалась всегда и постоянно между двумя полюсами: полным слиянием мысли и слова и столько же полным их разрывом и разъединением. Л. С. Выготскому удалось найти общую единицу для мышления и речи. Такой единицей является значение слова: «...именно в значении слова завязан узел того единства, которое мы называем речевым мышлением» [1, с. 16]. Но мысль не состоит из отдельных слов. «Мысль всегда представляет собой нечто целое, значительно большее по своему протяжению и объёму, чем отдельное слово» [1, с. 356], и со словом непосредственно не совпадает. «То, что в мысли содержится симульганно, то в речи развертывается сукцессивно» [1, с. 16].

Итак, мысль представляет собой симульганное образование, в отличие от сукцессивно построенной речи, и реализуется сукцессивно через речь. Возникает вопрос о том, как же возникает мысль. Она рождается из мотивирующей сферы сознания, охватывает наши потребности и влечения, интересы и побуждения, аффекты и эмоции. За каждым высказыванием, реализующим речевое мышление, стоит воля, волевая задача.

Процесс формирования мысли обнаруживает свои специфические особенности в зависимости от тех условий, в которых он совершается. Историческое зарождение языка и мысли существенно отличается от усвоения языка и мысли новорожденным, у глухонемых формирование мысли идет иначе, чем у человека, владеющего языком, системой форм мысли и некоторым минимумом научных знаний.

Выявленная нами позиция «*мысль*» подводит нас к следующей, тесно связанной с ней позиции «*значение*».

Мысль не выражается, а совершается в слове; она не только внешне опосредуется знаками (словами), но и внутренне опосредуется значениями, но «...мысль никогда не равна прямому значению слов. Значение опосредует мысль на её пути к словесному выражению...» [1, с. 356–357]. Значению слова принадлежит важнейшая роль во взаимодействии речевого мышления и речи.

Здесь появляется необходимость раскрыть сущность значения. «Оно есть речь и мышление в одно и то же время, потому что оно есть единица речевого мышления» [1, с. 50]. С психологической стороны значение слова является обобщением или понятием, а всякое обобщение, всякое образование понятия — это есть несомненный мыслительный акт. Но вместе с тем значение представляет собой неотъемлемую часть слова, «...оно принадлежит царству речи в такой же мере, как и царству мысли. Слово без значения есть не слово, но звук пустой» [1, с. 50]. Значение слова выступает то как феномен словесной мысли, то как осмысленного слова, то есть оно есть единство мысли и слова.

Чувственным носителем объективного значения является речь. Важной является и та функция значения, функция обобщения, благодаря которой человек овладевает обобщенным человеческим опытом. Значение опосредует отражение человеком мира, в значении открывается ему вся действительность, оно не зависит

от индивидуального личностного отношения человека к действительности, значения слов постоянны и одинаковы для всех людей, говорящих на данном языке.

Значением слова, пишет А. Р. Лурия, называется способность «...анализировать предмет, выделять в нем существенные свойства и относить его к определенным категориям» [5, с. 22]. Таким образом, значение слова имеет две основные функции: выделение существенного признака предмета и отнесение предмета к определенной категории, то есть функции абстракции и обобщения. Значение слова является сложным образованием; оно состоит как из наглядно-образных, так и из абстрактных и обобщенных компонентов. Это позволяет человеку выбирать один из возможных вариантов значения — в одних случаях употреблять слово в его наглядно-образном, конкретном значении, а в других — в обобщенном. Слово имеет множество потенциальных значений. Однако оно, не будучи во фразе, в тексте, имеет лишь одно устойчивое значение.

Таким образом, мы выявляем психологические механизмы, способствующие определению уровня взаимоотношений речи и мышления, — это *абстракция и обобщение*.

Выявленный нами следующий психологический механизм может быть назван *трансформацией*. Суть его состоит в том, что одно явление, попав в определенные условия, видоизменяется в соответствии с ними и превращается в качественно иное явление. При этом первое и второе могут оказаться со структурной точки зрения равносложными. Но в то же время между этими явлениями будет существовать генетическая связь такого рода, что одно явление объективно будет необходимым условием, источником и материалом другого.

На наш взгляд, психологической позицией, позволяющей проследить взаимозависимость речи и мышления, являются *мотивы* мыслительной деятельности.

Л. С. Выготский писал, что всякая мысль вызывается к жизни мотивом и является субъективной в том смысле, что она выделяет из отображаемой действительности ту ее сторону, которая кажется субъекту существенной и в которой он заинтересован [1]. Поэтому Л. С. Выготский и разделял понятия значения, отражающего объективные связи действительности, и смысла, который представляет собой результат выбора субъектом из всей системы значений тех из них, которые соответствуют его потребностям и мотивам. В связи с этим мы с уверенностью можем указать на следующую психологическую позицию, позволяющую раскрыть уровень *созревания* (авт. М. Б.) речи и мышления, — это предпочитаемые *смыслы*.

Л. С. Выготский писал, что смысл — всегда смысл чего-то, чистых смыслов не существует [1]. Взаимоотношения смысла слова и его значения сложные, и они нередко не совпадают. Значение слова принадлежит объективному историческому миру явлений и фиксируется в языке, оно приобретает устойчивость независимо от индивидуального отношения к нему человека. Смысл же слова всегда индивидуален и является совокупностью всех психологических факторов, которые возникают в сознании человека благодаря слову, и он всегда имеет свое психологическое содержание.

Смысл слова изначально социален и выступает в роли фиксатора социального опыта. А. Н. Леонтьев писал, что смыслу обучить нельзя, он порождается самой жизнью и зависит от всей совокупности знаний человека, его жизненного и эмоционального опыта, его личностных качеств. Он динамичен, текуч, имеет несколько зон различной устойчивости и практически неисчерпаем. Между смыслом и словом существуют гораздо более независимые отношения, чем между словом и значением; слова могут менять свой смысл в процессе развития речи и языка, а также в зависимости от реальностей жизни [4].

Таким образом, мы находим отражение новых позиций, позволяющих раскрыть уровень соразвития речи и мышления — это *социальный и ментальный опыт* личности.

В своем исследовании И. А. Мельничук указывает на взаимосвязь смысла, языка и текстов. Он пишет: «Естественный язык — это особого рода преобразователь, выполняющий переработку заданных смыслов в соответствующие им тексты и заданных текстов в соответствующие им смыслы» [7, с. 9].

На наш взгляд, такие психологические механизмы, как *синтез и комбинирование* имеют важное значение в раскрытии уровня взаимодействия речи и мышления.

Задача синтеза ряда абстракций в одно многостороннее понятие об исследуемом обобщенном объекте возникает, как правило, только тогда, когда имеется уже достаточно большое число этих абстракций. Каждая из них представляет собой результат сравнения какой-то группы единичностей, образующих один множественный объект, между собой или с другими объектами, причем и круг непосредственно исследуемых единичностей, то есть границы множественного объекта, и круг сравниваемых с ними объектов, то есть границы материала сравнения, могут быть и являются в каждом случае различными.

Наконец, в дальнейшем, когда понятие об исследуемом обобщенном объекте уже сложилось и включает в себя несколько абстракций, это свойство связывает форму понятия с непосредственно данными единичными объектами, обеспечивая «подведение» единичных объектов под понятие.

Сформированность понятий является, на наш взгляд, одной из доминирующих позиций, характеризующих уровень взаимосвязи речи и мышления.

Знак языка, оторванный от мысли, теряет все свои специфические свойства, которые только и делают его знаком человеческого языка и выделяют из всего остального царства природных процессов и явлений. Точно так же значение, оторванное от материальной, звуковой стороны слова, превращается в чистое представление, чистый акт чувственности. Специфика мышления исчезает и здесь.

Язык способен не только обозначать предметы, но и изображать, описывать их. Результатом такого изображения является описание предмета или знание о нем. Это и есть мысль. Язык является необходимым условием существования мысли, и в этом прежде всего проявляется роль языка как средства формирования мысли.

Язык как необходимое условие возникновения мысли вместе с тем играет роль решающего средства, благодаря которому осуществляется переход от живого созерцания к мысли. Когда мы обнаруживаем неизвестный нам предмет, то впервые сведения о его содержании мы получаем в форме живого созерцания, в виде некоторого множества переживаемых нами ощущений и чувственных образов. На основе живого созерцания одновременно и параллельно с ним совершается процесс вербализации чувственных образов. С помощью слов регистрируются, наименовываются переживаемые нами ощущения, а посредством сочетания слов в предложении регистрируются те отношения, которые имеют место между ощущениями в составе чувственных образов, между образами и между образом и ощущением.

В результате наблюдаемый предмет оказывается описанным с помощью средств языка. Образуются два отражения одного и того же предмета, которые сходны по содержанию, но совершенно различны по материалу. Так совершается перекодирование чувственно-образной информации о предмете в семиологическую информацию, так совершается скачок от живого созерцания к мысли.

Если описанный (т. е. отраженный) таким способом предмет прежде был неизвестен, то возникает потребность в его наименовании. Возникновение имени и его функции наименования обуславливается описанием. Из всего множества заключенных в описании признаков выделяются некоторые (обычно один или два наиболее ярких) и от их наименований (выступающих в функции описания) по законам языка производится слово (или словосочетание), которое и становится именем обнаруженного нами предмета. Тем самым и описание этого предмета оказывается закрепленным с помощью вновь созданного имени. Если же в имени будут выделены только существенные признаки, то с помощью того же самого имени будет закрепляться понятие. Так, на базе слов и выражений, на базе языковых средств, благодаря функции описания и наименования формируется одна из самых основных форм мысли — понятие.

На основе живого созерцания прежде всего возникают описания классов первых степеней, объем которых не выходит за пределы чувственного представления. Но сопоставляя между собой смежные описания классов первых степеней, отвлекаясь от частных признаков и выделяя общие, мы получаем описание классов второй степени общности, посредством которого отражаются такие классы предметов, которые не могут быть отражены с помощью чувственного представления. Так, посредством языковых средств преодолеваются узкие горизонты живого созерцания, и на основе языка формируется абстрактно-обобщающий способ отражения мира. То, что не может быть отражено с помощью живого созерцания, то может быть описано с помощью языка, и этот способ отражения не знает границ.

Процесс мышления становится возможным лишь при условии нормальной связи и взаимодействия двух ингредиентов: отражения (в форме живого созерцания или описаний) и рече-языковой деятельности.

Рече-языковая деятельность — процесс управляемый. Человек сам по своему намерению воспроизводит единицы языка и связывает их в последовательный ряд предложений. Так как единицы языка и речи в едином речевом потоке функционально связаны с отражением предметов объективного мира в форме чувственных образов и описаний, то и смена отражений под влиянием направленности речевого потока также становится направленным и управляемым процессом. Это и есть то, что мы называем мышлением.

Течение процесса мышления направляется не только непосредственно данной ситуацией, но и знаковой ситуацией, то есть условиями прошлого опыта, описанного средствами языка и запечатленного в памяти человека. Процесс мышления оказывается свободным от ограничивающего действия непосредственной ситуации и обнаруживает относительную самостоятельность.

«Язык и мышление возникли и развивались вместе. Развитие мышления помогало совершенствоваться языку, и, наоборот, совершенствование языка способствовало дальнейшему развитию мышления. Язык сыграл огромную роль в развитии человека, человеческого мышления» [9].

Здесь каждая фраза построена в плане понимания языка и мышления как рядом существующих субстанциальных элементов: два разных явления развиваются вместе, развитие одного помогает, способствует совершенствованию другого и т. д. и т. п.

Ведь только язык, как отмечал еще К. Маркс, является непосредственной действительностью мысли [6]. Без языка и вне языка мышление не существует. Следовательно, не только язык предполагает существование мышления, но и мышление предполагает существование языка.

Таким образом, проведенный нами анализ процессов взаимовлияния, взаимодействия, соразвития речи и мышления позволил выявить новые функции ранее известных понятий. Итак, подводя итог, отметим, что психологическими механизмами, позволяющими исследовать уровень взаимовлияния и взаимозависимости, а тем самым и соразвития речи и мышления, на наш взгляд, являются: абстракция, обобщение, синтез, комбинирование, трансформация; психологическими позициями — мысль, смысл, значение, мотивы, социальный опыт, ментальный опыт, сформированность понятий.

The paper uncovers basic psychological mechanisms of research on interdependence and mutual influence of thinking and speech. The author analyzes key positions allowing researchers to disclose the level of co-development of speech and thought.

Keywords: thinking, speech, language, psychological mechanisms, psychological positions, interdependence, mutual influence, co-development.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1982. — Т. 2. — 380 с.
2. *Зимняя И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М. : НПО «МОДЭК», 2001. — 314 с.
3. *Карпов Ю. В.* Критерии интеллектуального развития детей / Ю. В. Карпов, Н. Ф. Талызина // Вопросы психологии. — 1985. — № 2. — С. 52–59.

4. *Лурия А. Р.* Речь и мышление / А. Р. Лурия. — М. : Академия, 1973. — 298 с.
5. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — 320 с.
6. *Маркс К.* Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. — 2-е изд. — М. : Госполитиздат, 1955. — Т. 1. — 315 с.
7. *Мельничук И. А.* Опыт теории лингвистических моделей. «Смысл-текст» / И. А. Мельничук. — М. : Педагогика, 1974. — 317 с.
8. *Чуприкова Н. И.* Психология умственного развития: Принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. — М. : Столетие, 1997. — 210 с.
9. Язык в контексте общественного развития. — М., 1994. — 224 с.
10. *Scott W. A.* Cognitive structure: Theory and measurement of individual differences / W. A. Scott, D. W. Osgood, C. Peterson. — Washington : DC. Winston, 1979.
11. *Staats A. W.* Learning and cognitive development / A. W. Staats. — Chicago (III) : Univ. of Chicago Press, 1970.

В. М. Бызова

Телесное самосознание молодежи и проблема психологической коррекции

В статье рассматриваются результаты эмпирического изучения представлений об образе себя и телесных ощущениях в выборке молодых людей и девушек. В работе выделен круг психологических проблем, связанных с образами себя, собственного и идеального тела, а также проблемы коррекционной психологии.

Ключевые слова: телесность, образ тела, здоровье, психокоррекция.

Актуальность исследования обусловлена новой, интенсивно развивающейся в последние годы в нашей стране области знания — психологии телесности. Среди рассматриваемых в психологии телесности проблем выделяется «недовольство собственным телом», которое достигло высокой степени выраженности и стало весьма распространенным явлением в молодежной среде [3]. Представления о своем теле и отношении к нему встраиваются во внутренний психический образ и служат основой самоидентификации и становления телесной Я-концепции. Концепция телесного Я — это ментальный конструкт, отражающий не только представления о своем внешнем облике, но и знания о возможностях и ограничениях собственного тела, которые неразрывно связаны с особенностями личности [2]. Традиционно считалось, что в сфере Я-концепции осознание телесности не занимает существенного места, но современные исследования заставляют изменить это представление и обращают внимание на анализ образа тела как составляющей образа Я и как элемент Я-концепции. Анализ научной литературы указывает на актуализацию поведенческого вмешательства в сферу телесности и здоровья, включение тела в лечебный и коррекционный психологический процесс в целях наибольшего понимания самого себя. В этом смысле наиболее важными являются проблемы телесного самосознания молодежи [1].

Основная цель нашего исследования состояла в изучении особенностей восприятия образа себя и представлений молодежи о собственной телесности, а также возможностей и ограничений психологической коррекции.

Одной из задач было сопоставление невербальных и вербальных показателей, полученных в ходе эмпирического исследования. В исследовании предполагалось выявить соответствие или несоответствие между образом себя и переживаемыми телесными ощущениями путем сопоставления тестовых рисунков и данных, полученных на вербальном уровне.

Процедура и методы исследования

Исследование осуществлялось в три этапа на одной и той же выборке студенческой молодежи Санкт-Петербурга в возрасте 18–22 лет (средний возраст — 19,5 лет).

На первом этапе в исследовании приняли участие 54 студента, в том числе 19 юношей и 35 девушек, которым предлагались тестовые рисунки: «Образ себя» и «Телесные ощущения». В рисунке образа себя респондентам предлагалось акцентировать свой внутренний мир и особенности характера. Тест «Образ себя» отражает прежде всего уровень развития рефлексии и позволяет в процессе психологической коррекции проследить динамику изменений в сознании личности, поскольку форма изображения определяется обычно личностными особенностями. В рисунке телесных ощущений предлагалось изобразить в свободной форме наиболее часто испытываемые комфортные и дискомфортные проявления в разных участках тела.

На втором этапе в исследовании приняли участие 130 студентов, в том числе 56 юношей и 74 девушки, которым предлагалось описать собственное реальное тело и идеальное тело. Респондентам также предлагалось сформулировать комментарии по поводу восприятия реальной и идеальной телесности.

На третьем этапе в исследовании приняли участие 99 студентов, в том числе 25 юношей и 74 девушки, которым был предложен «Личностный дифференциал» с 68 характеристиками. Респондентам предлагалось выделить из них наиболее соответствующие личному образу особенности, а также описать наиболее часто испытываемые телесные ощущения.

Результаты исследования

Анализ исследований тестового рисунка «Образ себя» в выборках юношей и девушек позволил нам выделить группы юношей, которые подчеркивали собственную телесность, метафоричность, эмоциональные проявления и чувства, а также проживание и отображение своего внутреннего мира (например, «Я худой и высокий», «Изобразил свое Я для людей... раздаю улыбки», «Я в образе осеннего ветра... свободный, сильный, но бесцельный», «Я — упрямый в образе несуществующего животного, уходящего от недугов и негативных ситуаций», «Я и Вселенная... много в себе еще не открыто», «Одухотворенность, легкость», «Я — это кубик Рубика или образ собирания себя», «Я в образе шпаги, приглашаю к атаке», «Я — запутанный клубок... надо распутать и собраться»). В выборке девушек в образе себя чаще всего были представлены фигуры человека с акцентом фрагментов лица, а также в образах дерева или животных (медведь, заяц, лягушка, петушок), причем

отмечались личностные характеристики (несдержанность, агрессивность, «игра с собой и с жизнью», тревожность, смятение, боязнь людей, потребность в спокойствии). В рисунках девушек образ себя, по сравнению с юношами, чаще сопровождается эстетической ориентацией, выражением эмоциональности, динамичности, проработкой пластики тела.

Анализ исследований тестового рисунка «Телесные ощущения» отражает мир сенситивности при восприятии собственного тела. В рисунках юношей и их комментариях нередко подчеркивались проблемные зоны телесных дисфункций, например, «нездоровая спина...», «напряжение в голове», «особые мигрени», «проблемы со зрением и желудком», «лишний вес», «натянут как струна», «внутренний дискомфорт в желудке и кишечнике». В выборке девушек рисунки телесных ощущений отражали более глубокие переживания, например, «напряжение в шее, связанное с печалью, душит», «напряжение в коленях связано со злостью», «огонь и взрыв эмоций — головные боли», «напряжение и боль в спине, животе и ногах, связанные с чувством вины с 5-летнего возраста», «распирающая головная боль с 10-летнего возраста».

Сопоставление рисунков «Образ себя» и «Телесные ощущения» в выборках юношей и девушек обнаружило взаимосвязь выделенных зон напряжения и боли и особенностей изображения психологического образа. Говоря иначе, в рисунках наблюдаются определенные соответствия психических и соматических дисфункций, однако не во всех случаях можно было наблюдать прямое соответствие, которое подтверждалось лишь в процессе беседы по поводу комментариев, данных респондентами. Следует подчеркнуть, что комментарии респондентов в полной мере соответствовали психологическому содержанию рисунков «Образ себя» и «Телесные ощущения».

Результаты описания реального телесного образа в выборке девушек, в отличие от юношей, отражают прежде всего выраженное неудовольствие собственным телом в 53 % случаев, например, «сутулое, кривое, толстое, рыхлое, несовершенное». 7 % девушек подчеркивали, что их реальное тело — это полная противоположность идеального тела: «болезненное, слабое, неудобное, вызывающее неприязнь». Необходимо указать, что в этой подгруппе общий эмоциональный фон описаний весьма дискомфортный. В то же время 30 % респонденток отмечали некоторое сходство характеристик реального и идеального тела. Для данной группы в целом свойственна удовлетворенность собственным телом, которое описывалось как «активное, сильное, теплое», причем девушки осознавали необходимость постоянной физической активности для улучшения своей формы через посещение фитнес-клубов.

Показатели личностного дифференциала и вербальные характеристики телесности отражают наличие существенных психологических проблем у целого ряда опрошенной молодежи. Так, например, 26 % девушек и 8 % юношей характеризовали себя как противоречивых, нетерпеливых, подозрительных,

нетерпимых с выраженными неприятными телесными ощущениями (напряжение в плечевом поясе, давление в висках, боли в голове, в спине, в животе), а также с жалобами на здоровье (остеохондроз, сколиоз, гастрит). Респонденты отмечали, что проблемы, связанные со здоровьем, берут свое начало еще в детском и подростковом возрасте. Еще одна группа респондентов (14 % девушек и 8 % юношей) характеризовала себя как пассивных, неуверенных, замкнутых, испытывающих страх перед трудностями, причем среди наиболее частых телесных ощущений они отмечали дрожь в теле, тремор рук, упадок сил, головные боли. Характеризуя собственное здоровье, респонденты подчеркивали признаки вегетососудистой дистонии, например, холодные руки, головокружение, боли в сердце.

В связи с полученными результатами перед практикующими психологами стоит непростая проблема о возможностях и границах психологической коррекции телесных дисфункций. В практике клинических психологов имеет существенное значение выявление причин психосоматических расстройств в целях определения мишеней психокоррекционной работы. Как известно, для телесно-ориентированных специалистов локализация зон напряжения и боли служит определяющим моментом при выборе приемов психотерапевтического вмешательства и психокоррекции [3].

Выводы

1. Полученные данные свидетельствуют о существовании в юношеской и молодежной среде выраженного недовольства собственным телом, что сопровождается негативным эмоциональным фоном и неприятными телесными ощущениями.

2. Актуализация среди молодежи ценности здоровья и осознание необходимости работы над совершенствованием собственного тела служат основой для создания соответствующих тренинговых и коррекционных программ.

3. Проведенное исследование может служить основанием для вывода о том, что в коррекционной психологии необходимо осуществление динамического подхода, направленного на анализ изменений как в образах себя, так и в проявлениях телесности у юношей и девушек.

The article reviews the results of an empirical study of self-perceptions and bodily sensations among young males and females. The author selects the range of psychological problems connected with the image of self, real and ideal body, and also discusses the problems of correctional psychology.

Keywords: corporeality, body image, health, psychological correction.

Список литературы

1. *Никитин В. Н.* Психология телесного сознания / В. Н. Никитин. — М., 1998. — С. 215–221.
2. *Николаева В. В.* Концепция психологии телесности: принципы системного подхода и прикладные аспекты / В. В. Николаева, Г. А. Арина // Психосоматические расстройства: системный подход. — Курск, 2001. — С. 19–22.
3. Психосоматика: телесность и культура. — М., 2009. — С. 203.

Изучение ресурсных возможностей студентов-психологов для работы в трудных и экстремальных ситуациях

В статье представлены результаты исследования индивидуально-личностных ресурсных возможностей студентов-психологов, необходимых им для работы в экстремальной ситуации. Анализируются особенности их вузовской подготовки к таким видам работы. Анализ индивидуально-личностных возможностей будущих психологов осуществляется в сравнении со специалистами, уже имеющими опыт работы с людьми, оказавшимися в трудных и в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, экстремальная ситуация, уровень подготовки психолога, индивидуально-личностные ресурсные возможности.

Постановка проблемы

В настоящее время наблюдается огромный спрос на профессионально подготовленных психологов для работы в экстремальных условиях. В связи с этим возникла специальная подготовка будущих психологов для работы в системе МЧС. Но поскольку трудные жизненные обстоятельства и экстремальные ситуации могут быть самого разнообразного рода, есть необходимость в подготовке в той или иной мере всех психологов, независимо от их конкретной специализации, к работе в подобных условиях. Как показывает анализ ФГОС ВПО психологов различной специализации, это направление психологической подготовки не достаточно четко определено. Кроме этого, различные организационные и содержательные причины работы психологических факультетов не позволяют решать данную задачу достаточно успешно. Среди них наиболее важными являются: невозможность организовать полноценную профессиональную психологическую практику по этическим соображениям в экстремальных ситуациях; неопределенность содержания и технологии деятельности практических психологов в специфических условиях; отсутствие нормативно-правового обеспечения работы психологов в этих сферах.

Значимо сказываются на подготовке психологов к работе с людьми разного возраста в трудных жизненных обстоятельствах и общие проблемы профессионализации будущих психологов. Например, Ю. М. Забродин, Ю. П. Зинченко, В. В. Рубцов, Т. И. Чиркова, Е. Ю. Елисеева указывают на противоречие между нарастающим объемом научной информации и ограниченным временем обучения студентов; между знаниями, предусмотренными образовательными стандартами, и мотивационной неготовностью студентов оценить их значимость для своего профессионального становления; между инерцией образовательных программ и требованиями ответа на вызовы современности; между необходимостью коренной модернизации подготовки не только когнитивного компонента профессионализма студентов, но и плана их личностного развития; между требованиями качества профессиональной готовности выпускников и традиционной дидактикой высшей школы [2; 6; 7].

Устранить выявленные противоречия возможно с помощью разработки новых программ подготовки будущих специалистов к работе в трудных жизнен-

ных и экстремальных ситуациях. Причем особое внимание при решении этой задачи необходимо обратить на изучение индивидуально-личностных ресурсных возможностей психологов, необходимых им для осуществления компетентной профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях. Однако, как показывает анализ исследований профессиональной деятельности психологов, ресурсные возможности будущих психологов для работы в экстремальных условиях не были предметом широкого экспериментального изучения.

Объектом нашего исследования были профессионально значимые индивидуально-личностные особенности психологов, а **предметом** — их ресурсные возможности для работы с людьми, оказавшимися в трудных и экстремальных жизненных условиях.

Содержание данной статьи посвящено анализу результатов изучения оценки студентами-психологами своих ресурсных возможностей и сравнение ее с оценкой своих возможностей специалистами, уже работающими с людьми в трудных жизненных ситуациях.

Испытуемые и методики исследования

В исследовании приняли участие студенты IV–V курсов, обучающиеся по специальности 030301 «Психология» НГПУ им. К. Минина (далее студенты), общей численностью 30 человек. Средний возраст респондентов равнялся $M = 21$ ($SD = 2$). Большую часть испытуемых составляли девушки (90 %).

Группой для сравнения выступила группа специалистов-психологов (далее специалисты), работающих с людьми, оказавшимися в трудной и экстремальной ситуации (психологи МЧС, психологи Министерства Юстиции, психологи социально-реабилитационного центра). Общая численность специалистов 30 человек. Средний возраст респондентов равнялся $M = 29$ лет ($SD = 4$). Большую часть испытуемых составляли девушки (75 %).

Для сравнения использовались следующие параметры: оценка психологами уровня своих знаний о трудных жизненных ситуациях и экстремальных; оценка собственного поведения в таких ситуациях; оценка уровня стрессоустойчивости; оценка уровня толерантности к неопределенности; оценка копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях.

Для измерения уровня знаний и оценки собственного поведения респондентов нами был разработан опросник «Оценка уровня подготовки психолога к работе с людьми, оказавшимися в жизненно трудной, экстремальной ситуации» (далее ОПП к РЭУ).

Оценка уровня толерантности к неопределенности осуществлялась при помощи опросника MSTAT-1 (Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance-1) McLain шкала адаптирована Е. Г. Луковицкой. В данном опроснике выделяются три уровня толерантности к неопределенности: низкий от -66 до -22 ; средний от -22 до 22 ; высокий от 22 до 66 .

Для измерения стрессоустойчивости в экстремальных ситуациях нами была использована методика А. Волкова, Н. Водопьяновой «Самочувствие в экстремальных условиях». Данный опросник выявляет следующие симпто-

мы самочувствия в экстремальных условиях: психофизическое истощение (сниженная психическая и физическая активность), нарушение волевой регуляции, неустойчивость эмоционального фона и настроения (эмоциональная неустойчивость), вегетативная неустойчивость, нарушение сна, тревога и страхи, склонность к зависимости.

Оценка стратегий поведения, наиболее часто используемых испытуемыми в стрессовых жизненных ситуациях, осуществлялась при помощи методики «копинг-стратегий» Р. Лазаруса. Испытуемым предлагалась инструкция, согласно которой они должны были отвечать на вопросы, представляя себя в трудной жизненной ситуации.

Для выявления значимых различий использовался коэффициент Стьюдента.

Обработка данных осуществлялась с помощью программ статистического пакета SPSS-12.

Обсуждение полученных результатов опроса

Результаты опроса, направленного на оценку респондентами уровня своей теоретической подготовки к работе с людьми, оказавшимися в трудных жизненных и экстремальных ситуациях, были проанализированы нами по следующим показателям (табл. 1).

Таблица 1

№ вопроса	Показатели опросника ПП к РЭУ	% правильных ответов (студенты)	% правильных ответов (специалисты)
1	Ориентировка в основных понятиях	30,6	83,4
2	Выделение видов трудных жизненных ситуаций	29	87
3	Выделение критериев трудных, экстремальных ситуаций в семьях	21	90
4	Знания, которые необходимы специалисту для оказания помощи людям в трудных и экстремальных ситуациях	26	100

Полученные нами результаты опроса выявили трудности у студентов в разграничении и определении понятий, раскрывающих проблему «трудная жизненная ситуация» и «экстремальная ситуация».

Из-за нехватки теоретических знаний выделить виды трудных жизненных ситуаций для студентов-психологов также оказалось проблематично.

Понятие «трудная жизненная ситуация» в быту очень часто связана с семейными условиями, и при обучении студентов-психологов, особенно в педагогических вузах много внимания уделяется этим проблемам, были также поставлены вопросы, связанные со степенью информированности респондентов по проблеме неблагополучия семей.

Большинство респондентов из группы студентов рассматривают неблагополучную семью только с одной стороны, указывая либо социальные фак-

торы неблагополучия (жестокое обращение, различного рода зависимости), либо психологические (забота, внимание, ответственность). Специалисты в свою очередь в большинстве своем выделяли как социальные, так и психологические факторы неблагополучия.

На вопрос о знаниях, необходимых человеку для оказания квалифицированной помощи таким семьям, большинство студентов дали весьма отвлеченные ответы («необходимо знать все тонкости, быть осведомленным»). Группа специалистов дает более конкретные ответы, указывая в качестве необходимых знания обо всем, начиная от основ возрастной психологии и заканчивая этическими нормами работы психолога.

Такой низкий уровень осведомленности студентов-психологов выпускных курсов о трудных и экстремальных ситуациях, на наш взгляд, обусловлен организацией их обучения, в частности, ФГОС ВПО. Анализ содержания образовательной программы подготовки студентов-психологов по специальности 030301 «Психология» показал, что ни одна из групп дисциплин (федерального, национально-регионального компонента; дисциплин по выбору, а также факультативных) не включает в себя специальных дисциплин, предназначенных для подготовки будущих психологов к работе в трудных и экстремальных жизненных ситуациях.

Мы обнаружили, что студенты-психологи испытывают явную нехватку теоретических знаний. А недостаток знаний может привести к выполнению действий, которые зачастую не способствуют решению поставленных перед специалистом задач, что снижает результативность всей его профессиональной деятельности.

Чтобы выяснить, как будущие психологи и имеющие опыт специалисты оценивают свою готовность преодолевать трудные жизненные и экстремальные ситуации, мы предложили им ответить на ряд вопросов. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

№ вопроса	Вопрос	% распределение ответов студентов	% распределение ответов специалистов
1	Оказывались ли Вы в трудных жизненных ситуациях?	61 – да	65 – да
2	Что помогало Вам справляться с этими ситуациями?	46 – поддержка близких, 39 – самообладание, 15 – нет ответа	60 – вера в собственные силы, 30 – поддержка близких, 10 – без ответа
3	Что еще, по Вашему мнению, может помочь справиться с такого рода ситуациями?	65 – нет ответа, 20 – осведомленность, 15 – физическая подготовка	70 – время, 20 – жизненный опыт, 10 – нет ответа
4	Откуда Вы получили знания о трудных и экстремальных ситуациях и способах их преодоления?	49 – СМИ, 37 – самообразование, 27 – вуз	60 – самообразование, 20 – вуз, 10 – СМИ, 10 – другое

Для начала мы выяснили, оказывались ли наши респонденты в экстремальных или трудных жизненных ситуациях. Такие ситуации пережили или продолжают в них находиться более половины опрошенных. Процент приблизительно один и тот же в группе студентов и специалистов. Остальные либо не попадали в такие ситуации, что маловероятно, либо не расценивают их как жизненно трудные.

Указанные респондентами ситуации достаточно разнообразны и отличаются по степени экстремальности, у одних это «мелкие неурядицы», у других — «авария», «потеря близких». Все это еще раз подтверждает положение о том, что каждый понимает трудность ситуации по-своему.

Если отдельно говорить о группе студентов, то основным ресурсом для них в трудных жизненных ситуациях является «поддержка близких». Второй по важности ресурс — самообладание. Третий ресурс, указанный студентами, — наличие знаний о ситуации — «осведомленность».

Анализируя полученные данные, мы можем сказать, что большинство опрошенных студентов-психологов надеются на помощь близких, не рассматривая при этом свои личностные ресурсы.

Если сравнить ответы на эти вопросы с ответами специалистов, то можно увидеть следующие особенности. Основным ресурсом в преодолении трудной жизненной ситуации для специалистов является вера в собственные силы. На втором месте ресурс — «поддержка близких». Третье место по важности занимает ресурс «время».

Сравнивая ответы двух групп, можно говорить о том, что специалисты больше надеются на собственные силы при столкновении с трудной ситуацией. В то же время они выделяют такой важный ресурс, как «время». Мы предполагаем, что это связано с наличием опыта у специалистов и пониманием того, что многие трудные ситуации требуют определенной временной проработки.

Мы уже говорили о несовершенстве ФГОС ВПО в плане содержания учебных дисциплин. Это подтверждается данными, полученными при ответе на вопрос об источниках полученных знаний, которые помогли справиться с вопросами анкеты. Студенты на первое место ставят СМИ; второй источник знаний — самообразование, третье место занимают знания, полученные в вузе. Для специалистов более значимым источником получения знания является самообразование, второе место занимает вуз, третий источник — СМИ.

Обсуждение результатов оценки студентами и специалистами-психологами своих личностных ресурсов для работы в трудных и экстремальных ситуациях

По данным анализа научной литературы, важным личностным свойством, которым должен обладать психолог, сталкиваясь с различными ситуациями, а особенно с экстремальными, является стрессоустойчивость [1]. Для оценки уровня психологической устойчивости к экстремальным ситуациям мы использовали «Симптоматический опросник самочувствия», разработанный А. Волковым, Н. Водопьяновой. Особенностью его является то, что он позво-

ляет определить предрасположенность к патологическим стресс-реакциям и невротическим расстройствам в экстремальных условиях по следующим симптомам самочувствия: психофизическое истощение (сниженная психическая и физическая активность), нарушение волевой регуляции, неустойчивость эмоционального фона и настроения (эмоциональная неустойчивость), вегетативная неустойчивость, нарушение сна, тревога и страхи, склонность к зависимости. Были получены следующие результаты.

70 % студентов и 100 % специалистов, по их мнению, имеют высокий уровень адаптивности к экстремальным условиям. Они считают, что у них не должны возникать патологические стресс-реакции. И только 30 % студентов расценивают свою адаптивность к таким условиям среднего уровня. Низкий уровень адаптированности отсутствует и в той, и в другой группах.

Такой результат в группе специалистов объясняется, возможно, тем, что эти люди специально отобраны для работы в стрессовых ситуациях. Они проходят специальную диагностику перед поступлением на должность. Во-вторых, специалисты бывали уже в настоящих экстремальных ситуациях и на вопросы отвечали не гипотетически, а исходя из реального участия в экстремальных ситуациях.

Данный результат в группе студентов объясняется следующим. Студенты с реальными экстремальными ситуациями не сталкивались. Отвечая на вопросы теста, они делают предположение, оценивая свои возможности. И, как мы полагаем, из этих 70 % многие студенты переоценивают свои возможности. Поэтому одним из направлений работы по подготовке студентов к работе в экстремальных и жизненно трудных ситуациях должно стать развитие реальной оценки своей стрессоустойчивости.

Одной их особенностей большинства экстремальных и трудных жизненных ситуаций является та или иная степень неопределенности. И встреча с такими ситуациями по-разному переживается человеком. По словам Р. Кочюнаса «многие люди неуютно чувствуют себя в ситуациях, в которых недостает структуры, ясности, определенности» [4, с. 3]. По сути именно в таких ситуациях работают психологи экстремального профиля. Поэтому важным конструктом в личности экстремального психолога, на наш взгляд, является толерантность к неопределенности как одна из личностных ресурсных возможностей психологов для работы в трудных и экстремальных ситуациях. О. А. Лунина в статье «К вопросу о диагностике толерантности», исходя из определения понятия толерантности как способности длительно выносить неблагоприятные воздействия без снижения адаптивных возможностей, выдвигает предположение, что толерантность — своего рода механизм совладания с ситуацией, в которой присутствуют неблагоприятные для личности факторы [5]. Данное понятие нам представляется наиболее информативным в аспекте решения задач нашей работы, поскольку оно позволяет включать в него те ситуации, которые будут необходимыми для исследования. Среди предлагаемых такие ситуации, как:

- резкого изменения условий (социально-экономических, геополитических и политических, экологических, демографических);

- столкновение и противоборство отличий (национальных, культурных, религиозных, возрастных, гендерных, ценностных, личностных, языковых, социального и материального статуса, девиантных проявлений в поведении и др.);
- кризисные ситуации (неопределенности, стресс, чрезвычайная ситуация, катастрофа).

Для оценки уровня толерантности к неопределенности, характерного для наших респондентов, мы использовали опросник Маклейна (MSTAT) «Толерантность к неопределенности». Результаты исследования обобщены в таблице 3.

Таблица 3

	Респонденты	N	M	SD	Коэффициент t	Уровень значимости
Толерантность к неопределенности	Студенты	30	5,47	8,32	-4,607	0,000
	Специалисты	30	17,93	12,26	-4,607	0,000

Различия по показателю «толерантность к неопределенности» между студентами и специалистами статистически значимы (соотв.: $M = 5,47$ и $M = 17,93$, $p < 0,000$). Низкий уровень данного показателя проявляется в росте тревоги и внутреннего напряжения, дезорганизации деятельности. Кроме того, отрицательные значения говорят о том, что опрошенный чувствует дискомфорт в сложных, неоднозначных ситуациях, боится неизвестности, закрывает глаза на реально существующие трудно разрешимые проблемы.

Чем выше уровень толерантности к неопределенности, тем выше способность субъекта осознавать и принимать сложность, неоднозначность и непредсказуемость окружающего мира; повышается склонность подходить к проблемам творчески, а не шаблонно [2].

Психолог-профессионал никогда не знает, с каким клиентом и какой проблемой у него он столкнется, какие придется принимать решения. С другой стороны, он должен понимать и принимать невозможность нахождения единственно правильно решения, метода, выбора в жизни клиента и т. д. [3].

Результаты исследования по данному параметру говорят, во-первых, о необходимости развития толерантности к неопределенности еще в период вузовской подготовки. Студент-психолог, обучаясь в институте, сталкивается с методологической неопределенностью сферы психологической науки [2], а с другой стороны, только начиная работать с неопределенностью характеристик клиента как компонента бытия, изменчивостью многих психологических феноменов, психической реальности в целом [3].

Во-вторых, в личности экстремального психолога этот конструкт ярко выражен. Наше исследование не позволяет нам выявить, развивается ли этот конструкт по мере работы в ситуациях с высоким уровнем неопределенности, либо в данную отрасль психологической практики приходят и остаются люди с уже высоким уровнем толерантности к неопределенности.

Для оценки поведения респондентов в трудных жизненных ситуациях мы использовали опросник «копинг-стратегий», разработанный Р. Лазарусом. В настоящее время выделяют три подхода к толкованию понятия «копинг». Первый — трактует его как один из способов психологической защиты, используемой для ослабления напряжения. Этот подход нельзя назвать распространенным, прежде всего потому, что его сторонники склонны отождествлять копинг с его результатом. Второй подход определяет копинг в терминах черт личности — как относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовые события определенным образом. Однако, поскольку стабильность рассматриваемых способов очень редко подтверждается эмпирическими данными, это понимание также не обрело большой поддержки среди исследователей.

И наконец, согласно третьему подходу, который мы разделяем, под копингом понимаются «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы преодоления специфических внешних и внутренних требований, которые оцениваются человеком как значительные или превосходящие его возможности» [8, с. 141]. Полученные результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Виды копинг-стратегий	Респонденты	N	M	SD	Коэффициент t	Уровень значимости
Конфронтация	Студенты	30	50,70	7,90	1,534	0,130
	Специалисты	30	45,80	15,61	1,534	0,132
Дистанцирование	Студенты	30	48,07	8,33	3,744	0,000
	Специалисты	30	33,40	19,78	3,744	0,001
Самоконтроль	Студенты	30	45,50	12,03	-4,841	0,000
	Специалисты	30	61,50	13,53	-4,841	0,000
Поиск социальной поддержки	Студенты	30	49,13	7,83	-4,078	0,000
	Специалисты	30	59,60	11,67	-4,078	0,000
Принятие ответственности	Студенты	30	45,90	10,96	-3,008	0,004
	Специалисты	30	57,20	17,42	-3,008	0,004
Бегство — избегание	Студенты	30	48,80	9,69	5,557	0,000
	Специалисты	30	32,00	13,43	5,557	0,000
Планирование решения проблемы	Студенты	30	48,53	10,69	-7,449	0,000
	Специалисты	30	69,13	10,73	-7,449	0,000
Положительная переоценка	Студенты	30	50,73	8,96	-0,316	0,753

На высоком уровне достоверности выявлены различия между студентами и специалистами в выборе копинг-стратегий «дистанцирование», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «бегство», «принятие ответственности» и «планирование решения проблемы». Как показало исследование, студенты достоверно чаще в трудных жизненных ситуациях дистанцируются от трудной жизненной ситуации ($M = 48,07$; $p < 0,001$), чем специалисты ($M = 33,40$). Они в большей мере стремятся когнитивными усилиями отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость. Это может

быть обусловлено недостатком теоретических знаний о специфике трудных ситуаций и способах их разрешений. Вследствие этого испытуемые реже пытаются найти конструктивные выходы из затруднительных ситуаций, предпочитая дистанцироваться от них.

Также было обнаружено, что студенты достоверно чаще прибегают к бегству от решения проблем, чем специалисты (соотв.: $M = 48,80$ и $M = 32,00$, $p < 0,000$). Студенты не готовы встречать проблемы лицом к лицу, причем как свои, так и других людей. Высокий показатель данного копинга может быть связан с отсутствием реального опыта решения сложных жизненных ситуаций, они просто еще с ними мало сталкивались, а если и сталкивались, то решение за них, как правило, принимали их родители.

Специалисты чаще студентов используют стратегию «самоконтроль» ($M = 61,50$ и $M = 45,50$, $p < 0,000$). То есть респонденты-специалисты в большей степени склонны применять усилия по урегулированию своих чувств и действий в экстремальной ситуации, чем студенты.

Первоочередной задачей для специалистов, работающих в экстремальных условиях, является оказание помощи другим людям, а не показ собственных эмоций.

Стратегия «поиск социальной поддержки» статистически чаще проявляется именно у специалистов ($M = 59,60$, $p < 0,000$) и в меньшей степени у студентов ($M = 49,13$). Данная стратегия включает в себя поиск информационной, действенной и эмоциональной поддержки. В ходе своей работы, понимая всю сложность тех случаев, с которыми работает специалист, он просто вынужден пользоваться в своей работе поддержкой других специалистов. И это вполне нормальная практика для работающих психологов. Студенты в силу своей неопытности, возможно, в большей степени рассчитывают только на свои силы.

Специалисты чаще, чем студенты, принимают на себя ответственность в трудных жизненных ситуациях (соотв.: $M = 57,20$ и $M = 45,90$, $p < 0,004$). Ответственность формируется в ответственных ситуациях. Студенты, еще имея малый «опыт ответственности», не достаточно сформировали ее. В жизни студентов многие вещи решают их родители. При работе в экстремальных условиях ответственность персонифицирована. Специалист отвечает за качественное выполнение своей работы.

Планирование решения проблемы достоверно чаще в трудных жизненных ситуациях проявляется у специалистов, чем студентов (соотв.: $M = 69,13$ и $M = 48,53$, $p < 0,000$). Мы предполагаем, что причина этого в том, что специалисты, имея более богатый прошлый опыт, могут им пользоваться, тем самым уровень планирования у них значимо более высок.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: в совладающем поведении студентов-психологов есть существенные различия с работающими профессионалами. Следовательно, при подготовке психологов встает специальная задача развития копинг-стратегий у студентов-психологов, необходимых для работы в экстремальных условиях.

Выводы

1. Как показали результаты нашего эмпирического исследования, студенты-психологи IV и V курсов в нашей выборке в недостаточном объеме осведомлены о специфике работы с людьми в экстремальных и трудных жизненных ситуациях.

2. Подготовка студентов должна быть направлена на реальную оценку своих возможностей и трудности ситуации.

3. Необходимо развивать толерантность к неопределенности еще в период вузовской подготовки.

4. Анализ копинг-стратегий показал существенное расхождение, в сравнении со специалистами, работающими с людьми в трудных жизненных и экстремальных ситуациях. Развитие копинг-стратегий является еще одним возможным направлением подготовки студентов к работе в трудных и экстремальных ситуациях.

Все вышеизложенные факты обусловлены спецификой содержания программ обучения в вузе будущих психологов. Налицо тот факт, что студенты не получают необходимой теоретической и практической подготовки в аспекте работы в экстремальных ситуациях в процессе вузовского обучения. И, как следствие, выступает неспособность осуществлять эффективную профессиональную деятельность по оказанию квалифицированной психологической помощи людям, оказавшимся в сложных, связанных с риском и большими трудностями ситуациях. Это приводит к необходимости включения в ФГОС ВПО студентов дополнительных курсов обучения.

The author presents the results of the research on psychology students' individually personal resource capabilities necessary for working in extreme situations. Specific features of their university training for such work are analyzed. The analysis of personal resource capabilities of future psychologists is carried out by means of their comparison with the specialists who have been experienced in dealing with people in difficult and extreme situations.

Keywords: difficult life situation, extreme situation, level of psychologist's training, individually personal resource opportunities.

Список литературы

1. Антипов В. В. Психологическая адаптация к экстремальным ситуациям / В. В. Антипов. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.

2. Елисеева Е. Ю. Проявление фактора неопределенности в подготовке студентов-психологов / Е. Ю. Елисеева // Вестник университета (Государственный университет управления). — 2010. — № 13. — С. 33–34.

3. Кондрашихина О. А. Оценка способности личности к конструктивной активности в условиях неопределенности / О. А. Кондрашихина // Горизонты образования. — 2010. — № 2.

4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. — М. : Академический проект. — 1999. — С. 78.

5. Лунина О. А. К вопросу о диагностике толерантности [Электронный ресурс] / О. А. Лунина. — Режим доступа: http://toleration.bsu.edu.ru/_files/public/lunina.doc

5. Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 года / В. В. Рубцов [и др.] // Психологическая наука и образование. — 2007. — № 1. — С. 69–82.

6. Чиркова Т. И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике / Т. И. Чиркова // Психологическая наука и образование. — 2003. — № 2.

7. Lazarus R. S. Stress, appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — N. Y., 1984.

Т. Н. Зелинская

Экспликация содержания понятия амбивалентности в психологии

Уточняется психологическое содержание категории амбивалентности. Раскрываются существенные признаки амбивалентности личности. Представлено авторское обоснование данной категории.

Ключевые слова: амбивалентность, семантическая амбивалентность, амбитендентность, гармоническая, дисгармоническая, граничная амбивалентность.

Термин «амбивалентность» (лат. *ambo* — оба и *valentia* — сила) вошел в науку в начале XX столетия (Е. Блейлер), стал актуальным во второй половине этого столетия в связи с изучением личности, в частности, ее социальных установок или аттитюдов (М. Занна, М. Томпсон и Дж. Гриффин, К. Каплан).

Амбивалентность преимущественно исследовалась в психоанализе, в иных направлениях психологии ее часто игнорировали как центральную категорию, что обусловлено рядом причин. Во-первых, изучение амбивалентности находилось длительное время под влиянием бессознательного конфликта клинических теорий. Поэтому не только психоаналитики, но и другие психологи считали, что амбивалентность невозможно измерить количественно. В сфере социальных установок личности этот феномен осознается и может быть эмпирически исследован с помощью опросников. Во-вторых, надо признать негативное влияние модели согласованности аттитюдов Л. Фестингера. Тенденция к согласованности, за этим автором, во всех сферах жизни оставляет мало места для возникновения сопротивления, которое стимулирует амбивалентность. В-третьих, наиболее распространенной при измерении личностных качеств была шкала семантического дифференциала, которая не давала респондентам возможности определить их амбивалентность (благосклонность — неприязнь, положительное — отрицательное, любовь — ненависть). Респондентам за шкалой семантического дифференциала необходимо сделать лишь один выбор (от +4 к -4). Однако при изучении амбивалентности следует оценить объект одновременно как положительно, так и отрицательно [26, с. 261].

Категории являются «инструментами» исследовательской работы, которые позволяют исследовать психологические объекты, находить в них новое содержание. В ходе этой мыслительной обработки психологические категории трансформируются под иным углом зрения, чем в предыдущие моменты движения мысли [13, с. 132]. Подобным образом формируются новые знания об амбивалентности как психологической реальности.

В словарях амбивалентность раскрывается как противоречивое взаимоотношающее отношение к объекту [17, с. 155]; как противоречивое эмоциональ-

ное состояние [5, с. 37]; одновременное эмоциональное проявление положительных и отрицательных установок, склонностей [14, с. 18]; как свойство личности стремиться, переживать и думать в противоположных направлениях, что является предпосылкой подготовки и начало трансформаций ценностей [5, с. 37]; одновременная положительная и отрицательная оценка кого-то или чего-то [4, с. 34].

Термин «амбивалентность» входит в понятийный аппарат социологии, психиатрии, психологии. Раскрытие ее сущности как категории базируется на разных основаниях, поэтому для определения психологического содержания понятия амбивалентности необходимо провести его теоретическое исследование. Мы стремились реализовать положения о соблюдении требований к категориальному аппарату психологической науки, в частности, о метафизике (взаимосвязи сущности и явления, которые могут совпадать и не совпадать друг с другом) [13, с. 10], о закономерных изменениях категорий в условиях приобретения новых знаний о психологической реальности [там же, с. 523], направленности «категориальной апперцепции» на динамику теоретических взглядов, на переосмысление эмпирических данных, на поиски новых решений [там же, с. 67], соотношении базисной, системообразующей категории (ядерной) и метапсихологических категорий [там же, с. 13].

Социологи, социальные психологи изучали феномен амбивалентности в соответствии с собственным предметом (Дж. Ванер [27], Дж. Мирлу [24], В. С. Мухина [12]). Ученые трактуют амбивалентность как противоречия социальной системы, поляризацию общественного сознания или же как особенность индивидуального самосознания.

Д. И. Фельдштейн намечает перспективное направление в психологии — «не просто возрастные, а поколенческие особенности» современных людей. Ученый прогнозирует, особую психологическую реальность — не только констатировать амбивалентность в отношениях старших и младших поколений, но и необходимость ее преодоления, гармонизации. Психолог раскрывает глубокий смысл для современников социальной и индивидуальной амбивалентности: «С одной стороны, произошел глубокий разрыв между разными поколениями, а с другой — имеет место процесс сближения людей разных поколений. Происходит сложное их взаимодействие, межпоколенческие отношения приобретают новые характеристики, новые аспекты, которые совершенно не исследованы ни в психологии, ни в социологии, ни в педагогике» [19, с. 59].

Дж. Мирлу считал, что «...мы не можем рассматривать амбивалентность саму по себе, мы должны рассматривать ее как иерархию адаптации, как стремление сбалансировать контрасты, достичь сильного Эго» [24, с. 12]. Уменьшить амбивалентность возможно, согласно взглядам исследователя, через формирование Эго как органа компромисса между противоречиями. Личностная амбивалентность вызвана тремя экзистенциями: «жизнь — смерть», «мужчина — женщина», «добро — зло». Амбивалентность проявляется во взаимосвязи тела и духа, внутреннего мира человека и внешней среды, между инстинктами и здоровьем. По мнению Дж. Мирлу, осознание

проблемы амбивалентности необходимо для достижения положительных целей. Человек несет ответственность за свои эмоции, мысли, поступки, в том числе, и за скрытые антагонистические переживания: «Даже наиболее толерантным людям тяжело признать свою амбивалентность как деспотические склонности в глубине души» [там же, с. 22].

Дж. Ванер называет амбивалентность «звеном, которого не хватает», «новым ключом» и отмечает, что в «...психологии есть пространство, которое называется амбивалентностью» [27, с. 121]. Современная культура неэффективно решает проблему амбивалентности и, развиваясь, ее порождает, усиливает. Ученый проанализировал общество США от 30-х до 90-х годов и сделал вывод, что для американцев характерна высокая амбивалентность, поэтому необходимы изменения, ведущие людей к гармонии. Интенсивная амбивалентность блокирует поведение в ситуациях неопределенности. Однако ее низкая интенсивность содействует интеграции позитивного и негативного в целостное переживание, которое гармонизирует внутренний мир человека, стимулирует творчество. Исходя из социологических взглядов Р. Мертона на амбивалентность как результат противоречивых ожиданий в пределах роли или статуса, Дж. Ванер также подчеркивает ее влияние. «Амбивалентный профессионал выполняет работу более эффективно, чем тот, который действует согласно одной нормы, игнорируя противоположную. Успешный профессионал творчески работает благодаря амбивалентности, рождённой напряжением противоречивых норм» [там же, с. 23].

Дж. Ванер подчеркивал значимость осознания личностной амбивалентности при столкновении прошлого и будущего в жизни человека или группы. Некоторые люди могут прекратить борьбу, приняв новое, отвергнув прошлое; другие противодействуют новому, крепко держатся за прошлое. Несогласование этого противоречия может усилить агрессию человека или группы, страдания которых находят коллективное выражение в насильственных действиях [там же, с. 16].

В. С. Мухина исследовала далекое прошлое человечества в его истории четырех внешних реалий (предметного и природного миров, образно-знаковых систем и социально-нормативных установлений). Она пришла к выводу, что «в процессе исторического развития человечества внутри развивающихся внешних реалий появились побуждения к возникновению и развитию амбивалентных, так называемых позитивных и негативных качеств, которые сопутствуют человечеству во все века. Эти амбивалентные качества, возникнув в истории человечества, неизменно прорастают в определённые разнополюсные константы личностных качеств, которые сопровождают человечество во всей его истории» [12, с. 83]. Амбивалентная сущность человеческих качеств, в соответствии с взглядами В. С. Мухиной, проросла на пересечении и вместе с развитием всех реалий, создаваемых человечеством и закреплялась в языках народов мира, в каждом поколении и в индивидуальных проявлениях каждого человека. За Гераклитом все повторяют об изменчивости внешнего и внутреннего миров. Однако не все изменяется. Феноменологично неоднозначная ам-

бивалентность человеческих качеств остается у современников. Из-за закономерно неоднозначных условий бытия амбивалентность является для каждого человека как данность (аргіогі), «как груз обременительных шлейфов». При этом В. С. Мухина оптимистично утверждает, что фатальности не существует, если человек возьмет на себя ответственность поиска своего пути в мире, формируя в себе значимые для себя и для общества личные качества [там же, с. 89]. Солидаризуясь с взглядами В. С. Мухиной, важно подчеркнуть стремление человека осознавать амбивалентность внутреннего и внешнего миров с учетом общечеловеческих ценностей.

Итак, в работах социологов, социальных психологов раскрыто влияние амбивалентного социума на личность. Социальная амбивалентность рождена объективными процессами, но они влияют на человека одновременно и позитивно, и негативно: супермаркеты, компьютеры, ракеты, спутники, ядерные бомбы и т. п. Амбивалентность человека является ответом на плюралистичность внешнего мира. Переживание личностной амбивалентности содействует осознанию себя, окружающего мира и возможного развития будущих событий. Усиление амбивалентности человека является частью взаимодействия с реальностью, которая приобретает «формы ангела или дьявола». Сбалансированная личностная амбивалентность дает переживание гармонии с реальностью, внешним миром, с одной стороны, с другой — ее «разорванность» вызывает напряжение, страх, фанатизм, бесконечные сомнения и деструктивное переживание реальности. Необходимо направлять личностную амбивалентность в конструктивное русло: формировать фрустрационную толерантность, доброжелательность, стремление к объединению с людьми, одновременно уменьшая интолерантность, агрессивность и страх отторжения. Обобщая рассмотренные взгляды, следует отметить, что они являются перспективными при исследовании данного психического явления.

Проблему амбивалентности как свойства «кризисного типа» личности исследовали разные ученые: Н. М. Ануфриева, Е. И. Головаха, Н. В. Панина, О. В. Михайлюк. Е. И. Головаха, Н. В. Панина определяют амбивалентность как двойственное, мучительное отношение личности к развитию общества в переходной период. Используя понятие «посттоталитарной амбивалентности» как специфической социопатии в условиях современного развития общества, они выделяют в ней три аспекта: 1) взаимоисключающие ценностно-нормативные подсистемы сосуществуют в массовом и индивидуальном сознании как согласованный тип сознания и эмоционального отношения к действительности; 2) несогласованные системы ценностей большой социальной группы; 3) противоречивое объединение демократических ценностей-целей и тоталитарных ценностей — средств социальных преобразований [6, с. 132–133]. Эти авторы пришли к выводу, что в основе конфликта между высокой ценностью демократии и низкой оценкой ее реальных результатов находится амбивалентность общественного и индивидуального сознания, что проявляется в противоречиях эмоций, мыслей и поведения людей.

Н. М. Ануфриева, рассматривая проблемы амбивалентности личности кризисного общества, пишет: «Индивидуальная амбивалентность находит своё проявление в противоречивом, двойственном отношении личности к сегодняшним событиям и в несовместимых, взаимоисключающих оценках явлений...» [1, с. 36]. Амбивалентность взаимосвязана с неопределенностью, неудовлетворенностью самым собой, окружающими людьми и характеризуется дискомфортом, фрустраванностью. О. В. Михайлюк анализирует амбивалентность культуры европейцев, отмечает высокую «разорванность» между теоретической презентацией культуры и ее реальностью. Факторы неудовлетворенности культурой заложены не столько в природе современности, сколько в самой культуре, ее амбивалентности [10]. Итак, экономические, социальные и политические неопределенности порождают «амбивалентное отношение масс» и отдельной личности к внешнему миру. Социальная сложность всегда характеризуется признаками личностной амбивалентности в интересах, отношениях, ценностях и поведении.

Патологический аспект понятия амбивалентности изучается в психиатрии [3; 15; 18]. Индивид переживает полярные эмоции к другому человеку, высказывает взаимоисключающие суждения и постоянно колеблется между противоположными решениями, что, за Е. Блейлером, является свидетельством амбивалентности деструктивной личности [3, с. 15]. Он ввел категорию «амбивалентность» в 1908 году и рассматривал ее как стремление души порождать одновременно разные настроения с положительными и отрицательными признаками [там же, с. 55]. Ученый исследовал психологические механизмы патологической амбивалентности: «Нормальный человек подводит итог всем качествам и недостаткам. Он меньше любит человека из-за его недостатков, но все же любит; или же он внутренне отказывается от любимого существа... состояние дел, так или иначе, решается». В шизофреника, наоборот, «...аффекты существуют один возле другого, оба мучат его, он не может прийти к одному решению» [там же, с. 21]. Психически здоровый человек, интегрирует положительное и отрицательное, принимает решение любить или не любить. Ученый подчеркивал негативную направленность интенсивной амбивалентности человека, когда навязчиво возникают неприятные воспоминания с противоречивыми переживаниями. Итак, Е. Блейлер выделил амбивалентность у психически здоровых, пограничных (не совсем здоровым) и психически больных людей. Он раскрыл механизмы (дифференциацию — интеграцию) амбивалентности и ее проявления: стойкость — нестойкость, толерантность — интолерантность, агрессивность.

Специалисты из психиатрии усматривают в амбивалентности признак психического расстройства лишь в определенной сфере, в частности, противоречивости мотивации. Понятие амбивалентности используется относительно объяснения эмоциональных нарушений личности, когда продолжительно и одновременно существуют две противоположные эмоции. Категория амбивалентности используется для объяснения противоречивых суждений (амбитенденция) и противоположных проявлений в движениях, мимике, жестах (амбисентенция) [5, с. 26].

Л. Н. Собчик рассматривает личность в контексте диалектического единства противоположностей с учетом важности каждой из них. Отличие нормы от психического заболевания она видит лишь в разной степени отображения психологических свойств, поэтому виды амбивалентности личности ученая делит на конкордантную (гармоническую), дискордантную (дисгармоническую) и патологическую [15, с. 39–41].

Граничные личности используют расщепление как защитный механизм, который отображает «интенсивный амбивалентный конфликт», когда выделяются аффекты с противоположными валентностями, что предотвращает «интенсивную амбивалентность» [18, с. 150]. Они отказываются лечиться, чтобы не считать себя больными. В зарубежной психиатрии всесторонне анализируется влияние амбивалентности межличностных взаимоотношений, самооценки личности на переживание ее непоследовательности, импульсивности. Уделяется особое внимание амбивалентности при переживании лечения болезни. «Боязнь выздоровления» объединяется «культом болезни» (чем больше страданий перенес человек во время своих болезней, тем больше имеет претензий на признание другими). У психически больных людей происходит постоянное колебание между любовью и ненавистью, энергия одного полюса готова превратиться в другую. Итак, в психиатрии внимание акцентируется на патологических проявлениях амбивалентности, однако Е. Блейлер подчеркивал, что в разной степени сбалансированная амбивалентность присуща всем психически здоровым людям.

Заметим, что авторское исследование предусматривает понимание личностной амбивалентности как свойства психически здоровой целостной личности, которая характеризуется согласованностью, стабильностью и стойкостью. Позиции психиатров на сущность индивидуальной амбивалентности являются для нас важными, поскольку дают возможность проследить ее трансформацию у психически здорового человека.

Перемещение сферы применения категории амбивалентности было осуществлено З. Фрейдом [20]. Амбивалентность рассматривалась ученым лишь как результат неосознанного столкновения двух противоположно заряженных форм инстинктивных влечений («Танатоса» и «Эроса»), конфликта между разными инстанциями личности («Я», «Над-Я», «Оно») [20, с. 54]. Один аспект личности поддерживает определенные стремления, а другой — противоположные; личностные явления представляют собой определенные комбинации противоречий.

Одна группа психологов (Н. Г. Ануфриева; Дж. Баг, Ш. Чейкен, Р. Говендер и Ф. Претто; И. Кец и Р. Хес) под влиянием психоанализа считает амбивалентность проявлением внутреннего конфликта личности, следствием невротического конфликта. Амбивалентность поведения вызывает конфликтные состояния борьбы положительных и отрицательных тенденций уже у детей раннего возраста к незнакомому взрослому [16]. Амбивалентность рассматривается как начало процесса трансформации национально-психологических особенностей в масштабах наций и как конфликтный процесс, который содействует размыванию норм и ценностей первичной суб-

культуры маргиналов без успешной их адаптации к новой субкультуре [1; 21; 23]. С нашей точки зрения, конфликтно протекает лишь амбивалентность высокой интенсивности, когда противоположные стороны несогласованы между собой и между ними постоянное сопротивление.

Другая группа психологов рассматривает амбивалентность противоречия без сопротивления (О. В. Гордеева, Т. Н. Зелинская, Дж. Мирлу). В исследовании О. В. Гордеевой [7] дается анализ амбивалентности чувств как одновременно существующих эмоциональных отношений к объекту, рассматривается развитие у детей согласованной амбивалентности, понимание которой является ценным и подтверждает мысль о природосообразности ее гармонического проявления.

В исследованиях сфокусировано внимание на проявлениях амбивалентности как психического состояния, эмоций, поведения [3; 5; 7], а также на ее отличиях от недифференцированных чувств, на невозможности принять решение, интенсивной самоненависти (М. Кругман; И. Кец и Р. Хес).

Ученые рассматривают амбивалентность как характеристику эмоциональной сферы (О. В. Гордеева, Т. Н. Зелинская, М. Раулин), указывают на такие взаимоисключающие ее проявления, как одновременное объединение благосклонности, доброты и агрессивного отношения к объекту. М. Раулин исследовал признаки высокой амбивалентности, трактуя последнюю как одновременное проявление сильных положительных и сильных отрицательных эмоций к одному объекту, которые быстро чередуются [25, с. 64].

Дж. Баг, Ш. Чейкен, Р. Говендер и Ф. Претто [21, с. 239] экспериментально обосновали, что люди с высокой амбивалентностью имели менее стабильные оценки, наоборот, люди с согласованной низкой амбивалентностью — более последовательные, рациональные, эффективные в оценивании. И. Кец, Р. Хес [23] исследовали особенности расовой амбивалентности, которая является результатом противоречивого оценивания людей разных рас. Они разработали шкалы положительного и отрицательного отношения к чернокожему населению США. Например, человек, у которого одинаковые положительные и отрицательные оценки афроамериканцев, более амбивалентный и переживает общий дистресс, сравнительно с теми, у кого высокие баллы за одной шкалой и низкие — за другой. Иначе говоря, у человека амбивалентность выше при условии высоких баллов с обеих шкал (и позитивной, и негативной).

С. Фельдман, Дж. Зелер раскрыли смысл данного понятия в политике: «Амбивалентность граждан вызвана противоречивыми ценностными подходами к политике» [22, с. 268]. Высокая амбивалентность относительно благосостояния американцев была выявлена у сторонников либерализма, поскольку им тяжело согласовать гуманистические ценности с индивидуализмом. И. Н. Михеева, анализируя амбивалентность личности в моральном аспекте, определила ее как «сложное образование внутреннего мира личности», которое имеет противоречивые взаимосвязи между сознательным и несознательным, потребностно-мотивационную, интеллектуально-операционную сторонами [11, с. 19].

Высокая амбивалентность переходит в сферу постоянной боли, тревоги, неудовлетворенности близкими отношениями, прежде всего семейными (Т. Н. Зелинская, Р. Паркер). Необходимо выйти за пределы собственной личности, расширить собственное пространство (осуществить самотрансцендентность) и сбалансировать позитивное и негативное в направлении добра, любви к близким, знакомым. Одной из центральных проблем изучения индивидуальной амбивалентности является определение условий снижения ее интенсивности, в частности, в аффективной и когнитивной сферах. М. Томпсон, М. Занна и Дж. Гриффин [26] считают согласованность аффективной и когнитивной сфер личности доминирующим условием развития амбивалентности.

В научных исследованиях используются категории, близкие по смыслу амбивалентности: двойственность, амбитендентность, внутренняя рассогласованность, бивалентность, поливалентность (В. Г. Асеев, В. М. Блейхер и И. В. Крук, М. Кляйн, И. Н. Михеева). Двойственность [1] не обязательно предусматривает сосуществование противоположно направленных, взаимоисключающих и равных за силой качеств, поэтому она не тождественна амбивалентности, но является одним из ее признаков. Амбитендентность трактуют как характеристику одного из видов амбивалентности в волевой или мыслительной сфере [5], как одновременное существование противоположных тенденций в поведении и мотивации [2; 13]. Мы понимаем амбитендентность как сосуществование осознанных и менее осознанных противоречий в разных сферах личности. Наличие внутренних разногласий, в зависимости от характера их взаимодействия, является предпосылкой для существования амбивалентности и внутреннего конфликта (Н. Г. Ануфриева, М. Ш. Магомед-Эминов, Р. Паркер), однако внутренний конфликт является высокой амбивалентностью личности (Т. Н. Зелинская; Р. Столороу, Б. Брандшафт и Д. Атвуд; М. Томпсон, М. Занна и Д. Гриффин). Поливалентность трактуется как фактор амбивалентности, который может приобрести деструктивный характер в разных сферах жизни [2; 11; 17].

Перспективным направлением в изучении индивидуальной амбивалентности, по мнению автора, является ее понимание как свойства разных личностных явлений (социальных установок, отношений, оценок, качеств), что обосновано в кандидатских диссертационных работах под нашим руководством и собственных исследованиях [8]. «К свойствам личности относятся не только отношения, но и все те свойства, которые определяют отношения и выявляют их» [9, с. 239], например, амбивалентность личности. В. С. Мерлин подчеркивал, что личностные свойства обязательно имеют оценочный характер (позитивное, отрицательное) [там же, с. 242], что также указывает на признаки амбивалентности в рассуждениях ученого.

Проведенный анализ и обобщение литературных источников дают основание констатировать наличие психической реальности — личностной амбивалентности, которая охватывает особый класс явлений, которые не тождественны другим явлениям. Презентуем систему признаков индивидуальной

(личностной) амбивалентности, что гарантируют нередуцируемость этого содержания другим категориям. Амбивалентность как личностное свойство является самостоятельным психическим явлением, которое имеет следующие признаки: 1) одновременное протекание противоположных двойственных явлений внутреннего мира: каждому личностному образованию для поддержания целостности, согласованности и гармонии (интеграции) необходима взаимоисключающая противоположность, которая называется *амбивалентным противоречием*; 2) мотивационная, аффективная, когнитивная и поведенческая сферы личности характеризуются *амбивалентными противоречиями*, равной или почти равной силой (интенсивностью) и объемом; 3) взаимоисключающие валентности (положительная и отрицательная) как целостное оценивание удовлетворения своих потребностей; 4) сосуществование *амбивалентных противоречий* на двух уровнях доминирования (ведущая и ведомая) и на разных уровнях осознания: одна сторона — актуальная, реальная, знаемая, другая сторона — потенциальная (латентная), менее осмысленная; 5) амбивалентные противоречия с умеренной интенсивностью интегрируются, поэтому развитие этого свойства личности проходит в конкордантном, гармоническом направлении; чрезмерные по силе амбивалентные противоречия частично или полностью не интегрируются, поэтому их развитие протекает в дискордантном, дисгармоническом направлении [8, с. 2–13].

Обобщение проведенного авторского анализа, интерпретации расширило психологическое знание личностной амбивалентности, дало основания констатировать ее социологический, психиатрический аспекты, установить связи и отделить данное понятие от близкородственных психологических категорий. Личностная амбивалентность как психическая реальность присутствует здоровым и психически больным людям. На уровне общенаучной методологии или междисциплинарных исследований амбивалентность у психически здоровых людей изучается как проявление противоречий внешнего или (и) внутреннего миров в направлении ее гармонии, интеграции.

Социально-психологические *факторы* личностной амбивалентности находятся в экзистенциальности бытия человека (жизнь — смерть, добро — зло, мужчина — женщина, человек — Бог), специфике культуры, прошлого и настоящего человечества, расовых, национальных особенностях, кризисных состояниях общества в экономике, политике, духовной сфере; в трансформации ролевого поведения, взаимоотношений с незнакомыми, в близких и семейных отношениях. Внутренние факторы личностной амбивалентности — это взаимоисключающие противоречия, одновременно действующие в мотивационной, аффективной, когнитивной, поведенческой сферах личности, а также между этими сферами с разным уровнем интенсивности. Феноменологично амбивалентность проявляется в переживании неудовольствия собой, окружающими людьми, сопротивлением, неуверенностью, фрустрированностью, страхами, зависимостями, недоверием к себе, агрессией. Соответственно выделяются разные виды амбивалентности: мотивационная, когнитивная, эмоциональная, когнитивно-эмоциональная, поведенческая; амбитенденция (амбивалентность мышления),

амбисентенция (двигательная амбивалентность), семантическая амбивалентность; личностная и групповая, а также гармоническая (согласованная или конкордантная), дисгармоническая (частично согласованная или дисконкордантная).

Таким образом, мы пришли к авторскому определению *амбивалентности как личностного свойства, которое присуще каждому индивиду и проявляется в динамической, интегрированной взаимосвязи двух равных или почти равных за силой и объемом противоречий в мотивах, эмоциях, когнициях и поведении*. Амбивалентность является динамическим свойством личности, которая действует как вариативный регулятор поведения во всех сферах жизнедеятельности людей, психологические особенности которой определяют специфику личностного развития. Это психическое свойство влияет на развитие личности, определяя ее способность к освоению социального и индивидуального пространства жизнедеятельности. Амбивалентность присуща как гармоническим, так и дисгармоническим личностям и является ответом внутреннего мира на взаимодействие с социальным миром. Усиление амбивалентности является процессом личностных изменений, которые становятся адаптивными или неадаптивными. Если личностная амбивалентность остается долго на высоком уровне интенсивности, то страдания, которые ее сопровождают, находят как индивидуальное, так и коллективное выражение (в агрессии, беспомощности, войнах, убийствах, суицидах). Личностная амбивалентность с умеренной интенсивностью характеризуется интеграцией, что стимулирует индивидуальное и групповое развитие.

Амбивалентность является необходимой составляющей внутреннего мира психически здоровой личности. Наше понимание содержания категории амбивалентности отличается от существующих, поскольку мы рассматриваем ее как стабильное и стойкое личностное свойство в форме переживания, которое присуще разным ее сферам и воплощается в глобальном «Я». Личностная амбивалентность является необходимым условием интеграции личности в направлении развития на более высоком уровне. Логика этого процесса такова: постепенно происходит накопление и «строительство» противоречия в адаптационный период развития, постепенная его «кристаллизация» разрушает предыдущую интегрированность Я и содействует ее «перегрузке» путем личностных изменений.

The author specifies the psychological definition of ambivalence as a category. She also discloses the fundamental criteria of personality ambivalence and offers a substantiation of this category.

Keywords: ambivalence, semantic ambivalence, ambivalence; harmonic, discordant and marginal ambivalence.

Список литературы

1. Ануфрієва Н. М. Внутрішній конфлікт і амбівалентність особистості в умовах суспільної кризи / Н. М. Ануфрієва // Вісник Київського ун-ту. — К., 1997. — Вип. 3. — (Серія, Соціологія. Психологія. Педагогіка).
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — М. : МГУ, 1976.
3. Блейлер Э. Аффективность, внушение, паранойя. Методические рекомендации к учебному курсу «Психотерапия» / Э. Блейлер. — М. : Центр психологической культуры, 2001.

4. *Блейхер В. М.* Толковый словарь психиатрических терминов / В. М. Блейхер, И. В. Крук. — Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995.
5. Большой толковый психологический словарь / *А. Ребер. (Reber, A.)* — В 2 т. — Т.1: Пер. с англ. — М. : Вече, АСТ, 2000.
6. *Головаха Е. И.* Посттоталитарная амбивалентность. Социальное безумие: история, теория и современная практика / Е. И. Головаха, Н.В. Панина. — К. : Абрис, 1994.
7. *Гордеева О. В.* Развитие у детей представлений об амбивалентности эмоций / О. В. Гордеева // Вопросы психологии. — 1994. — № 6.
8. *Зелінська Т. М.* Амбівалентність особистості: Теорія, діагностика і психокорекція : навч. посібн. / Т. М. Зелінська. — К. : Каравела, 2010.
9. *Мерлин В. С.* Психология индивидуальности / В. С. Мерлин ; под ред. Е. А. Климова. — М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 1996.
10. *Михайлюк Л. М.* Фактор національної культури у сучасних системах освіти / Л.М. Михайлюк // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти / за ред. С. О. Мурагова. — Рівне, 1995.
11. *Михеева И. Н.* Амбивалентность личности: Морально-психологический аспект / И. Н. Михеева. — М. : Наука, 1991.
12. *Мухина В. С.* Развитие сознания и самосознания в контексте пересечения реалий условий бытия в исторической динамике / В. С. Мухина // Мир психологии. — 2012. — № 2.
13. *Петровский А. В.* Основы теоретической психологии / В. А. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М. : ИНФРА-М, 1998.
14. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1990.
15. *Собчик Л. Н.* Введение в психологию индивидуальности / Л. Н. Собчик. — М. : Ин-т прикл. психол., 1998.
16. *Сорокина Т. М.* Амбивалентное поведение у детей раннего возраста / Т. М. Сорокина // Новые исследования в психологии. — 1978. — № 1(18).
17. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С. Ю. Циркина. — СПб. : Питер, 1999.
18. *Столорюу Р.* Клинический психоанализ. Интерсубъективный подход / Р. Столорюу, Б. Брандшафт, Д. Атвуд. — М. : Когито-Центр, 1999.
19. *Фельдштейн Д. И.* Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития / Д. И. Фельдштейн // Образование и общество, научный, информационно-аналитический журнал для исследователей и организаторов системы образования. — 2008. — № 3.
20. *Фрейд З.* Остроумие и его отношение к бессознательному; Страх; Тотем и табу / З. Фрейд. — Мн. : Попурри, 1998.
21. *Bargh J. A.* The generality of the automatic Attitude activation effect / J. A. Bargh, S. Chaiken, R. Gvender, F. Pratto // Journal of Personality and Social Psychology. — 1992. — Vol. 62. — № 6.
22. *Feldman S.* The political culture: ideological responses to the welfare state / S. Feldman, J. Zaller // American Journal of Political Science. — 1992. — Vol. 36. — № 1.
23. *Kats I.* Racial ambivalence and American value conflict: Correlation and priming studies of dual cognitive structures / I. Kats, R. G. Hass // Journal of Personality and Social Psychology. — 1988. — Vol. 55. — № 7.
24. *Meerloo J. A.* Theory of multiple ambivalence / J. A. Meerloo // Psychiatric, Neurologic, Neurochirurgi. — 1964. — Vol. 67.
25. *Raulin M. L.* Development of a scale to measure intensive ambivalence / M. L. Raulin // Journal of Consulting and Clinical Psychology. — 1984. — Vol. 52. — № 1.
26. *Thompson M. M.* Let's not be indifferent about (attitudinal) ambivalence / M. M. Thompson, M. P. Zanna, D. W. Griffin // Attitude Strength. Antecedents and consequences / R. E. Petty, J. A. Krosnick (Eds.). — Mahwah, NY : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1995.
27. *Varner J. M.* Ambivalence 1995. Pain generates fear, pleasure generates faith / J. M. Varner. — Sasser, Georgia : Creative Publishing Company, 1996.

Сведения об авторах

Алехина Светлана Владимировна — аспирант кафедры здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета. E-mail: s.v.alekhina@mail.ru

Арапова Полина Иосифовна — кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет. Институт педагогики и психологии образования, кафедра теории и истории педагогики E-mail: arapovap@mail.ru

Безвиконная Елена Владимировна — кандидат исторических наук, доцент. ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», доцент. Россия, Омская область, г. Омск. E-mail: bezvikonnaja@rambler.ru

Билалова Альбина Гаязовна — преподаватель кафедры философии ИНЭКА. E-mail: ineka@ineka.ru

Богданов Алексей Леонидович — кандидат философских наук, докторант кафедры философии ИНЭКА. E-mail: ineka@ineka.ru

Богус Мира Бечмизовна — кандидат педагогических наук. Доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, действительный член Российской академии естествознания. Адыгейский государственный университет, кафедра педагогики и педагогических технологий. E-mail: bmb-3113@yandex.ru

Бызова Валентина Михайловна — доктор психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, факультет психологии, кафедра общей психологии, профессор. E-mail: VBysova@mail.ru

Валяева Дарья Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова. E-mail: val-d-v@yandex.ru

Весна Елена Борисовна — доктор психологических наук, профессор, проректор НИЯУ «МИФИ».

Володина Лариса Олеговна — кандидат педагогических наук, доцент. Докторант ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, ФГБОУ ВПО «Вологодский государственный педагогический университет» (совместительство), доцент кафедры педагогики (ВГПУ). E-mail: volodina-l@mail.ru

Духанина Любовь Николаевна — заведующая кафедрой педагогики и методики естественно-научного образования НИЯУ МИФИ, доктор педагогических наук, профессор.

Зелинская Татьяна Николаевна — кандидат психологических наук, профессор кафедры социальной психологии и психотерапии Национального педагогического университета им. М. П. Драгоманова. E-mail: sharlize@mail.ru

Ильин Виктор Васильевич — доктор философских наук, профессор ИППК МГУ им. М. В. Ломоносова. E-mail: vvilin@yandex.ru

Илюшин Леонид Сергеевич — доктор педагогических наук, доцент кафедры непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента СПбГУ. E-mail: leonidil62@mail.ru

Казакова Елена Ивановна — доктор педагогических наук, профессор. Заведующая кафедрой непрерывного филологического образования и образовательного менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: film234@mail.ru

Конопляникова Марина Викторовна — преподаватель кафедры истории и теории государства и права Московского областного филиала Московского университета МВД России (г. Руза). E-mail: konoplyanikova-m@mail.ru

Коськов Сергей Николаевич — доктор философских наук, профессор кафедры философии Орловского государственного университета.

Куликова Анна Николаевна — соискатель научной степени, Санкт-Петербург. E-mail: kannia@list.ru

Лебедев Сергей Александрович — доктор философских наук, профессор кафедры философии ИППК МГУ им. М. В. Ломоносова.

Лейбин Валерий Моисеевич — доктор философских наук, профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного медико-стоматологического университета им. А. И. Евдокимова.

Невская Валентина Ивановна — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики Федерального государственного научного учреждения Российской академии образования, «Институт теории и истории педагогики».

Рамазанов Сираждин Омарович — кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры философии и социологии МСХА-РГАУ им. К. А. Тимирязева. E-mail: ramazanovso@rambler.ru

Савина Алиция Казимировна — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией исследования образования и педагогики в зарубежных странах ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования. E-mail: alicja@list.ru

Солодова Евгения Александровна — ведущий специалист Ресурсного центра НИЯУ МИФИ, доктор педагогических наук, профессор.

Сухин Игорь Георгиевич — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования. E-mail: suhin_i@mail.ru

Тагунова Ирина Августовна — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией педагогической компаративистики Института теории и истории педагогики РАО. E-mail: Tagunovair@mail.ru

Учаев Евгений Геннадьевич — аспирант кафедры социальной психологии НГПУ им. К. Минина. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, аспирант кафедры педагогической психологии. Россия, Нижегородская область, Нижний Новгород. E-mail: euchaev@gmail.com

Ушницкая Александра Егоровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии педагогического института Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, директор Центра интеллектуального, творческого и личностного развития г. Якутска. E-mail: alegoru@mail.ru

Черникова Ирина Юрьевна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Учреждения РАО «Институт управления образования». E-mail: icher08@list.ru

Чернышов Владимир Сергеевич — преподаватель кафедры практической психологии и педагогики, ФГБОУ ВПО Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого. E-mail: djad30@gmail.com

Authors

Alekhina, Svetlana Vladimirovna – post-graduate at Chair of Health Care and Correction Psychology, Kursk State Medical University. E-mail: s.v.alekhina@mail.ru

Arapova, Polina Iosifovna – Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor, Chair of Theory and History of Pedagogics, Institute of Pedagogics and Educational Psychology, Moscow State Pedagogical University. E-mail: arapovap@mail.ru

Bezvikkonnaya, Yelena Vladimirovna – Candidate of Science (history), Assistant Professor, Omsk State Pedagogical University. E-mail: bezvikkonnaja@rambler.ru

Bilalova, Albina Gayazovna – lecturer at Chair of Philosophy, Academy of Engineering and Economy. E-mail: ineka@ineka.ru

Bogdanov, Alexey Leonidovich – Candidate of Science (philosophy), Applicant for Dr. of Science Degree, Academy of Engineering and Economy. E-mail: ineka@ineka.ru

Bogus, Mira Bechmizovna – Candidate of Science (pedagogics), Full Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Assistant Professor at Chair of Pedagogics and Pedagogical Technologies, Adygey State University. E-mail: bmb-3113@yandex.ru

Byzova, Valentina Mikhaylovna – Dr. of Science (psychology), Professor at Chair of General Psychology, Faculty of Psychology, St. Petersburg State University. E-mail: VBysova@mail.ru

Chernikova, Irina Yurievna – Candidate of Science (pedagogics), senior researcher, Institute of Educational Management, Russian Academy of Education. E-mail: icher08@list.ru

Chernyshov, Vladimir Sergeevich – lecturer at Chair of Practical Psychology and Pedagogics, L. N. Tjlstoy Tula State Pedagogical University. E-mail: djad30@gmail.com

Dukhanina, Lyubov' Nikolaevna – Dr. of Science (pedagogics), Professor, Head of Chair of Pedagogics and Methods of Natural Sciences Education, National Research Nuclear University (Moscow Institute of Physics and Engineering).

Ilyin, Victor Vasilievich – Dr. of Science (philosophy), Professor, Institute of Advanced Professional Skill, M.V.Lomonosov Moscow State University. E-mail: vvilin@yandex.ru

Ilyushin, Leonid Sergeevich – Dr. of Science (pedagogics), Assistant Professor at Chair of Permanent Philological Education and Educational Management, St. Petersburg State University. E-mail: leonidil62@mail.ru

Kazakova, Yelena Ivanovna – Dr. of Science (pedagogics), Professor, Head of Chair of Permanent Philological Education and Educational Management, St. Petersburg State University. E-mail: film234@mail.ru

Konoplyanikova, Marina Victorovna – lecturer at Chair of History and Theory of State and Law, Moscow regional Branch, Moscow University of the Russian Ministry of Interior (town of Ruza). E-mail: konoplyanikova-m@mail.ru

Kos'kov, Sergey Nikolaevich – Dr. of Science (philosophy), Professor at Chair of Philosophy, Oryol State University (city of Oryol).

Kulikova, Anna Nikolaevna – applicant for a scholarly degree, St. Petersburg. E-mail: kannia@list.ru

Lebedev, Sergey Alexandrovich – Dr. of Science (philosophy), Professor at Chair of Philosophy, Institute of Advanced Professional Skill, M. V. Lomonosov Moscow State University.

Leybin, Valery Moiseevich – Dr. of Science (philosophy), Professor at Chair of Chair of Pedagogics and Psychology, A. Ye. Yevdokimov Moscow State Medical Stomatological Institute.

Nevszkaya, Valentina Ivanovna – Dr. of Science (pedagogics), Leading Researcher, Laboratory of Theoretical Pedagogics, Institute of History and Theory of Pedagogics, Russian Academy of Education

Ramazanov, Sirazhdin Omarovich – Candidate of Science (philosophy), senior researcher at Chair of Philosophy and Sociology, K. A. Timiryazev Moscow Agricultural Academy. E-mail: ramazanovso@rambler.ru

Savina, Alicia Kazimirovna – Dr. of Science (pedagogics), Head of Laboratory of Studying Education and Pedagogics in Foreign Countries, Institute of History and Theory of Pedagogics, Russian Academy of Education. E-mail: alicja@list.ru

Solodova, Yevgenia Alexandrovna – Professor, Leading Specialist, Resource Center, National Research Nuclear University (Moscow Institute of Physics and Engineering).

Sukhin, Igor Georgievich – Candidate of Science (pedagogics), senior researcher, Institute of History and Theory of Pedagogics, Russian Academy of Education. E-mail: suhin_i@mail.ru

Tagunova, Irina Avgustovna – Dr. of Science (pedagogics), Head of Laboratory of Comparative Studies in Pedagogics, Institute of History and Theory of Pedagogics, Russian Academy of Education. E-mail: Tagunovair@mail.ru

Uchaev, Yevgeny Gennadievich – post-graduate at Chair of Social Psychology, K. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. E-mail: eychaev@gmail.com

Ushnitskaya, Alexandra Yegorovna – Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor at Chair of Age and Pedagogical Psychology, Pedagogical Institute, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University; Director, Center of Intellectual, Creative and Personal Development (City of Yakutsk). E-mail: alegoru@mail.ru

Valyaeva, Darya Vladimirovna – Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor at Chair of Pedagogics and Psychology, A. Ye. Yevdokimov Moscow State Medical Stomatological Institute. E-mail: val-d-v@yandex.ru

Vesna, Yelena Borisovna – Dr. of Science (psychology), Professor, Deputy Rector of National Research Nuclear University (Moscow Institute of Physics and Engineering)

Volodina, Larisa Olegovna – Candidate of Science (pedagogics), Assistant Professor at Chair of Pedagogics, Vologda State Pedagogical University. Applicant for Dr. of Science Degree, Institute of Theory and History of Pedagogics, Russian Academy of Education. E-mail: volodina-l@mail.ru

Zelinskaya, Tatiana Nikolaevna – Candidate of Science (psychology), Professor at Chair of Social Psychology and Psychotherapy, M. P. Dragomanov National Pedagogic University. E-mail: sharlizet@mail.ru

Правила оформления статей

1. Статьи принимаются в распечатанном виде, объемом до одного печатного листа (шрифт 14; интервал 1,5; Times New Roman), необходимо также приложить электронный вариант статьи.

2. Библиографический перечень приводится в конце статьи в алфавитном порядке (в тексте, в ссылках на источники, в квадратных скобках приводится порядковый номер источника и страница цитирования).

3. В начале статьи должны быть приведены аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

4. В конце статьи должны быть приведены подписи авторов и сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, телефон, электронный адрес. Сведения должны быть приведены на русском и английском языках.

5. К статье должна быть приложена рецензия специалиста, известного своими трудами в этой области.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена автору на доработку.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Издательство вправе отказать автору в публикации статьи без объяснения причин.

Редколлегия рукописи не возвращает.



НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**«МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

Лицензия: регистрационный № 2490 от 22 февраля 2012 г., на бланке серии ААА № 002608

Свидетельство о государственной аккредитации: регистрационный № 1736
от 12 апреля 2012 г., на бланке серии ВВ № 001755

В Московском психолого-социальном университете работают диссертационные советы по защите кандидатских и докторских диссертаций по психологическим, педагогическим, экономическим и юридическим наукам:

19.00.07 — педагогическая психология;

13.00.01 — общая педагогика, история педагогики
и образования.

Адрес университета:

115191, Москва, 4-й Рощинский проезд, дом 9а

Единая справочная:

+7 (495) 796-92-62

[Http://www.mpsu.ru](http://www.mpsu.ru)

Email: mpsu@mpsu.ru

**Федеральное государственное научное учреждение
«Институт социализации и образования»
Российской академии образования (ФГНУ ИСиО РАО)**

в соответствии с лицензией № 0096 от 29 мая 2012 года на бланке серии 90.Л01 № 0000102 проводит набор слушателей на обучение в сфере дополнительно-профессионального образования по программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации по следующим направлениям:

**Профессиональная
переподготовка
(свыше 500 часов)**

- Проблемы психологического знания
- Инновационные и институциональные аспекты логопедии
- Государственное и муниципальное управление: инновационные и институциональные аспекты
- Инновационные технологии в клинической психологии
- Актуальные проблемы психологии и педагогики дошкольного и школьного образования
- Социально-культурный сервис и туризм: инновационные и институциональные аспекты

**Повышение
квалификации
(от 72 до 500 часов)**

- Актуальные проблемы психологии и педагогики дошкольного и школьного образования
 - Актуальные проблемы преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин специальности «Психология»
 - Инновационные и институциональные аспекты логопедии
 - Государственное и муниципальное управление: инновационные и институциональные аспекты
 - Инновационные технологии в клинической психологии
 - Социально-культурный сервис и туризм: инновационные и институциональные аспекты
-

По окончании обучения слушателям выдаются документы установленного образца: диплом о профессиональной переподготовке; свидетельство о повышении квалификации; удостоверение о краткосрочном повышении квалификации.

Адрес института: 119121 Москва, ул. Погодинская, д. 8, комн. 220

Телефон: (499) 245-66-71 Марина Александровна Мясникова

E-mail: isae@isae.ru

(495) 796-92-62 доб. 1231 Вячеслав Ходжиевич Ахмедов

E-mail: ahmedov@mpsu.ru



ИЗДАТЕЛЬСТВО НОУ ВПО «МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Издательство основано в 1995 году при Московском психолого-социальном университете.

Авторами учебников и учебных пособий для высшей школы, издаваемых университетом, являются известные ученые и преподаватели, ведущие специалисты в различных областях гуманитарных наук, научная и преподавательская деятельность которых широко известна не только в России и странах СНГ, но и далеко за их пределами.

Для обеспечения учебного процесса издательством НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» издается в год более 200 наименований научной, учебной и учебно-методической литературы, разработанной на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения и грифовой Министерством образования и науки РФ и РИСО Российской академии образования.

С журналами, издаваемыми издательством НОУ ВПО «МПСУ», которые входят в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук, вы можете ознакомиться на сайте <http://www.mpsu.ru/pubhouse>.

Подписка на журналы осуществляется через общероссийский каталог «Роспечать», объединенный каталог «Пресса России» и каталог для Казахстана «Российская пресса», каталог ОАО «Агентство по распространению зарубежных изданий».

Наименование журнала	Общероссийский каталог «Роспечать»	Объединенный каталог «Пресса России»	Каталог для Казахстана «Российская пресса»
	Подписные индексы		
«Актуальные проблемы психологического знания»	36648	91835	91835
«Вопросы воспитания»	37168	91839	91839
«Известия Российской академии образования»	71933	91836	91836
«Мир образования – образование в мире»	80531	91837	91837
«Мир психологии»	47110	91838	91838
«Новое в психолого-педагогических исследованиях»	36640	91840	91840
«Публичное и частное право»	37027	37027	37027

Справки о наличии книг, об отправке заказов, о заключении договоров на поставку литературы по тел. +7 (495) 796-92-62 доб. 1301, 1312; (495) 234-43-15; моб. +7-916-239-90-67 или по электронной почте publish@mpsu.ru

Библиотеки образовательных учреждений комплектуются на льготных условиях.

Наложным платежом литература не высылается.



**Издательство
НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет»**

КНИГИ В НАЛИЧИИ

Белинская Е. П. Психология интернет-коммуникации

Учебное пособие

М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. — 192 с.

ISBN 978-5-9770-0672-9

Учебное пособие посвящено одной из актуальных проблем современности — анализу закономерностей коммуникации в эпоху новых информационных технологий.

В пособии последовательно рассматриваются существующие в современной психологии и социологии концепции информационного общества, особенности коммуникации и взаимодействия в сети Интернет, специфика сетевых сообществ как социальных групп, пространство интернет-коммуникации как место реализации различных социальных практик, а также влияние компьютерно опосредованной коммуникации на личность пользователя. Пособие снабжено приложениями, в которых представлена рабочая программа учебного курса по данной дисциплине, включающая в себя все необходимые пункты (темы занятий, вопросы и литературу к ним, темы рефератов и контрольные вопросы) и ряд методик для определения уровня интернет-зависимости.

Учебное пособие рекомендовано студентам при изучении одноименного спецкурса, а также таких учебных дисциплин, как «Социальная психология» и «Возрастная психология».

**Конькина Е. В. Воспитание культуры здоровья в традициях
народной педагогики**

М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. — 153 с.

ISBN 978-5-9770-0738-2

В учебном пособии содержатся рабочие материалы для углубленного изучения традиций народной игры и праздника как педагогических средств воспитания культуры здоровья, приведено исследование традиционных форм организации свободного времени детей как феноменов культуры и особого способа проживания бытия ребенка. Основное внимание автор акцентирует на русских играх и праздниках. Отражая их особенности, анализируя исторические предпосылки организации досугового пространства детей на разных этапах развития человечества, автор проводит идею единства народов и формирования российской идентичности.

Пособие предназначено для педагогов разнопрофильных образовательных учреждений, студентов педагогических вузов и колледжей с целью организации образовательной деятельности в условиях многонациональной образовательной среды.

Климов Е. А. Психологические сведения в непсихологических публикациях для осваивающих профессии типа «человек — техника». Пособие для читателей, интересующихся вопросами становления профессионала и психологии

М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013. — 112 с.

ISBN 978-5-9770-0737-5

Все, что делают или избегают делать люди, регулируется их побуждениями, процессами восприятия, мышления, знаниями, чувствами, чертами характера (психикой; греч. *psych* — душа). Этого рода особенности людей отображены не только в публикациях психологов, но и в обыденной речи, в художественной и специальной литературе, а нередко просто подразумеваются в текстах, не будучи названы. Знания о психике, обозначенные в «языковой картине мира» или подразумеваемые при профессиональном общении людей, могут быть вполне правдоподобными (истинными), полезными. И эти знания едва ли уместно огульно считать «второсортными» по сравнению с исходящими от работников науки. Важно, в частности, настроиться на «вычерпывание» дельной психологической информации, в частности, из непсихологических публикаций. Для чего? И кому это нужно? Это, в частности, поможет разумно выбрать и осваивать профессию, обогатит у каждого полезную осведомленность в психологии, согласующейся с требованиями научности и необходимой для профессионального самосовершенствования.

Предлагаемый текст, надо думать, поможет привыкнуть обнаруживать психологические сведения там, где они специально не заявлены, не названы, но присутствуют и могут быть полезны (для взаимопонимания людей и для саморегуляции каждого из нас). Книга будет небесполезна и для психологов.

КНИГИ В ПЕЧАТИ

Логвинов И. И. Актуальные проблемы современной дидактики

М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2013

В книге, совмещающей жанры научной монографии и педагогической публицистики, автор рассматривает состояние современного дидактического знания, а также выделяет ряд проблем, исследование которых может способствовать повышению научного статуса одного из важнейших разделов педагогики.

Автор полагает, что прогресс в области исследования проблем дидактики теснейшим образом связан с изменением тех методологических установок, которыми руководствуются современные исследователи.

Для студентов и преподавателей педагогических вузов, аспирантов и специалистов в области предметных методик.

Справки о наличии книг, отправке заказов,
заключении договоров на поставку литературы
по тел: (495) 796-92-62 доб. 1301 или (495) 234-43-15,
а также по электронной почте publish@mpsru.ru

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются
на льготных условиях.**

Наложным платежом литература не высылается.

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 36640**

Адрес редакции:
115191 Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а.
Тел.: (495) 796-92-62, доб. 1301
E-mail: publish@mpsu.ru

Новое в психолого-педагогических исследованиях

Теоретические и практические проблемы

психологии и педагогики

2013, № 2 (30)

Подписано в печать 28.06.2013. Формат 70x100/16.
Усл. печ. л. 18,71. Тираж 1000 экз. Заказ № 838.

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в ООО «Печатный двор Багира».