

**ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ**

*ВЕСТНИК*

**научной сессии факультета  
философии и психологии**

*Выпуск 19*

Воронеж 2019

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ

---

**ВЕСТНИК  
НАУЧНОЙ СЕССИИ ФАКУЛЬТЕТА  
ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ**

**Выпуск 19**

Воронеж  
Издательский дом ВГУ  
2019

УДК 001(082)  
ББК 6/8  
В38

Редакционная коллегия:

Ю. А. Бубнов (отв. ред.), И. Ф. Бережная, К. М. Гайдар,  
С. Н. Жаров (зам. отв. ред.), А. С. Кравец, Д. Г. Кукарников

**Вестник научной сессии факультета философии и психологии.** Вып. 19 / [отв. ред. Ю. А. Бубнов] ; Воронежский государственный университет. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2019. – 184 с.

ISBN 978-5-9273-2828-4

В сборнике опубликованы материалы научной сессии факультета философии и психологии Воронежского государственного университета (апрель 2018 г.).

Для научных работников, аспирантов, студентов, а также всех интересующихся актуальными проблемами философии, культурологии, психологии, педагогики.

УДК 001(082)  
ББК 6/8

ISBN 978-5-9273-2828-4

© Воронежский государственный университет, 2019  
© Оформление. Издательский дом ВГУ, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

### *ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ*

<b>Макушина О. П.</b> ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ .....	6
---	---

### *ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ*

<b>Арасланова С. С.</b> МИССИЯ БИБЛИОТЕКИ В ЭПОХУ ПРОСВЕЩЕНИЯ .....	12
<b>Вяткина А. Г.</b> СОКРАТИЧЕСКИЙ МЕТОД В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....	17
<b>Гаршин Н. А.</b> ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ИДЕНТИЧНОСТЬ: ПОИСК ВНУТРЕННИХ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ .....	24
<b>Дьякова Т. А.</b> СТРУКТУРНЫЕ ДОМИНАНТЫ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ ВОРОНЕЖА СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКА ...	30
<b>Зубашенко Я. В.</b> ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ: ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	35
<b>Костюк А. А.</b> РОЛЬ ВООБРАЖЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	41
<b>Кравец А. С.</b> О ТИПИЧЕСКОМ И РАЦИОНАЛЬНОМ В ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЯХ .....	47
<b>Литвинов М. Ф.</b> ОСНОВНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ОНТОЛОГИИ В XX ВЕКЕ .....	52
<b>Сулимов С. И.</b> РОЛЬ РАБСТВА В ЗАРОЖДЕНИИ АНТИСИСТЕМ: ДВИЖЕНИЕ ЗИНДЖЕЙ .....	58
<b>Тихонова И. Ю.</b> ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ Х. ПЛЕСНЕРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ .....	64
<b>Филиппцев К. Н.</b> ВЛИЯНИЕ ПРАВОСЛАВИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ...	70

## *ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА*

<b>Бабич О. М. ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ – НАРЦИССИЗМ</b> .....	76
<b>Бубнов А. Л. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ</b> .....	82
<b>Гайдар К. М, Третьякова В. Э. ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОЙ ВЕРИФИКАЦИИ ТИПОЛОГИИ ГРУППОВЫХ СУБЪЕКТОВ ПРИНЯТИЯ И ИСПОЛНЕНИЯ СОВМЕСТНЫХ РЕШЕНИЙ</b> .....	88
<b>Гончарова Ю. А. АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ</b> .....	94
<b>Завгородняя И. В. ПЕРИНАТАЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ</b> .....	100
<b>Кокотек С. Э., Струкова Д. В. ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ</b> .....	106
<b>Колесникова М. А. ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ</b> .....	112
<b>Комаровская Е. П., Никифоров И. Г. ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ В ВОИНСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ</b> .....	115
<b>Корженовский И. И., Меланьина А. А. ОСНОВНЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ РУКОВОДСТВА</b> .....	121
<b>Кунаковская Л. А., Мельник В. Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННОГО МУЗЕЯ</b> .....	126
<b>Лисова Е. Н. КИБЕРУГРОЗЫ И КИБЕРВОЗМОЖНОСТИ КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖИ</b> .....	131
<b>Малютина О. П., Косицина В. И. ВЛИЯНИЕ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА НА УСПЕШНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> .....	136

<b>Пашкова Я. А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМЬИ КАК ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА...</b>	142
<b>Пылаев А. А. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ОБЩНОСТЕЙ .....</b>	148
<b>Симонова Л. В. ДИНАМИКИ АДАПТИРОВАННОСТИ К ШКОЛЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ .....</b>	154
<b>Тенькова В. А. СПЕЦИФИКА КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....</b>	159
<b>Тимофеева О. В. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ВЗРОСЛЫХ ЛИЦ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ .....</b>	164
<b>Толстикова В. В. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «НАДЕЖНОСТЬ», «БЕЗОШИБОЧНОСТЬ» «ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТЬ» И «УСПЕШНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОПЕРАТИВНЫХ СМЕН АЭС .....</b>	170
<b>Харьков И. С ИЗУЧЕНИЕ ДУХОВНЫХ ТРАДИЦИЙ СРЕДСТВАМИ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА .....</b>	176
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....</b>	181

# **ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ**

## **О. П. Макушина ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ \***

В настоящее время интернет стал неотъемлемой частью жизни и взрослых, и детей, и молодежи. Интернет предоставляет огромные возможности для развития, самоутверждения, самореализации, общения, т. е. несет целый ряд позитивных аспектов. Информационные технологии активно внедряются в повседневную жизнь всех слоев населения, становясь одним из естественных процессов социализации детей и жизнедеятельности взрослых. Интернет предоставляет огромные возможности для общения, социализации детей и подростков, помогает достигать личностной автономии, развивать социальные качества в отношениях со сверстниками. Согласно данным ученых, в конце 2017 г. уже более 70% процентов взрослого населения нашей страны от 18 лет и старше являются пользователями интернета<sup>1</sup>. При этом дети по активности использования возможностей интернета стремительно превзошли взрослых – еще в 2013 г., по данным Фонда Развития Интернет, 89% подростков использовали Интернет каждый день или почти каждый день, а каждый седьмой проводил в нем в среднем 8 часов в сутки<sup>2</sup>. Сейчас эти показатели, без сомнения, существенно возросли.

Интернет трансформирует традиционный образ жизни современного человека, в том числе создавая определенные риски и опасности, особенно для подростков и молодежи, вносит существенную специфику в психологию девиантного поведения. Многие формы девиаций получили свое распространение в интернет-пространстве. В массовом сознании существует ошибочное мнение, что поведенческие отклонения, проявляющиеся в интернете, являются просто аналогом соответствующих девиаций. На самом деле обнаруживаются самые разнообразные и интересные тенденции в развитии кибер-девиаций:

– некоторые формы девиантного поведения не нашли своего отражения в интернет-пространстве в силу объективной невозможности

---

\* Макушина О. П., 2019.

сти подобной трансформации (например, наркомания, алкоголизм и другие химические зависимости);

– ряд девиаций перетекли в интернет, представляя собой простой аналог обычных отклонений. Например, зависимость от азартных игр качественно не изменилась в условиях интернета; последний повлиял лишь на темпы ее развития, существенно ускоряя процессы ее формирования, но не привнес существенных содержательных изменений;

– есть девиации, которые интернет качественно изменил в сторону улучшения – облегчения течения, смягчения симптоматики, уменьшения тяжести последствий. Примером может служить интернет-зависимость от компьютерных игр, которая, в отличие от ее «реального» аналога – зависимости от компьютерных игр, основанной на использовании игровых приставок и т. д. – не вызывает разрушения личности, необратимого нарушения социальных связей, деструктивных изменений в чертах характера и т. д.;

– далее, можно выделить такие нарушения, тяжесть которых интернет существенно усугубляет, добавляя специфику в проявления, утяжеляя последствия. Например, суицидальное поведение в интернете, кибер-агрессия и др. приобретают дополнительную жестокость в интернете, становятся объектом наблюдения виртуальной аудитории, запуская косвенную агрессию у зрителей, и т. д.; и наконец, отдельные формы отклоняющегося поведения появились и являются возможными только в интернете, не имея своих аналогов в обычной реальности (например, хакерство).

Из всего перечисленного, пожалуй, четвертая группа нарушений, которые в условиях интернет-пространства приобрели дополнительную жестокость и агрессивность, является наиболее проблемной и привлекает к себе особое внимание психологов. Ведь именно интернет-агрессия стоит на первом месте по степени опасности среди других онлайн-рисков и в настоящее время приобретает все большее разнообразие. Психологами выделяются такие виды кибер-агрессии как:

а) флейминг – мелкие перепалки, разжигание спора, публичные оскорбления и эмоциональный обмен репликами в интернете между участниками, находящимися в равных позициях. Такие стычки могут закончиться быстро и без последствий, а могут перерасти в длительное противостояние;

б) троллинг – размещение в интернете провокационных сообщений с целью вызвать негативную эмоциональную реакцию или конфликты между участниками;



в) хейтинг – ненавистнические комментарии и сообщения, иррациональная критика и обвинения в адрес конкретного человека или явления, часто без обоснования своей позиции;

г) киберсталкинг – использование электронных средств для преследования жертвы через повторяющиеся сообщения, вызывающие тревогу и раздражение;

д) кибербуллинг – травля, оскорбления или угрозы, высказываемые жертве с помощью средств электронной коммуникации, в частности, посредством сообщений в социальных сетях, мгновенных сообщений, электронных писем и СМС и т. д., причем данные акты осуществляются регулярно и в течение длительного времени.

Многими исследователями агрессивного поведения в интернете особое внимание уделяется кибербуллингу, который в условиях интернета приобретает черты большого разнообразия и особой изощренности. Проявления интернет-травли могут включать оскорбления в комментариях, личных сообщениях и публичных беседах. Жертве может присылаться неприятная, пугающая его информация. В целях компрометации жертвы могут создаваться страницы, копирующие его личную информацию, для дальнейшего оскорбления (например, учителей, родителей или друзей) якобы от его лица. С этой же целью может подбираться пароль к реальной странице человека. В сети могут быть опубликованы интимные фотографии жертвы, его банковские счета или любая другая частная информация. Возможны и пассивные формы буллинга – организация социальной изоляции жертвы (исключение ее из игровых и профессиональных сообществ, прекращение контактов и т. д.), но они чаще совмещаются с активными. В целом для буллинга характерна настойчивость, непрерывное вмешательство в личное пространство, а также наличие угроз.

Агрессором часто становится кто-то из реального близкого окружения индивида, но иногда может им явиться и совершенно незнакомый человек, случайно заметивший профиль потенциальной жертвы.

Что делает кибербуллинг максимально жестоким? Если при обычной травле применяются вербальные и физические акты насилия, то для кибербуллинга нет необходимости в личном присутствии агрессора. Следовательно, от него невозможно защититься посредством, например, прекращения учебного или рабочего дня – с помощью интернета вмешательство в частную жизнь может осуществляться непрерывно, в любое время дня и ночи, не зависимо от того, где сейчас находится жертва: дома, в публичном месте, на выезде и т. д.

Травля не имеет временного или географического ограничения. Возможность заблокировать агрессора не дает гарантии, что человек не станет использовать другой аккаунт или другую сеть общения. Обращение за помощью к старшим не спасет, так как общение онлайн не подразумевает вмешательства других людей.

Еще одна особенность, делающая кибербуллинг более мощным оружием, чем нападки в реальной жизни, – это скорость распространения информации. В интернете информация распространяется мгновенно, и компрометирующее видео может быть просмотрено всеми общими знакомыми и сотней посторонних людей в течение десяти минут после съемки. Кроме того, ширина задействованной аудитории при использовании подобных сообщений может достигнуть колоссальных размеров. Удалить полностью информацию, попавшую в сеть, практически невозможно. Она хранится в сети и может быть вновь актуализирована даже после того, как первая волна внимания улеглась. Также противостоять кибератакам мешает возможность анонимности. Сеть создает потрясающие возможности для вседозволенности. В большинстве случаев для кибербуллинга создаются искусственные страницы и адреса, агрессор не выдает своей личности и продолжает нервировать жертву, не раскрывая своей личности. Жертвы кибербуллинга могут впасть в состояние страха, достигающего параноидального состояния, именно из-за незнания личности преследователя. В целом кибербуллинг способен довести человека до психического расстройства. Исследования показывают, что жертвы преследований переживают страхи в течение длительного времени, испытывают различные психологические и психосоматические симптомы, которые могут сохраняться в течение всей дальнейшей жизни<sup>3</sup>.

Существенно облегчает процесс травли факт того, что нападающий не видит свою жертву и ее прямую реакцию, а значит, ему гораздо легче подавить в себе возможное сочувствие и эмпатию. Также кибербуллинг фактически позволяет нападающему остаться непойманым, избежать возможной ответной агрессии и уклониться от ответственности. При этом дополнительным «плюсом» кибербуллинга для подростков является то, что можно заниматься травлей, не выходя из собственного дома.

Кто чаще всего выступает жертвами интертер-травли? Подвергаются такому нападению те, кто является жертвой и в реальной жизни. Личностные особенности жертвы делают возможным про-

явление агрессии в свой адрес как в реальности, так и в интернет-пространстве. Максимально уязвимая категория – это подростки, для которых крайне важна оценка окружающих и собственная внешняя презентация в мире. Это повышает чувствительность к любым высказываниям, начиная от характеристик личности и заканчивая количеством полученных «лайков». Основное количество жертв и их преследователей – это подростки 11–16 лет.

Очень часто роли жертвы и агрессора меняются местами – преследователь в прошлом зачастую сам побывал в роли объекта кибер-травли и в последующем пытается компенсировать собственные страдания новой агрессивной позицией. По мнению психологов, агрессорами при кибербуллинге выступают прежде всего лица, которые ранее сами были сами подвержены жестоким интернет-атакам и унижениям в реальной жизни, таким образом, основой кибербуллинга является собственный опыт виктимизации. Поэтому одна из причин кибербуллинга – это психологические травмы самого преследователя. Наряду с этим неудовлетворенные амбиции, заниженная самооценка, неуверенность в себе может подталкивать человека на унижение других, когда собственные психологические «комплексы» имеют возможность быть спроецированными на жертву. К личностным особенностям преследователя относится не только личностная ущербность, но и такие качества как нарциссизм, стремление достигать цели любыми средствами, желание доминирования, сниженный уровень эмпатии, искаженная система моральных принципов<sup>4</sup>. Также возможна ситуация, когда первые агрессивные нападки подросток начинает проявлять из страха самому оказаться жертвой. Когда происходит массовое издевательство над кем-то, то инстинкт самосохранения подсказывает держаться тех, кто сильнее, а значит вести себя, как они. Возможна и такая причина травли как стремление получить власть, завоевать авторитет, так как в подростковом возрасте сила и доминирование часто ценятся выше идеалов гуманизма.

Таким образом, вышеперечисленные виды кибер-агрессии не исчерпывают всех видов девиантного поведения в интернете, однако, их опасность для современного общества очевидна. Широкое распространение интернета, глобальное вовлечение все большего количества людей, и в частности подростков, в сетевое взаимодействие, их участие в различных группах и обсуждениях создает благоприятную почву для повсеместного распространения кибербуллинга. Опосредованность, анонимность и ощущение безнаказанно-

сти служат мощными факторами, усиливающими механизм анти-социального поведения пользователя в социальной сети. Как уже отмечалось, чаще всего от нападок кибер-агрессоров страдают дети и подростки в силу своей доверчивости, ведомости, неуверенности, скрытности, зависимости от внешних оценок. Поэтому важнейшая роль в противодействии и профилактики агрессии в интернет-пространстве принадлежит взрослым.

Важно рассказать ребенку о том, что кибербуллинг, как и прямое психологическое насилие, являются уголовно наказуемыми, и, несмотря на кажущуюся абсолютную анонимность поведения в интернете, личность агрессора можно установить. Поэтому первоочередным в деле защиты от кибер-атак является контакт ребенка со взрослыми и возможность опереться на их профессионализм и поддержку. Необходимо научить ребенка грамотно реагировать на критику, а также разграничивать, в каких ситуациях уместно доказывать свое мнение, а когда лучше покинуть интернет-ресурс, в котором происходит общение. Необходимо повышать интернет-грамотность подростков, так как многим случаям шантажа и издевательства способствует неосторожность жертвы. Выкладывая в сеть всю информацию о себе, личные видео, фотографии о проведенных днях и тому подобное, без правильных настроек приватности, человек выставляет наиболее уязвимые места под атаку агрессоров. По сути, можно говорить о своеобразном «кибер-иммунитете», который формируется постепенно в процессе постоянной внутренней работы. Важнейшая роль в этом принадлежит психологам – как в отношении психологической работы с реальными и потенциальными кибер-агрессорами и жертвами кибербуллинга, так и в процессе психологической профилактики и предотвращения девиантного поведения в интернете.

---

<sup>1</sup> См. : Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России : компетентность и безопасность. – Москва : Смысл, 2017. – 375 с.

<sup>2</sup> См. : Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Рассказова Е. И., Зотова Е. Ю. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. – Москва : Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.

<sup>3</sup> См. : Осадчая А. В., Макарова Е. А. Психологическое и психосоматическое воздействие кибер-буллинга на всех его участников // Вестник Таганрогского института управления и экономики. – 2017. – № 2. – С. 66–70.

<sup>4</sup> См. : Там же.

# **ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ**

## **С. С. Арасланова МИССИЯ БИБЛИОТЕКИ В ЭПОХУ ПРОСВЕЩЕНИЯ \***

В эпоху Просвещения утверждается гуманитарная миссия библиотеки: ведущей функцией библиотеки в данный период можно считать функцию просвещения широких масс населения. Не случайно, символом новой эпохи становится новый тип книги – энциклопедия, и сама библиотека воспринимается современниками как своеобразная материализованная идея энциклопедии – собрание книг, охватывающее весь универсум знаний. В связи с этим в библиотековедческой мысли и библиотечной практике появляются новое понимание принципов формирования книжного фонда и обслуживания читателей.

Опираясь на духовные завоевания Возрождения, поставившего человека в центр мирового порядка, Просвещение сделало следующий шаг в деле раскрепощения личности. Одним из основных постулатов просветительского учения стало утверждение равенства всех людей. Тем самым, акцент с кланов и сословий перемещается на индивида, с наследственных привилегий – на личные достижения.

Век Просвещения был и веком накопления «орудий» просвещения – книг и библиотек. Естественно, что ученые-просветители придавали огромное значение образованию и чтению. В связи с появлением новых типов библиотек формируется и новый тип человека – книжного интеллектуала<sup>1</sup>. В XVIII веке развивается книгоиздание, количество издаваемой литературы увеличивается в три-четыре раза. Характерной чертой этого периода стала так называемая «читательская лихорадка», когда читалось все, без разбора. Внедрение книгопечатания приводит к появлению слишком большого количества книг: «становится невозможным запомнить такое количество текстов и со-

---

\* © Арасланова С. С., 2019.

ставить представление о проблеме, не имея списков существующих трудов, указателей и резюме, которые позволили бы собрать необходимые сведения, чтобы разрабатывать ту или иную тему»<sup>2</sup>. Это стало одной из причин создания Энциклопедии.

Появляется множество глоссариев и лексиконов, незаменимых для правильного понимания определенных терминов: на смену поискам мудрости приходит поиск знания. Отныне знание, даже фрагментарное, первично и именно оно имеет значение. Размышление и медитация уступили место пользе, и это полностью изменило роль чтения и библиотек. Просвещение, в целом направленное на демократизацию культуры, развивает рационально-гуманитарные, дидактические, отчасти антиклерикальные и материалистические тенденции. Как отмечает С. А. Симонова, «возобладало понимание культуры как строго иерархизированной структуры, части которой взаимосвязаны между собой не субстанциональной органикой духа, а всего лишь прагматическим значением»<sup>3</sup>. Впервые в истории был поставлен вопрос о практическом использовании достижений науки в интересах общественного развития. Ученые нового типа стремились распространять знание, популяризировать его. Знание не должно быть больше исключительным владением некоторых посвященных и привилегированных, а должно быть доступно всем и иметь практическую пользу. Оно становится предметом общественной коммуникации, общественных дискуссий. В них теперь могли принимать участие даже те, кто традиционно был исключен из учебы – женщины. Появились даже специальные издания, рассчитанные на них, например, в 1737 году книга «Ньютонианизм для дам» автора Франческо Альгаротти.

Деятельность просветителей была направлена на демократизацию института библиотеки, вследствие чего она стала достоянием широких масс. Кульминацией этого стремления популяризировать знания стало издание «Энциклопедии» под редакцией Дени Дидро (1751–1780) в 35 томах. Этот труд собрал воедино все накопленное европейскими учеными до того времени знание. В нем доступно объяснялись все стороны мира, жизни, общества, наук, ремесла и техники, повседневных вещей. И эта энциклопедия была не единственной в своем роде. Ей предшествовали другие, но только французская стала такой знаменитой. Так, в Англии Ефраим Чемберс в 1728 году опубликовал двухтомную «Циклопедию» (по-

гречески – *круговое обучение*). В Германии в 1731–1754 гг. Йохан Цедлер издал «Большой универсальный лексикон» в 68 томах.

Одновременно с общими энциклопедиями появляются и специальные, и для разных отдельных наук, которые переросли в отдельный жанр литературы.

Во второй половине XVIII в. на смену «интенсивному» чтению пришло чтение «экстенсивное». «Интенсивный» читатель имеет дело с ограниченным количеством книг, которые он читает и перечитывает, запоминает и пересказывает, выучивает наизусть и передает из поколения в поколение. Религиозные тексты, а в протестантских странах в первую очередь Библия, были привилегированным объектом для этого вида чтения, носившего глубоко сакральный характер. «Экстенсивный» читатель – читатель периода «читательской лихорадки», совершенно иной: он поглощает несметное количество разнообразных печатных текстов-однодневок, читает быстро; на все смотрит критическим взглядом, и нет ни одной области, которую он не подверг бы сомнению. Уважительное отношение к написанному слову, пронизанное почтением и послушанием, уступило место непринужденному и свободному чтению. Две вещи стали символизировать новый способ чтения. Первое – «книжное колесо» – приспособление, поворачивающее полки, на которых лежали книги, что позволяло быстро переходить от одной к другой, позволяющее одновременно читать несколько книг. Второе – сборники общих мест, которые под различными рубриками включали разнообразные цитаты, сведения и замечания, собранные самими читателями.

Эпоха Просвещения принесла в библиотечное дело новое понимание социальной роли и назначения библиотеки. На смену книгохранилищной концепции пришли идеи просветителей, видевших в библиотеке главное средство прогресса человеческого общества и ратовавших за публичность библиотек. Хотя в XVIII веке публичная библиотека в современном понимании не получила развития, ее появление было подготовлено распространением идей просветителей и непосредственной деятельностью некоторых из них в библиотечном деле.

Печатное слово и связанная с ним всеобщая грамотность в новоевропейской цивилизации открыли дорогу формированию массового общества. Однако, если рукописная книга в силу трудоемкости и дороговизны изготовления сохраняла в письменной

культуре имманентную сакральность книги, приемлемую для культурно-религиозного сознания, то печатный станок, растиражировавший книгу, заземлил ее. Утратив ореол своей принадлежности к высокой культуре, вызывавшей всеобщее благоговение, книги постепенно стали предметом повседневного обихода, своего рода посредником между людьми.

В результате повышения грамотности, вступлением в мир письменной культуры новых читателей (женщин, детей, рабочих), возросшим разнообразием печатной продукции появляется большое разнообразие практик чтения, что соответствует сложной и неоднородной структуре общества в указанный период.

Становление государственности обусловило развитие национальных библиотек. Распространение национальной культуры способствовало появлению нового типа библиотек, в частности, преобразованию королевских и дворцовых в национальные и государственные библиотеки. Их главные функции – собирание, хранение и приумножение книг – дополнилась таким качеством как собирание и хранение печатной продукции своей страны с правом получения обязательного бесплатного экземпляра. Появление соответствующих указов о поступлении в национальную библиотеку страны обязательного экземпляра печатной продукции стало еще одним шагом к закреплению за ней статуса государственности.

В соответствии с другим аспектом деятельности национальная библиотека призвана хранить культурное наследие страны и делать мировые достижения национальным достоянием. Задача национальных библиотек в современном обществе состоит как в сохранении памяти человечества, так и в приобщении людей, особенно молодых, к книжной культуре. В этом смысле, образовательная и просветительная функция национальной библиотеки должна быть направлена на воспитание у молодежи информационных потребностей, потребности в чтении и культуры чтения.

При важности института, аккумулирующего документы, созданные на языке страны, и документы об этой стране, определено и социальное значение национальной библиотеки как символа государства.

Важной характеристикой библиотеки, по мнению деятелей Французской революции, являлась политическая роль, реализуемая прогрессивными библиотеками. Библиотеки должны были вос-



питывать свободный народ, способный самосовершенствоваться. Этому процессу должен был служить активный библиотекарь, который не будет защищать библиотечные фонды от вторжения непосвященных, а, напротив, позаботится об их использовании для просвещения. Как отмечают С. А. Симонова и И. В. Сатина, «эпоха французского Просвещения внесла неопределимый вклад в процесс создания нового мировоззрения, становления научно-рационального мышления, а также формирования принципиально нового взгляда человека на себя, свое предназначение и место в мире»<sup>4</sup>.

В философской концепции Ж.-Ж. Руссо речь, чистый звук выступали олицетворением природы в языке и превосходили письменность, которую он рассматривал как болезнь языка (традиционные представления того времени о письме состояли в том, что письмо – это техника речи, с философской точки зрения равная ничто). Но как писатель Руссо считал, что письменность способна дополнить речь.

И.-В. Гете большое значение уделял вопросам обслуживания читателей. Он считал и постоянно подчеркивал это в работе с библиотекарями, что читатели – это главное в работе библиотеки. Такой подход для того времени был нетипичен. Даже лучший библиотечный помощник Гете, знаток книг и прекрасный специалист в области каталогизации, библиотекарь Вальпиус роптал, что «неистовое чтение» подписчиков мешает вести библиотечные работы, не понимая, что и каталоги, и сама библиотека существуют именно для читателей.

Гете считал, что в обслуживании читателей нельзя довольствоваться фондами одной библиотеки. По его инициативе был организован обмен книгами между герцогской библиотекой и библиотекой университета. Кроме того, по запросам читателей на книги, отсутствующие в фонде, библиотека направляла заказы в другие библиотеки Германии. Более того, за счет абонентов библиотека копировала отдельные страницы рукописей. В интересах пользователей выполнялись библиографические справки, уточнялись библиографические данные по некоторым изданиям.

Гете свойственно стремление к практическому воплощению просветительских идей в библиотечной деятельности. Он считал, что основной задачей библиотеки является пользование книгами, тогда как всеобщее признание это положение получило значительно позже. Гете в проведении просветительской работы интуитивно

пришел к способам активной библиотечной деятельности: выдаче книг на дом, удобным часам работы библиотеки, выставкам книг с целью их пропаганды, созданию иногороднего библиотечного абонемента, справочной работе в интересах читателей.

В эпоху Просвещения библиотека стала представлять собой светский социальный институт, имеющий право считаться символом общественного гуманизма. По уровню развития библиотек судили об уровне развития культуры в данной стране.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Просветители видели в библиотеке главное средство прогресса человеческого общества и добивались публичности библиотек.

2. В результате массовизации общества книги становились предметом повседневного обихода, что не могло не сказаться на переустройстве библиотек.

3. Становление государственности обусловило развитие национальных библиотек, которые призваны хранить культурное наследие страны и делать мировые достижения национальным достоянием.

## **А. Г. Вяткина** **СОКРАТИЧЕСКИЙ МЕТОД** **В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ \***

Проблема развития форм и методов обучения является одним из актуальных вопросов университетского образования. В частности, или даже в особенности, сказанное касается преподавания философии. Эта особенность вытекает из специфики самой философской проблемности и связанных с ней целей образования. Философия, стремящаяся рассмотреть мир на уровне предельных оснований, в его целостности и сопряженности с конечными смыслами и идеалами, формирует определенный взгляд человека на мир, задает цели и ориентиры жизни, то есть выступает смысловой основой человеческого существования. Таким образом, быть философом – значит не просто знать произведения и мысли великих классиков.

---

\* © Вяткина А. Г., 2019.

Пройдя через критический отбор и анализ, эти мысли должны быть положены в основу жизни в качестве направляющих принципов.

Ценность самостоятельного прохождения пути познания в процессе обучения, от постановки проблемы до отыскания ее решения, подчеркивается многими философами и педагогами. При этом особая важность уделяется способности самостоятельно задать вопрос, то есть заинтересоваться предметом и увидеть в нем проблему, тем более, когда речь идет о привычном и, казалось бы, понятном. Однако именно этот момент, самое начало познавательной деятельности, зачастую недооценивается, а то и вовсе не принимается в расчет в непосредственной практике обучения. Как замечает отечественный педагог П. Ф. Лесгафт, обыкновенно полагают, что если особенно живо и эмоционально рассказывать ученику об окружающих его явлениях, сопровождая повествование яркими чувственными образами, то тем самым у него возникнет заинтересованность в их познании. Поэтому часто у преподавателя возникает недоумение: я рассказываю такие интереснейшие вещи, но аудитория на них не реагирует. Каким бы ярким и живым не был рассказ, глубокий интерес появляется только к той его части, которая находит соответствие с собственным опытом человека, которая в силу разных причин делается для него жизненной и актуальной.

Ценность и принципиальную необходимость личного вопрошания подчеркивает М. К. Мамардашвили, рассуждая о пороках университетской философии: «Природа философии такова, что невозможно (и, более того, должно быть запрещено) обязательное преподавание философии будущим химикам, физикам, инженерам в высших учебных заведениях»<sup>5</sup>. Мамардашвили подчеркивает, что становление философского знания есть «всегда внутренний акт», который требует ответа на назревший личный вопрос, появившийся в результате обретения определенного опыта о реальности окружающего мира и своего собственного бытия. Философ с горечью констатирует, что многие начинают и заканчивают изучение того, что в наших вузах называют философией, так ни разу и не коснувшись ее, не поняв специфики ее предмета: «Логика такого антифилософского приобщения к философии очень проста – ее сводят к овладению знаниями, зафиксированными даже не в философских текстах, а в учебниках... Эти тексты содержат в себе ка-

кую-то совокупность понятий и идей, связанных по законам логики»<sup>6</sup>. Но для самого студента данные философские понятие и проблемы оказываются лишенными всякого жизненного содержания, совершенно абстрактными и чуждыми ему вопросам, никак не связанными в его понимании с реальностью собственного существования. Когда преподаватель спрашивает: что есть «жизнь», «дух», «свобода»? – студент не соотносит эти абстракции с собственной жизнью, духом, свободой, ему не ведомо, что эти понятия вообще как-то могут касаться непосредственно его самого. «...Следовательно, – продолжает Мамардашвили, – порождать такой вопрос может только собственный невыдуманный живой опыт. То есть те вопросы, которые вырастают из этого опыта и являются вопросами, на которые можно искать ответ, обращаясь к философским понятиям. До возникновения такого вопроса не имеет смысла читать философские книги. И совершенно иллюзорно то ощущение якобы понимания, которое мы можем испытывать, встречая в них такие высокие понятия, как бытие, дух и т. д.»<sup>7</sup>. Говоря по-другому, чтобы прийти к пониманию философии, необходимо, прежде всего, ощутить потребность в ней, потребность в ответах, для нахождения которых она собственно и возникла. Без осознания связи философских категорий с опытом, мы будем иметь только рассудочно усвоенную информацию, владение которой автор называет иллюзорным ощущением понимания.

Соответственно задачу преподавателя философии Мамардашвили видит в том, чтобы помочь студенту найти ответы на значимые для него вопросы. И наилучшей формой такого поиска утверждается беседа, когда воспитатель или преподаватель выступает в роли собеседника, в диалоге с которым разбираются интересующие вопросы. Аналогичные выводы мы встречаем в педагогических исследованиях Лесгафта, где ставится проблема условий формирования высокого уровня разумной деятельности: «Ребенок достигает этого уровня развития в том случае, когда около него есть близкое лицо, к которому он постоянно может обращаться, которое выясняет первые появившиеся у него вопросы, разрешает его сомнения и вместе с ним обсуждает и выясняет непонятные для него явления»<sup>8</sup>. При этом воспитатель должен опираться на уровень знаний своего ученика, имеющийся у него опыт и степень развития интеллекта, подбирая адекватный по сложности и содержанию материал

для рассмотрения. Только в таком случае открывается возможность активного участия обучающегося в диалоге, в обсуждении различных сторон предмета, что в свою очередь позволяет избежать расщепленного усвоения информации. Ученик здесь выступает не как пассивное звено образовательного процесса, которому нечто навязывается в виде готовых истин, не допускающих сомнения и требующих только безоговорочного принятия. Обсуждение, имеющее связь с личным опытом, открывает пространство для размышления: для оценки своих успехов и неудач, для выяснения понятных моментов и возникших трудностей. Вполне естественно, что в раннем возрасте такое пространство будет довольно узким и ограниченным, но уже в пределах этих границ появляются основания для возможности сомнения, критики и отстаивания собственной точки зрения. В свете сказанного делается понятной рекомендация Мамардашвили: «Люди, желающие приобщиться к философии, должны ходить не на курс лекций по философии, а просто к философу. <...> Этому нельзя научиться у лектора, просто выполняющего функцию преподавателя, скажем, диамата. Общение возможно лишь тогда, когда слушаешь конкретного человека. Например, у Иванова есть какой-то свой способ выражения себя и в этом смысле – своя философия, т. е. есть уже некий личный опыт, личный, пройденный человеком путь испытания, которое он пережил, узнал и идентифицировал в философских понятиях...»<sup>9</sup>. Знакомясь с опытом другого человека, сравнивая его с собственным, соизмеряя полученные в результате выводы и оценки, человек постепенно приучается анализировать наличный материал, обобщать полученные сведения и, в конечном итоге, подниматься от частных эмпирических данных до уровня теоретических обобщений. Таким образом формируется способность рационального мышления и практика самостоятельного поиска истины.

Как известно, еще со времен античности беседа утверждалась как форма, наиболее соответствующая целям образования, воспитания и приобщения к философскому познанию. Хотя подобная практика существовала во множестве античных школ, наиболее детальную методологическую разработку она получила в учении Сократа. Сократический метод предполагает не пассивное слушание, он требует от участников активного включения в дискуссию и самостоятельности суждений. При этом активность и самостоя-

тельность порождаются ключевыми элементами рассматриваемого метода. Одним из них является «майевтика», в переводе с древнегреческого данное слово означает повивальное искусство. Сократ рассматривал свою роль в процессе беседы как помощь в рождении истины в сознании другого человека. Философ задавал наводящие вопросы и таким образом подводил своего собеседника к некоторому выводу, который тот самостоятельно высказывал и, следовательно, сам признавал в качестве правильного. Майевтика, представляющая собой сложный процесс вспоможения в рождении истины, в свою очередь включает в себя несколько элементов. Вслед за Аристотелем назовем эти элементы методами индукции и определения, открытие которых Стагирит собственно и приписывает Сократу. В процессе беседы Сократ апеллирует к отдельным явлениям и ситуациям, знакомым человеку по его собственному опыту; затем, на основании всестороннего анализа этих явлений, философ подводит собеседника к формулированию более общих положений, чтобы в конечном итоге прийти к определению идеи, выражающей сущность искомого явления.

Обратим внимание на характер общения Сократа: он не убеждал, не проповедовал истину, «...он никогда не брался быть учителем добродетели...»<sup>10</sup>, он только беседовал со слушателем, приводя разумные аргументы в пользу того или иного положения или образа действий. В результате, собеседник не воспринимает полученную в ходе дискуссии идею как внешне навязанную истину, ведь он сам пришел к ней, отвечая на задаваемые вопросы и проясняя по ходу обсуждения возникающие у него сомнения. По свидетельству Ксенофонта: «...Сократ прямо и ясно высказывал свои мнения перед собеседниками... ..по тем предметам, которые следует знать человеку благородному, он с величайшей готовностью учил их тому, что сам знал; если он сам был недостаточно сведущим в чем-нибудь, он вел их к специалистам...»<sup>11</sup>.

Другим моментом сократического метода является знаменитая ирония. Зачастую она использовалась философом в качестве исходной методологической составляющей. Мы сперва обратились к майевтике, целью которой является содействие формированию разума и нахождению верного истинного ответа на возникший вопрос. Данный метод использовался Сократом в беседах со своими учениками, желающими приобщиться к мудрости. Но далеко не всегда собеседники Сократа

были нацелены на разыскание истины. Вспомним, что главными оппонентами Сократа в философских дискуссиях были софисты, мнящие себя мудрецами. Одно дело, когда у человека есть вопрос, который он хочет прояснить, и совсем другое, когда имеет место непомерная самоуверенность в непогрешимости своей мудрости, не допускающая сомнений и критики в свой адрес. В данном случае Сократ и использовал свою иронию, представляющую собой ряд последовательно задаваемых вопросов, целью которых на этот раз было привести собеседника в противоречие с самим собой и таким образом показать подлинную цену его мудрости. Данное противоречие возникало из-за отрывочного характера рассудочных знаний, не доходящих до уровня отвлеченного рационального мышления. Эти знания носили конкретно-опытный характер, поэтому начинали противоречить друг другу, когда задавались различные условия рассмотрения предмета. Сократовская ирония как часть метода также подводила собеседника (а скорее оппонента) к определенному результату. Только к иному, чем майевтика. Если при использовании майевтики Сократ направлял собеседника к самостоятельному формулированию истинного ответа, то в случае иронии Сократ подводил человека к тому, чтобы он впервые задал вопрос – то есть обнаружил проблему там, где раньше ему представлялось полное понимание и очевидность ответа. Причем самый вопрос не навязывался Сократом собеседнику и не становился в результате чем-то внешним и формальным, но рождался им самостоятельно. Философом навязывались только те вопросы, которые вели оппонента к противоречию к самим собой и обнаружению своего незнания. Но этот последний пункт, столкновение с собственной ограниченностью и незнанием, является совершенно самостоятельным внутренним актом, выражающимся в виде вопроса. Неслучайно в конце платоновских диалогов уже сам софист вопрошает Сократа о сути рассматриваемого предмета. В итоге, сократовская ирония подводила собеседника к самому началу познавательного пути – самостоятельно сформулированному вопросу. Причем Сократ делал это таким образом, что последний становился живейшим интересом собеседника, его внутренней потребностью. Ведь Сократ задевал софиста за живое, демонстрируя прилюдно его неосведомленность в той проблеме, в которой он считался специалистом. Говоря иначе, результатом иронии является не только обнаружение собственного незнания, но и внутренняя личная потребность в поиске ответа, а стало быть, и в

развитии разума как единственном верном пути к истине. Очевидно, что в случае софистов только после метода иронии можно было использовать майевтику. Сперва нужно усомниться в том, что казалось бесспорным, потом поставить вопрос и уже отсюда двигаться к последующему поиску ответа.

Заметим, что в целом ряде ключевых пунктов сократический метод соответствует условиям, которые утверждаются современными философами и учеными, психологами и педагогами, как необходимые для успешного образования и развития разума: отсутствует внешнее навязывание знаний; образование проходит в форме беседы, в процессе которой учитывается опыт собеседника и проясняются возникающие у него вопросы. Данный метод предполагает лишь содействие в поиске верных решений, он не дает их в готовом виде, а направляет к самостоятельному ответу. В другой своей части он ведет к обнаружению проблемы и самостоятельной формулировке вопроса и таким образом открывает возможность глубокого личного интереса в процессе познания, без которого едва ли возможен серьезный прогресс в деле достижения истины.

---

<sup>1</sup> См. : Каирбекова А. Г. Онтология книги в контексте культуры // Автореферат РК. – Алматы, 2010. – 47 с.

<sup>2</sup> История чтения в западном мире от Античности до наших дней / ред.-сост. Г. Кавалло, Р. Шартье. – Москва : ФАИР, 2008. – С. 145.

<sup>3</sup> Симонова С. А. Рыцарь красоты // Вестник Самарского гос. университета. – 2008. – № 4 (63). – С. 334.

<sup>4</sup> Симонова С. А., Сатина И. В. Россия и Франция: опыт культурного взаимодействия. – Воронеж : Воронеж. гос. университет, 2005. – С. 43.

<sup>5</sup> Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию [Электронный ресурс]. URL : <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001103/st003.shtml> (дата обращения: 05.11.2018).

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение // Собр. педагогических сочинений. – Москва : Физкультура и спорт, 1956. – Т. 3. – С. 81.

<sup>9</sup> Мамардашвили М. К. Там же.

<sup>10</sup> *Ксенофонт*. Воспоминания о Сократе. – Москва : Наука, 1993. – С. 10.

<sup>11</sup> Там же. – С. 148.



**Н. А. Гаршин**  
**ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ИДЕНТИЧНОСТЬ:**  
**ПОИСК ВНУТРЕННИХ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ \***

Современный мир ставит все больше проблем перед исследователями в области социальных и гуманитарных наук. Изменения, произошедшие в культуре в XX веке, затронули все сферы общества и социальные институты. Подверглись изменениям и пересмотру многие концепции и учения социальной философии, изменились выводы по результатам анализа тех или иных категорий.

Толерантность и идентичность являются одними из важнейших категорий в современной философии и общественной жизни. К сожалению, в настоящее время мы можем констатировать, что обе эти категории находятся в состоянии кризиса. Это связано с общекультурными изменениями, переходом от модерна к постмодерну, ускорением темпов коммуникации и самой сути социальной коммуникации. С. С. Православский отмечал по поводу изменений в структуре социальных коммуникаций: «Главный вопрос здесь заключается в том, будет ли такой синтез исходить из приоритета потребностей человека или же из приоритета потребностей инфраструктуры. Тенденции, характерные для трансформации социальной информационного общества, описанные выше, свидетельствуют, скорее, о приоритете потребностей инфраструктуры. Все описанные особенности трансформации социальной коммуникации в информационном обществе способствуют формированию обоснованного мнения о крайней противоречивости и большом негативном потенциале данных процессов относительно гуманистического аспекта культуры, а также о необходимости разработки новых теоретических и практических инициатив, способствующих сохранению гуманистически ориентированной социальной коммуникации»<sup>1</sup>. Для преодоления сложившегося кризиса существующей социальной системы необходимо выяснить специфику внутренней

---

\* © Гаршин Н. А., 2019.

связи основных категорий социального дискурса, в частности идентичности и толерантности.

Под толерантностью мы будем понимать терпимое, уважительное отношение к чужим ценностям, взглядами, нормам и готовность принимать другого с его отличиями. При этом, как отмечает М. Б. Хомяков, «под уважением мы понимаем как минимум две очень разные вещи. Ведь одно дело – испытывать уважение, например, к великому ученому за его выдающиеся заслуги и совсем другое – уважать человеческое достоинство в каждом человеке, сколь бы низким и подлым он ни был»<sup>2</sup>. Из этого следует, что даже основополагающее понятие «уважение» само по себе требует уточнения и детализации в каждом конкретном исследовании. Поэтому понятие толерантности может быть интерпретировано различными способами в зависимости от предметной области исследования. Толерантность, изначально понимаемая как личностное качество, постепенно, с течением истории расширялась, увеличивая границы своей применимости. В настоящее время толерантность является одной из важнейших ценностей. В частности, она лежит в основании правовой системы большинства западных стран, оказывает значительное влияние на оценку социальным субъектом тех или иных событий и применение санкций.

Идентичность также является понятием, допускающим многочисленные интерпретации. Это во многом обусловлено различиями в видах и типах идентичности. Мы можем выделить личностную, социальную, этническую идентичности. При попытке определения самой идентичности акценты смещаются в ту или иную сторону. В рамках данной статьи под идентичностью мы будем понимать такое отношение к себе и миру, которое поддерживает идею постоянства и целостности индивида или социальной группы. Проблематизация идентичности характерна для XIX и XX веков, что связано с ускорением темпа общественной жизни, усилением и ускорением социальной мобильности. Кроме того, существенный вклад в изучение идентичности был внесен в современной философии ввиду развития массмедиа и сетевых коммуникаций.

Говоря о соотношении толерантности и идентичности, мы должны учитывать, что «процесс формирования идентичности прямо противоположен процессу формирования толерантности. Действительно, в первом случае мы имеем сосредоточение на раз-

личиях – в культуре, мнении, поведении, тогда как во втором речь идет о временном забвении различий и сосредоточении на уважении другого человека, «равного» субъекту толерантности»<sup>2</sup>. Тем не менее, для успешного функционирования социальных институтов, гармоничного существования общества совершенно необходимо согласование идентичности и толерантности, поскольку перекося в сторону одной из этих категорий будет угрожать кризисом в обществе. Например, перекося в сторону идентичности без должного развития толерантности грозит дезинтеграцией общества, нарастанием напряженности, столкновений. Слишком слабое развитие идентичности приведет к разобщенности в обществе, утрате его целостности, поскольку человек без идентичности не способен объединяться в общности и группы, реализовывать общие интересы. И это, в свою очередь, послужит росту агрессии и снижению толерантности в обществе, поскольку неопределенность порождает чувство растерянности, от чего растет агрессивность и негативное отношение к меньшинствам. Мы можем видеть это на примерах кризисных обществ: как только возрастает напряжение, активизируются политические маргиналы, призывающие к деструктивным действиям, гонениям по национальному, религиозному и иным признакам.

В современном дискурсе о соотношении феноменов толерантности и идентичности мы можем выделить две основные точки зрения. Одна из них говорит нам о том, что эти два феномена противостоят друг другу и их механизмы и ориентации носят противоположный характер. В частности, М. Игнатъев<sup>3</sup> отмечает, что существование социальной идентичности приводит к формированию интолерантных установок по отношению к другим социальным общностям. Второй подход указывает нам на внутреннюю связь этих категорий, необходимость объединения их в некую систему. На наш взгляд, вторая точка зрения носит более целостный и комплексный характер, поскольку из наличия внутренней социальной идентичности группы не следует напрямую интолерантное отношение к другим группам. По нашему мнению, толерантность и идентичность тесно связаны. Идентичность позволяет определить, с какими социальными группами личность может себя отождествить, ценности и социальные нормы каких социальных групп ей близки. Толерантность позволяет наладить сотрудничество с иными социальными субъектами, выделить приемлемые и неприемле-

мые системы ценностей в них. Четкое понимание собственных позиций в обществе, специфики взаимодействий с иными социальными группами способствует формированию уважительного отношения к другим личностям или социальным субъектам. Иными словами, как толерантность, так и идентичность способствуют самоопределению человека в общественной системе, выбору социальных норм, позволяют сохранять целостность личности.

К сожалению, как толерантность, так и идентичность в современных социокультурных условиях находятся в кризисе. Это негативно сказывается на функционировании права, эффективности политической деятельности, работе различных социальных институтов. Кроме того, подобная ситуация приводит к кризису личности, утрате уверенности в завтрашнем дне и иным психологическим проблемам. По нашему мнению, решение проблемы кризиса идентичности и толерантности требует системного подхода. Как мы указывали выше, эти феномены внутренне связаны, и потому решение должно быть комплексным, поскольку причины кризиса могут исходить из единого основания. Одной из таких причин может быть то, что категориальное оформление и осмысление исследуемых феноменов произошло в Новое время, в условиях модерных. С учетом изменений в культуре, информатизации, роста влияния массмедиа мы можем заметить, что толерантность и идентичность пока не смогли полноценно адаптироваться к новым условиям. Поэтому концепции толерантности и идентичности требуют переосмысления и приспособления к новым обстоятельствам. Говоря о толерантности и идентичности в контексте сетевой коммуникации, мы можем отметить, что сетевая идентичность уже не способна в полной мере выполнять свои функции, личность оказывается «расколотой» на множество осколков, которые не собираются воедино. Глобализация, с ее ориентацией на преодоление различий, универсализацию, в том числе и в культурной сфере, секуляризация социального пространства, формирование сетевой идентичности в интернет-пространстве – все это привело к тому, что идентичность вошла в состояние кризиса. Происходит формирование процессов утраты человеком самого себя, ориентации в мире, различия подлинного и мнимого. Интересно, что подобные явления даже более характерны для развитых стран, перешедших к постиндустриальному обществу.

Сложившаяся ситуация угрожает ростом маргинализации социального и политического пространств, что, в свою очередь, приведет к еще большему снижению толерантности и усилению реализации негативных сторон идентичности, особенно национальной. Об этих рисках развития идентичности пишет уже упоминавшийся нами М. Игнатъев<sup>3</sup>, утверждая, что именно в идентичности лежат истоки интолерантности. Несмотря на то, что мы не можем полностью согласиться с этой точкой зрения, мы вынуждены отметить, что в кризисных ситуациях данная ценность при определенных манипуляциях заинтересованных лиц способна стать причиной насилия и нетерпимости. Таким образом, мы можем говорить, что кризис идентичности и толерантности угрожает системным кризисом всего общества.

На наш взгляд, ключевым в данном вопросе будет являться переосмысление категорий толерантности и идентичности применительно к современным условиям. Необходима четкая разработка границ применимости толерантного и интолерантного отношения к феноменам, способным вызвать социальное напряжение и конфликты. Это особенно актуально в условиях общества риска, то есть такого общества, в котором риск сам становится значимым фактором, влияющим на производство материальных и нематериальных благ, при этом риск сам постоянно воспроизводится в процессе их производства. В такой ситуации необходимо предвидеть и просчитывать не только актуальные и потенциальные риски, но и реакцию общества на возможность возникновения риска, то есть своего рода «риск возникновения риска». Особенно важно учитывать, что с учетом скорости коммуникации в медиадискурсе негативные настроения и деструктивные установки могут овладеть умами масс за очень короткий промежуток времени. Работа по поиску оптимального взаимодействия толерантности и идентичности требует комплексного и междисциплинарного подхода, затрагивающего помимо социальной философии педагогику, социальную психологию, политологию. Требуется привитие терпимости с малых лет, притом не сухим статистическим языком, но отражающим суть жизни других наций, культурных сообществ, конфессий. О таком подходе к образованию применительно к воспитанию мультикультуралистских ценностей и установок пишет Марта Нуссбаум в своей работе «Патриотизм и космополитизм»: «Или же им следует, как считаю я, – помимо изучения истории и рассмотрения нынешнего положения своей нации –

знать значительно больше, чем часто бывает сегодня, и об остальном мире, в котором они живут: об Индии и Боливии, Нигерии и Норвегии, об их истории, проблемах и сравнительных достижениях? <...> Что такого в этой национальной границе, которая по волшебству превращает людей, к которым наше образование относится невнимательно и безразлично, в тех, перед кем мы имеем обязательства взаимного уважения? Короче говоря, я убеждена, что своей неспособностью положить признание более широкого мира в основу нашего образования мы подрываем основы мультикультурного уважения внутри самой нации»<sup>4</sup>. Подобное отношение и методы применимы не только к национальным и этническим вопросам. Образовательные практики, связанные с развитием толерантности, должны, на наш взгляд, основываться на эмпатии и сопереживании объектам толерантности, выходя за рамки сухого запоминания и изучения статистических данных. Только комплексное решение проблемы позволит сформировать новые идентичности, адекватные сегодняшним реалиям. Такие идентичности могут быть основаны на специфических сферах деятельности, таких как предпринимательство, политическая активность, образование.

Итак, лишь согласованное взаимодействие идентичности и толерантности способно обеспечить стабильное развитие общества и преодоление кризисов различного толка. Данные категории выступают своего рода маркерами качества и специфики социальных отношений в рамках тех или иных групп. Именно толерантность и идентичность способствуют консолидации общества, улучшению сотрудничества в нем. Однако такого результата можно добиться лишь при согласовании, регуляции их взаимодействия, дабы избежать напряженности между социальными субъектами. Кроме того, полноценная реализация потенциала исследуемых феноменов возможна лишь при целостном развитии всех сфер жизни общества, в противном случае их эффективность будет значительно снижена.

---

<sup>1</sup> Православский С. С. Трансформация социальной коммуникации в информационном обществе // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2014. – № 4. – С. 105–110.

<sup>2</sup> Хомяков М. Б. Толерантность и ее границы // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2. – С. 25–33.

---

<sup>3</sup> Ignatieff M. Human Rights as Politics and Idolatry // The University Center for Human Values Series Princeton University Press, 2011. – 211 p.

<sup>4</sup> Нуссбаум М. Патриотизм и космополитизм // Логос. – 2006. – № 2. – С. 110–119.

**Т. А. Дьякова**  
**СТРУКТУРНЫЕ ДОМИНАНТЫ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ**  
**ВОРОНЕЖА СЕРЕДИНЫ XIX ВЕКА \***

У каждого города, стремящегося обрести статус культурного центра, есть своя особая история, которая нуждается в продолжении. Но стратегия развития современного мегаполиса без выявления образа данного места, сформировавшегося в прошлом, невозможна. Есть города, визитной карточкой которых является духовная традиция (Сергиев Посад), исторически сложившиеся промыслы (слобода Дымково в современном Кирове, Каргополь Архангельской области), факт лидерства в определенной сфере (Ярославль – первый профессиональный театр) и т. д.

Воронежский исторический путь был связан с неоднократным изменением направлений социально-культурного развития. Первоначально город возник как крепость, но новое ускорение изменениям в Воронеже было положено петровским кораблестроением. В своей дальнейшей истории город становился и местом массовых ссылок, и территорией научно-технических свершений. В силу подобного разнообразия культурная среда Воронежа со своим специфическим характером начинает определяться только в XIX веке. Тогда же складывается и культурный образ столицы Черноземного края. Среди других губернских городов, в оценках краеведов и историков литературного процесса, он стал признаваться как главный оппонент Орла в обретении статуса главной литературоцентричной провинции России.

Понятие «культурная среда» долгое время существовало в качестве метафоры или синонима слова «культура». В российский научный обиход оно вошло в 1990-х годах, и в некоторых работах

---

\* © Дьякова Т. А., 2019.

приобрело особый смысл, не совпадающий с содержанием термина «культура». Сама потребность в разобщении понятий «культура» и «культурная среда» возникла в процессе определения терминологического аппарата культурологии.

Культурная среда является особым пространством социального поведения людей, социальных ритуалов, социального мимесиса. Так, к примеру, А. Я. Флиер структуру культурной среды представлял следующим образом<sup>1</sup>:

- 1) символическая деятельность, которая выполняет функции обучения людей нормам предпочитаемого социального поведения;
- 2) нормативное социальное поведение;
- 3) язык, посредством которого происходит информационное обеспечение социальных взаимодействий;
- 4) нравы, при помощи которых регулируются социальные взаимодействия.

Более широкую интерпретацию структурных элементов культурной среды дает Е. И. Стрелкова<sup>2</sup>:

- 1) территориальные границы и географические особенности пространства культуры;
- 2) природно-климатические характеристики территории;
- 3) исторический контекст складывания социокультурной среды, знаковые личности и события;
- 4) социально-демографические особенности носителей культуры;
- 5) локальная идентичность и ее основные характеристики;
- 6) язык;
- 7) традиции, ритуалы, система норм;
- 8) культурные особенности и наследие;
- 9) визуальная политика и символика территории;
- 10) памятники и уникальные продукты культуры.

Культурная среда русской провинции обладала своими специфическими чертами. Отдаленность от двух «центров» огромной страны – Москвы и Петербурга – способствовала самостоятельному, во многом самобытному развитию периферии. До реформ 1861 года в провинции все еще отсутствовали стабильные институты и механизмы передачи культуры. Центральное место здесь занимала образованная личность, которая своей просветительской деятельностью существенно изменяла уклад культурной жизни<sup>3</sup>.



И Воронеж в данном случае не исключение, несмотря на то, что, по словам историка Г. М. Веселовского, Воронежский край в судьбе России издавна имел свою «особенную физиономию, отличную от других областей»<sup>4</sup>. Географическое положение Воронежской губернии благоприятно повлияло на ее социокультурное развитие, так как здесь проходила дорога, соединявшая Москву и Кавказ. По ней часто проезжали знаменитые государственные, общественные и культурные деятели, которые делали остановку в городе. В такие моменты на воронежской земле происходили встречи, знакомства, организовывались вечера, распространялись вольнолюбивые произведения российских и зарубежных авторов. Эти тексты содержали мысли о совершенно другой жизни, и они волновали размеренный провинциальный мир, тем самым повышая интерес к литературе.

Социальной силой, наиболее восприимчивой к культурным изменениям в Воронеже, было купечество и мещанство. Склонные к образованию, стремящиеся к копированию образа жизни дворян, многие воронежские купцы и отчасти мещане стремились перенести из столиц культурные новшества, распространить дух цивилизованного отношения к городу. Интерес к книге и возможность посредством книжных знаний получить иной статус в обществе, в данной среде имели большое распространение.

Нельзя не упомянуть и о том особом месте, которое в формировании местной культуры занимали ссыльные люди. Попадая сюда, они начинали притягивать к себе местную общественность. Зачастую ссыльные люди были образованными, воспитанными, с хорошими манерами и своим особым мировоззрением, что не могло не нравиться здешним аристократам. «Воронежские узники» были лишены возможности заниматься политической борьбой, вместо которой они охотно отдавались культурным процессам (ярким примером может послужить пребывание в Воронеже с 1831–1832 годы Михала Ромера, польско-литовского просвещенного вельможи)<sup>5</sup>.

Современные исследователи пришли к выводу, что «эпицентрами созидательных импульсов, обладающими глубокой укорененностью в культуре городского универсума, масштабностью и разнообразием интеракций, являются две компоненты провинциального культурного локуса: образование и искусство»<sup>6</sup>. Основную нагрузку на себя в развитии культурной среды в Воронеже взяли на

себя учебные заведения, литературно-музыкальные кружки, салоны, вечера, театр, библиотеки, книжные и музыкальные лавки. Везде определяющим началом передовых изменений были люди, испытывающие особую потребность в книге как главном источнике преобразований.

Одним из главных показателей культуры общества всегда было развитие системы образования. Именно из образовательной среды выходили просвещенные личности, которые создавали и распространяли культуру. Эти личности работали педагогами в местных учебных заведениях, были причастны к развитию печати в городе, занимались изучением края, переводили зарубежную литературу, становились инициаторами открытия библиотеки, выписывали журналы, газеты, ноты и редкие книги из столицы, тем самым распространяя их среди провинциальной публики.

На культурный климат города большое влияние оказывали выпускники университетов. В отсутствие собственного высшего учебного заведения Воронежская губерния находилась под сильным влиянием трех ближайших университетов: Харьковского, Московского и Казанского. М. Ф. Де-Пуле в одном из своих очерков писал о роли университетских выпускников следующее: «...провинции даже оживели, благодаря наплыву университетской молодежи <...>. Так было везде, так было и в Воронеже, но с тою лишь разницей, что здесь в числе университетской молодежи большинство составляли воспитанники Харьковского университета; это же большинство преобладало и в старшем образованном поколении, что и придавало, естественно, всему образованному обществу не только города Воронежа, но и целой губернии, особенную физиономию».<sup>7</sup>

Среди местных учебных заведений особую значимость в первой половине XIX века имели губернская мужская гимназия, Воронежское уездное училище, духовная семинария и Михайловский кадетский корпус.

Таким образом, Воронежская культурная среда к середине XIX века оформилась как особая территория, на которой просвещенная личность задавала важный тон во многих городских преобразованиях. Участвуя в жизни театра, играя непосредственную роль в деятельности «Воронежских ведомостей» и распространении книжных новинок, отдавая большую часть своего времени преподаванию и собиранию культурных традиций региона, ведя огром-

ную переписку с издателями и деятелями литературы из Москвы и Петербурга, создавая на базе литературных кружков живой интерес к книге, она здесь, в провинциальном городе с неопределенными культурными ориентирами, формировала культурную среду, определяла литературные приоритеты. Если Воронеж первой половины XIX века воспринимался исключительно как место рождения народных поэтов А. В. Кольцова и И. С. Никитина, то уже с середины столетия и до начала XX века литературоцентричность города начинает проявляться и в деятельности журнала «Филологические записки», и в этнографических изысканиях А. Н. Афанасьева, и в трудах Н. И. Костомарова, и литературных произведениях В. И. Дмитриевой, А. И. Эртеля, Е. М. Милицыной, и в раннем творчестве С. Я. Маршака и во многих других фактах.

Структурные компоненты, определяющие суть культурной среды города – подвижная система, в которой на каждом историческом витке происходит актуализация определенных компонентов. Сегодня важно помнить, что такой феномен, как литературоцентричность территории, является не только значимым фактом истории и культуры города, но и ядром характеристического образа современного Воронежа в сознании не только местного населения, но людей из других культурных сред.

---

<sup>1</sup> Флиер А. Я. Культурная среда и ее социальные черты [Электронный ресурс] // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение», 2013, № 2 (март–апрель). URL : [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/2/Flier\\_Cultural-Milieu/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/2/Flier_Cultural-Milieu/) (дата обращения : 21.06.2015).

<sup>2</sup> Стрелкова Е. И. Культурная среда и ее системообразующие компоненты // Культурология: Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 13. – С. 121-122.

<sup>3</sup> См. : Пивоварова Ю. И. Культурная среда русской провинции 1800-1860 гг. (на материале Воронежской губернии). Автореф. дис. ... канд. культурологии. – Ярославль, 2017. – 24 с.

<sup>4</sup> Воронеж в историческом и современно-статистическом отношении / сост. Г. М. Веселовский. – Воронеж : Изд. Воронежского Губерн. Статистич. Комитета, 1866. – С. 1.

<sup>5</sup> См. : Ромер М. Письма из Воронежа (1831–1832). – Воронеж, 2013. – 104 с.

---

<sup>6</sup>Дидковская Н. А. Российский провинциальный город как сфера реализации коллективных и личностных культуротворческих стратегий в исторической динамике // Культурфилософское обоснование трансформаций российского опыта в контексте взаимодействия глобального и локального. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2014. – С. 128.

<sup>7</sup> Де-Пуле М. Ф. Николай Иванович Второв // Русский архив, 1877. – С. 436.

**Я. В. Зубашенко**  
**ЦЕННОСТНЫЕ УСТАНОВКИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**  
**РОССИЙСКИХ СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ:**  
**ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ \***

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных деятельности студенческих отрядов, в исследовательской литературе, однако, наблюдается недостаток анализа формирования ценностных установок, столь необходимых современному обществу. В реальности же студенческие отряды являются не только полезными для технического развития профессиональных и трудовых компетенций студентов, но и представляют собой отдельный трудовой контекст со своей ценностной иерархией и культурой.

Исследователи сходятся в оценке многообразия положительного влияния работы в среде студенческих отрядов на социальное самочувствие молодежи. Например, исследователи Т. И. Васильева и Л. В. Степанова так описывают среду студенческих отрядов: «Тут в практике проверяются знания будущих специалистов, укрепляется характер, организованность, активность и дисциплина труда, воспитывается дружеская, деловая взаимопомощь в работе. <...> Система коллективного управления формирует ответственность, способность принимать решения»<sup>1</sup>.

Контекст работы студенческих отрядов является плодотворной почвой для решения целого ряда проблем, с которым сталкивается современная молодежь, в особенности, студенчество. Можно

---

\* © Зубашенко Я. В., 2019.

выделить следующие аспекты, которые получают свое развитие в среде студенческих отрядов и помогают выявить и проанализировать ценностные установки, формирующиеся в процессе работы в студенческих отрядах: осмысленный труд, осознание важности психологического здоровья и личностного развития, ответственное отношение к здоровью, патриотизм, экологическое сознание, гуманизм, толерантность.

Рассмотрим подробнее каждую из этих ценностных установок.

*Осмысленность труда.* Сегодня существенно утрачен всякий смысл труда и интерес к нему у молодежи, помимо сугубо коммерческого. Нынешнее студенчество находится в ситуации всеобщего кризиса ценности труда, когда главным и едва ли не единственным критерием выбора профессии является его потенциальная доходность. При этом, мало оплачиваемые, но творческие специальности считаются в среде студенчества «не престижными»<sup>2</sup>. То есть творческая и некоммерческая компоненты труда игнорируются, в то время как коммерческая выгода становится единственным искомым элементом на рынке труда.

Однако специфика труда в студенческих отрядах такова, что коммерческая составляющая труда плотно инкорпорирована в матрицу социальных и бескорыстных аспектов работы. Опыт работы в студенческих отрядах, таким образом, помогает выработать у студентов здоровое отношение к заработку, где прибыль является не самоцелью, а представляет собой один из компонентов общего благосостояния. Таким образом, студенческие отряды помогают укрепить здоровое отношение к деньгам во взаимосвязи с честным трудом и социальным взаимодействием.

Труд в студенческих отрядах в совокупности с «благими» целями использования заработка, вместе с влиянием среды и сверстников, помогает сформировать паттерн здорового взаимоотношения труда и денег и формирует способность практически и реалистично оценивать свой труд и планировать будущий доход. Иными словами, работа в студенческих отрядах, с одной стороны, помогает осознать ценность созидательного труда как такового, а с другой стороны, помогает лучшей конкретной ориентации на сегодняшний рынок труда и лучшему нахождению своей ниши.

Так снижается градус напряжения среди студенчества, которое сталкивается с неясностью перспектив будущего трудоустройства и

возможностью применения полученных в учебном заведении знаний на практике. Студенты учатся воспринимать труд не только с перспективы заработка денег, но и с позиции личностной реализации. Для этого им необходимо лучше понять конъюнктуру сегодняшнего рынка, что тоже возможно достичь, работая в студенческом отряде.

*Психологическое здоровье и личностное развитие.* Психологические фрустрации, связанные с неизвестностью и неясностью будущего, могут быть преодолены не только апробацией на практике конкретных профессиональных компетенций, но и путем включения в общественную трудовую деятельность в целом. Это помогает реанимировать психологически позитивное отношение к жизни у молодежи и направить его энергию в конструктивное русло. Как отмечают по этому поводу исследователи В. А. Дегтярев и С. И. Глухих, «общественная работа создает оптимальные условия для формирования лидерских качеств молодого человека, и в этом случае лидерство означает социальную активность или активную жизненную позицию»<sup>3</sup>. То есть, видя реальную, а не абстрактную перспективу трудового развития в безопасных условиях в окружении товарищей и сверстников, студенты получают возможность развить конструктивный и активный аттитюд по отношению к миру, в противовес нигилистическому и пассивному «духу времени».

Работа в студенческом отряде способствует преодолению трудового эгоизма, пропагандируемого неолиберальной экономикой и современной массовой культурой, представляющего формулу успешности индивида как результат коммерческого индивидуализма, заботы только о своих интересах, безразличия к социальному окружению и проблемам общества. Труд в рядах студенческого отряда способствует формированию командного духа и пониманию ценности совместной работы в группе. Это, в свою очередь, помогает выработать навыки работы в коллективе, умение прислушиваться к нуждам другого и умение ставить себя на его место.

Таким образом, в отношении психологического самочувствия будущих выпускников учебных заведений и их личностного развития как будущих специалистов и полноценных граждан общества, студенческие отряды могут работать по целому ряду направлений, восстанавливая конструктивное отношение к труду и к жизни в целом, мотивируя на активную преобразовательную деятельность, способствуя навыкам работы в команде и учету интересов других.

*Отношение к здоровью.* Решение проблемы отношения к здоровью у молодежи в процессе деятельности студенческих отрядов приобретает двойной смысл. Во-первых, для студента здоровье приобретает смысл и ценность как не только как залог полноценного осмысленного труда, но и как следствие развития полноценной личности. Решение проблемы смысла жизни и труда, в данном случае, является основанием для улучшения отношения к здоровью. Работа в студенческих отрядах помогает молодежи увидеть осмысленность труда, а, следовательно, способствует развитию созидательной и деятельности установки на жизнь. Это, в свою очередь, позволяет молодежи увидеть смысл здоровья и помогает развить грамотность в отношении здорового и гармоничного образа жизни.

Труд и здоровье, таким образом, оказывают взаимное влияние друг на друга, так как труд помогает выстроить у личности здоровые отношения с миром согласно «принципу реальности» З. Фрейда, позволяет не впасть в крайности маниакального занятия спортом или недостаточного диетического питания с угрозой серьезных психофизических пищевых расстройств. Таким образом, в широком смысле ценностные установки студенческих отрядов помогают увидеть смысл здоровья как ценности, так как очерчивает его необходимость в долгосрочной перспективе. Иными словами, молодежь понимает зачем и для чего необходимо иметь здоровье и вести здоровый образ жизни для его поддержания.

Для студента приобретают смысл конкретные практики профилактики здоровья и ведения здорового образа жизни для конкретного труда. Работа в рядах студенческих отрядов подразумевает полноценную физическую подготовку и полноценный режим труда, что включает в себя внимание к своему здоровью и требует полноценной физической формы. То есть, среда студенческих отрядов помогает преодолеть концептуальный разрыв между абстрактным пониманием важности здорового образа жизни и конкретной ежедневной практикой,

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что работа в студенческих отрядах, способствуя формированию представления об осмысленном труде и важности созидательной осмысленной жизненной установки, помогает, во-первых, выявить на этом основании смысл здоровья и осознать его важность для полноценной жизни, во-вторых, стимулировать студентов переходить от абстрактного и

теоретического понимания постулатов о здоровом образе жизни в конкретные ежедневные практики здоровьесбережения.

*Патриотизм.* Патриотизм чрезвычайно важная ценностная категория, которая показывает духовную и интеллектуальную зрелость личности. Он предполагает заботу о своей стране, стремление к ее процветанию и преобразению в лучшем смысле этого слова. Как пишет С. А. Симонова, «и духовная, и нравственная, и интеллектуальная задача человека – способствовать восстановлению неподлинного состояния мира до его полного преобразования и спасения»<sup>4</sup>, что имеет своими истоками желание добра своей стране.

Патриотизм в работе студенческих отрядов может быть достигнут двумя путями: работа на экологию родной страны и осознание эстетической и практической ценности и богатства природы России. Или другим путем, через труд на государственных объектах возникает осознание важности совместного труда и вклада в развитие экономики России. Современные исследователи Л. Б. Хорошавин и Т. А. Бадина подчеркивают аспект неразрывной связи патриотизма и экологической ответственности за природные ресурсы своей страны: «Одной из основных областей патриотического воспитания является экологическое воспитание: любовь к Родине, к нашей природе, доброжелательность, взаимопомощь между людьми, формирование экологического интеллекта и многих других положительных качеств. Все они в итоге должны быть направлены к конечной цели – укреплению единства и прогрессивному развитию России»<sup>5</sup>.

Работа с детьми также способствует воспитанию патриотизма, потому что многие мероприятия в детских лагерях направлены на это: до сих пор, например, дети с удовольствием играют в «Зарницу», многие познавательные игры непосредственно связаны с историей нашей страны.

Деятельность студенческих поисковых отрядов напрямую связана с ценностями патриотизма, чья память предков, память войны, через конкретную трудовую деятельность, внося реальный вклад в восстановление памяти и картины Великой Отечественной Войны.

*Экологическое сознание.* Работа в студенческих отрядах способствует зарождению и развитию понимания ценности окружающей среды и природных ресурсов родной страны, что в свою очередь способствует преодолению молодежного нигилизма в отношении природных объектов (порча деревьев, порча лесных масси-



вов, выброс мусора в естественные водоемы и др.). Через труд, таким образом, в сознании студента происходит зарождение связи между индивидом и природой его родной страны.

Особенно ярко это видно на примере деятельности студенческих экологических отрядов, напрямую занимающихся улучшением экологической ситуации регионов. Например, эффективные результаты показывает просветительская работа студенческих отрядов со школьниками в отношении экологической политики региона.

*Гуманизм.* Развитие гуманистических черт личности можно наблюдать при работе студенческих педагогических отрядов. Работа в педагогических отрядах, например, в качестве вожатого, связана с социальной трудовой практикой и подразумевает непосредственный постоянный контакт с детьми. Работа вожатым способствует развитию ответственности, гуманизма, управленческих навыков. Нельзя не упомянуть и про улучшение духовного самочувствия студента-вожатого, а также о профилактике вредных привычек, так как среда детского оздоровительного летнего лагеря подразумевает тщательное соблюдение норм физической и духовной гигиены.

Через непосредственный контакт с детьми и осознание ответственности за организацию их совместной деятельности происходит формирование ценностного отношения к людям. А опыт практической работы, понимание и принятие недостатков и особенностей детей помогает сформировать терпение, толерантность и гуманизм.

*Толерантность.* Феномен интернациональных и межконфессиональных студенческих отрядов помогает выработке толерантности к представителям других рас, национальностей, и вероисповеданий.

Таким образом, мы можем указать следующие базовые пункты ценностных установок, формируемых в процессе работы в российских студенческих отрядах: добросовестность, взаимоуважение, честность, взаимовыручка, уважение коллектива, равенство, бережное отношение к экологии и природным ресурсам страны, и, конечно же, патриотизм.

---

<sup>1</sup> Васильева Т. И., Степанова Л. В. Студенческие отряды – как успешная площадка подготовки будущих управленцев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 341–343. – URL : <http://e-koncept.ru/2017/771097.htm> (дата обращения : 27.05.2017).

---

<sup>2</sup> Сафиуллина Ф. Р., Нагимова А. М. Трудовая занятость современной студенческой молодежи. Казань: Казанская Недвижимость, 2015. – С. 15.

<sup>3</sup> Дегтярев В. А., Глухих С. И. Развитие социальной активности студенческой молодежи в процессе социального образования // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2011. – № 7. – С. 86.

<sup>4</sup> Симонова С. А. Рыцарь красоты // Вестник Самарского гос. университета. – 2008. – № 4 (63). – С. 334.

<sup>5</sup> Хорошавин Л. Б., Бадьина Т. А. Экологическое обучение и воспитание // Инженерное образование. 2015. – № 17. – С. 99.

## **А. А. Костюк**

### **РОЛЬ ВООБРАЖЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ \***

Я раньше думал –  
Книги делаются так:  
Пришел поэт,  
Легко разжал уста,  
И сразу запел вдохновенный проstack –  
Пожалуйста!  
А оказывается –  
Прежде, чем начнет петься,  
Долго ходят, размозолев от брожения,  
И тихо барахтается в тине сердца  
Глупая вобла воображения.

*В. Маяковский*

Исследование феномена творчества представляется весьма актуальным в наши дни, поскольку современное общество требует от индивида высокой степени творческой активности: креативность, творческий подход – термины, мелькающие в качестве лозунгов едва ли не во всех сферах деятельности. Возникает вопрос, что содержит в себе творческая деятельность, что делает ее

---

\* © Костюк А. А., 2019.

настолько уникальной и востребованной одновременно? Для ответа на него необходимо обратиться к содержанию творческого акта. На первый взгляд, творческий процесс кажется чем-то слишком оторванным от реальности, чем-то слишком абстрактным и неуловимым, чтобы это можно было описать, а тем более изучить с позиций философии. Однако исследования природы творчества все же дают нам если не структуру, то составные компоненты творческого процесса, исходя из которых, мы имеем возможность говорить о специфике этой уникальной деятельности человека, именуемой творчеством.

Определение деятельности, в широком смысле, как формы исторического культурного творчества, предложенное И. П. Фарман, приводит к расширению понятия творчества до уровня преобразовательной деятельности человека (если понимать под преобразованием привнесение Нового, создание уникального продукта). Преобразование в данном случае имеет двойственный характер, как экстериторная деятельность, направленная на изменение внешней среды, и как деятельность интериорная, направленная на совершенствование внутреннего мира человека – то, что мы можем назвать творческой самореализацией. Наряду с этим, актуальность изучения механизмов творческой деятельности обусловлена еще тем, что, будучи исключительно персоналистичной, эта деятельность обращает внимание исследователя на роль каждого конкретного индивида в процессе решения социальных проблем современного общества.

Приоритетным направлением исследований в области творчества становится, в связи с этим, изучение принципов построения Нового. Процесс создания Нового, как основная характеристика творчества, подразумевает, помимо способностей индивида к подобной деятельности, наличие определенных механизмов, благодаря которым данный процесс может осуществляться. В качестве одного из таких механизмов выступает воображение. Поскольку современная социальная реальность формирует запрос на оригинальную, нестандартную методологию, постольку анализ воображения как исключительной способности человека способен ответить на этот запрос, выявив внутренние факторы создания новых форм общественного бытия: «Сфера воображения все более настоятельно входит в саму структуру развития современного знания, опреде-

ляет ход научных революций. В наше время противопоставлять "науку" и "утопию", рассудок и воображение – значит не замечать движущих сил научно-технического прогресса»<sup>1</sup>.

И. П. Фарман выделяет три основных аспекта в исследовании воображения: «1) воображение как акт сознания и его место в структуре мышления; 2) познавательная функция воображения и 3) творческая продуктивная способность воображения»<sup>2</sup>. В психологии различаются два типа воображения: воссоздающее, которое работает с уже имеющимися образами, и творческое, создающее новые уникальные образы. Творческое воображение является основополагающим компонентом творческого процесса в целом. В структуре продуктивной деятельности роль воображения чрезвычайно велика, поскольку оно, будучи внутренним переживанием человека, является инструментом творчества: «Воображение выступает и как одно из внутренних переживаний, проявляющихся буквально во всех видах индивидуальной деятельности, направленной на созидание и творчество»<sup>3</sup>.

Существенный вклад в исследование взаимосвязи воображения и творчества внес И. Кант, разработав концепцию о творческой природе воображения. Согласно его теории, аналитические суждения дают нам подробное представление о предмете, но не приводят к возникновению нового знания, они априорны и достоверны, замкнуты на себе, следовательно, не могут содержать противоречий. В свою очередь, синтетические суждения могут привнести нечто новое в содержание предмета, тем самым, расширяя наше представление о нем. Именно с синтетическими суждениями Кант связывает работу воображения, которое способствует их возникновению. Утверждая существование априорных синтетических суждений, Кант придает им статус всеобщности.

В связи с этим, одной из главных функций воображения является функция синтеза. Синтез в данном случае выступает как действие способности воображения, важнейший акт познания, способствующий систематичности и единству познания. Таким образом, воображение по Канту выполняет своего рода методологическую роль, объединяя представление и образ в понятии: «Оно осуществляет связь рассудка и чувственности, образует «чувственное понятие», благодаря которому осознается, т. е. как бы впервые создается для нас, сам предмет (как предмет знания)»<sup>4</sup>. Продуктивная

способность воображения лежит в основе всех структур человеческого познания. Подобная трактовка утверждает нас в мысли об исключительной роли воображения в структуре продуктивной деятельности – как элемента, способствующего возникновению Нового.

Исследование воображения как феномена сознания также находит отражение в гносеологической теории Г. Ф. В. Гегеля. Он встраивает воображение в мыслительную схему познания, связывает его с представлением, внутренне усвоенным созерцанием. Представление является следующей после созерцания ступенью на пути к понятийному мышлению. На этой ступени мы имеем дело с рефлексивной деятельностью, состоящей из припоминания, воображения и памяти. Причем воображение понимается как активное начало, речь идет о силе воображения: «Деятельной силой, заставляющей образы подниматься на поверхность из сознания внутреннего существа Я, является сила воображения»<sup>5</sup>. Сила воображения, согласно теории Гегеля, может быть представлена формальным воспроизведением образов, ассоциированием образов – «отнесением образов друг к другу и подведением единичных представлений под всеобщие»<sup>6</sup>, и, наконец, на уровне сознания сила воображения отождествляет всеобщие представления и особенное содержание образа, облекая их в форму символа или знака, что уже есть переход к последней ступени представления – памяти.

Воображение в гегелевской гносеологической системе трактуется как акт сознания, порождающий единство всеобщего и особенного, представления и созерцания. Продуктивная деятельность воображения, в данном случае, ассоциируется с представляющей деятельностью. Необходимо отметить, что эта деятельность направлена на постоянное преобразование духовного мира, выраженное у Гегеля в диалектической природе творческого процесса, благодаря которой материал прошлого обогащается и вместе с тем сохраняется. На основе представленных концепций можно сделать вывод об основополагающей роли воображения в структуре познавательной деятельности, а также об установлении продуктивной творческой природы воображения.

Таким образом, творческая продуктивная способность воображения представляется наиболее значимым аспектом в исследовании механизмов творческой деятельности: «Воспроизводящее во-

ображение требует памяти, творческое воображение требует нового: это существенный и исключительно свойственный ему признак»<sup>7</sup>. Т. Рибо рассматривает функционирование творческого воображения в единстве трех компонентов: «Всякое создание, великое или малое, представляет органический характер; оно предполагает синтетическое начало – единство. Каждый из трех факторов – интеллектуальный, эмоциональный и бессознательный – работает не порознь и не за свой только счет: они имеют ценность и значение только вследствие соединения между собою и стремления к одной цели. Это начало единства, которое требует всякое изобретение»<sup>8</sup>. Синтезом этих компонентов является идеальный образ будущего продукта творческой деятельности.

Анализируя стадии деятельности творческого воображения в процессе создания технического изобретения, Рибо указывает на их сходство со стадиями деятельности воображения при создании художественного произведения: зарождение, вынашивание, появление на свет и окончательная отделка. Наряду с этим, как механическому творчеству, так и художественному, свойственно вдохновение. Рибо приходит к выводу, что творческое воображение механика и художника по своей природе тождественны и отличается друг от друга только целями, способами и условиями проявления, что позволяет говорить об идентичности механизмов функционирования различных видов творческого воображения. Все виды творчества предполагают наличие некоего идеального образа, который способен постепенно осуществляться: «Этот идеал становится объединяющим принципом и притягательным центром. Он создает, вызывает и группирует сочетания соответственных образов, с помощью которых идея развивается и организуется в стройное сооружение, – в целую совокупность средств, клонящихся к достижению одной и той же цели»<sup>9</sup>.

Проведенный анализ феномена воображения позволяет сделать вывод о его основополагающей роли не только в процессе познания, что становится очевидным из рассмотрения концепций И. Канта и Г. Ф. В. Гегеля, но и в процессе творческой деятельности человека, охватывающей художественное, научное, техническое творчество: «Знаменательно, что бэконовский афоризм "Знание – сила" А. Эйнштейн переложил в иную формулу, которая может считаться девизом интеллектуальных исканий XX–XXI веков:

"Воображение важнее знания. Знание ограничено. Воображение объёмлет весь мир". Знание только воспроизводит реальный мир, тогда как воображение создает доселе не существовавшие миры. Инноваций такого масштаба особенно не хватает гуманитарным наукам. Они должны вернуть себе ту интеллектуальную инициативу и силу воображения, которые в XX веке стали залогом ускоренного развития естественных наук и технологий»<sup>10</sup>. Закрепление за воображением роли методологической основы творческого акта позволяет говорить о возможности дальнейшего исследования механизмов творчества с позиций социальной философии, целью которого будет обоснование необходимости переосмысления творчества как способа бытия человека в мире, его предпосылок и возможностей в условиях стремительно развивающегося и трансформирующегося информационного общества.

---

<sup>1</sup> Эпштейн М. Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. – Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2016. – С. 115.

<sup>2</sup> Фарман И. П. Воображение в структуре познания. – Москва : Ин-т философии РАН, 1994. – С. 7.

<sup>3</sup> Там же. – С. 10.

<sup>4</sup> Там же. – С. 102.

<sup>5</sup> Там же. – С. 113.

<sup>6</sup> Там же. – С. 118.

<sup>7</sup> Рибо Т. Творческое воображение. Санкт-Петербург : Тип. Ю. Н. Эрлих, 1901. – С. 4.

<sup>8</sup> Там же. – С. 63.

<sup>9</sup> Там же. – С. 230.

<sup>10</sup> Эпштейн М. Н. От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир. – Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитар. инициатив, 2016. – С. 140.

А. С. Кравец  
**О ТИПИЧЕСКОМ И РАЦИОНАЛЬНОМ  
В ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЯХ \***

Проблема соотношения *типического* и *рационального* приобрела большое значение в социальной герменевтике в связи с постановкой вопроса о возможности понимания социальных действий. Понятие рациональности долгое время обсуждалось в философии в связи с эволюцией норм научного знания, и поэтому имеет весьма богатое философское содержание. Понятие типического начало актуализироваться не так давно (примерно с 30-х годов прошлого века) в концепциях социального действия. Причем, именно в дискуссиях о понимании этих действий происходит столкновение указанных категорий.

Чтобы разобраться в перипетиях связей и различий этих категорий, полезно ввести представление о различии двух разных субъектных установок в конституировании смыслов науки и социальных действий, хотя в широком смысле и научное творчество и обыденные социальные действия индивидов в жизненном мире представляют разновидности социальной деятельности. Тем не менее, наука как когнитивная система ориентируется на *отражение* мира в своих понятиях, законах, теориях, тогда как обыденное (типическое) действие можно назвать осуществлением жизненного проекта индивида, или *проективной* установкой на изменение мира.

По-существу, установка на отражение связана с требованием истинности научных знаний, их соответствия изучаемому объекту. Постепенно с утверждением и развитием науки утверждалось представление о том, что объектом науки в широком смысле является мир во всем его многообразии, и он должен быть объяснен рационально. В этом плане отрицались любые обращения к аргументам мистического и религиозного репертуара. Второй существенной чертой науки являлось требование доказательности ее содержательных форм (фактов, законов, гипотез, теорий). Из этого требования вытекала норма логичности научного знания, часто

---

\* © Кравец А. С., 2019.



отождествляемая с рациональностью науки. Из естествознания вытеснялись такие приемы доказательности как ссылки на любые авторитеты, т. е. запрещалось цитатничество, названное еще Аристотелем запрещенным аргументом *ad hominem*. С момента основания Королевской научной академии в Англии (1661 г.) появилось требование к представителям естественных наук выражать свои идеи на математическом языке, что облегчало возможность проверки научных истин. Из науки вытеснялись метафизические (непроверяемые в опыте) понятия.

В настоящее время проблематика научной рациональности все больше опирается на исследование исторически меняющихся стилей научного мышления, характерных для классической, неклассической и постнеклассической науки. Из анализа исторического дискурса о научной рациональности можно сделать вывод о ее многогранности и исторической относительности, что в то же время не исключает и исторической преемственности некоторых норм и идеалов научного стиля мышления. Тем не менее, в рамках упомянутого дискурса не возникало потребности в использовании понятия «типического», хотя возникло довольно близкое к нему понятие «интерсубъективности» научного знания. Интерсубъективность обычно трактуется как общезначимость научного понимания смыслов профессионального языка науки учеными соответствующей специальности (физиками, математиками, химиками и т. д.).

Концепт «типического» обрел научный статус в рамках социологических исследований социальных действий. Следует отметить, что относительно понимания социальных действий возникли две социологические парадигмы. Первая опиралась на концепцию ролевой сущности социального действия и развивалась в рамках американского «символического интеракционизма». Эту концепцию скорее можно назвать *объяснением* социальной обусловленности человеческих действий, чем герменевтическим их пониманием. Вторая концепция развивалась в герменевтическом направлении *понимания* социальных действий. Впервые она появляется в работах М. Вебера, посвященных конструированию его «понимающей социологии»<sup>1</sup>. В последствии эта концепция была углублена в работах А. Шюца<sup>2</sup> и его учеников П. Бергера и Т. Лукмана<sup>3</sup>.

Вебер ставит вопрос, каким образом внешний наблюдатель (социолог) может понять социальное действие актора, и отвечает на него в своей концепции. Немецкий социолог вводит два методологических понятия: субъективного и объективного смыслов. Объективный смысл трактуется им как наблюдаемый социологом смысл манифестированных актором действий. Именно по отношению к объективному смыслу Вебер вводит понятие «типического» и считает, что он очевиден и доступен для любого наблюдателя. Субъективный же смысл актора, по Веберу, скрыт в его сознании и представляет собой мотив действующего, подлежащий интерпретации социолога.

Каким же образом социолог может реконструировать этот ненаблюдаемый мотив? В этом вопросе Вебер основывается на понятии *рациональности* социального действия. Рациональность действия для Вебера означает, что оно осмысленно, причем осмыслены все компоненты действия актора: от мотива до принимаемых им практических (манифестируемых) операций. Полная осмысленность действия соответствует, по Веберу, *идеальному типу*. В этом случае социолог может опираться в реконструкции мотива на принцип *смысловой соотнесенности* мотива и наблюдаемых действий. Идя от смысла наблюдаемых действий (т. е. объективного смысла), наблюдатель реконструирует ненаблюдаемый мотив в силу предполагаемой смысловой (логической) связи между ними. Конечно, Вебер допускает, что далеко не все действия людей являются полностью осмысленными. Он даже вводит шкалу убывающей рациональности действий: от целерациональной до ценностно-рациональной, традиционной и аффективной. Аффективное действие вообще не осмысленно действующим субъектом. В последнем случае наблюдатель *объясняет* наблюдаемое действие психологической причиной: аффектом, гневом, страхом, эйфорией, экстазом, протрацией т. п.

А. Шюц усиливает значение субъективного характера социальных действий. Опираясь на идеи Э. Гуссерля о «потоке переживаний» нашего сознания, в котором формируются все личностные смыслы субъекта, Шюц вместе с тем принимает и его тезис о недоступности для внешнего наблюдателя этих смыслов. Тем не менее, Шюц полагает, что в определенных условиях *близкого круга* общения «Я – Ты», когда возникает непосредственный контакт близких

людей (родственников и друзей) и при их взаимном внимании к друг другу у них возникает шанс понимания субъективного смысла. Шюц считает, что личностные смыслы действующего субъекта обусловлены его биографической историей: воспитанием, накопленными надличностными знаниями, встречами со знаковыми (авторитетными для него) учителями и друзьями и т. п. Поэтому возможность взаимопонимания *Ego* и *Alter Ego* может возникнуть только при наличии у них общих секторов жизненного мира, т. е. при пересечении их жизненных биографий. Что касается *дальнего круга*, т. е. действий соотечественников, а также наших предшественников, мы можем иметь только фрагментарные, неполные и неточные представления об их субъективных смыслах (т. е. мотивах), взятых из анонимных источников: отзывов их друзей, средств массового общения, архивных источников и т. д.

По мнению Шюца, взаимопонимание в близком круге возможно только в установке на *сопереживание*, категории весьма близкой к психологической установке, называемой эмпатией. Это означает, что в близком круге *Я* могу присутствовать при созревании замыслов (мотивов) действий моего друга. И в случае пофазовой синхронизации наших переживаний *Я* могу по телодвижениям моего друга догадаться о его субъективных интенциях, направленных на созидание смысла осуществляемых им действий.

Что касается объективного смысла манифестируемых действий, то их понимание обусловлено их типичностью в жизненном мире. Эта типичность имеет свое начало в ситуации «лицом-к-лицу», когда образуется «взаимная перспектива» взаимодействия индивидов. Именно здесь зарождаются общие смыслы действий, их общие толкования и ориентации на общий успех. Далее (как показали) Бергер и Лукман эти действия и их смыслы могут распространяться на соотечественников, становиться хабитуализированными (т. е. привычными), легитимными, приобретать характер норм и т. д., т. е. становиться типичными.

Что же касается *рациональности* действий, то Шюц трактует это понятие близко к определению Вебера, т. е. как продуманное, основанное на каких-либо смыслах. Вместе с тем он соглашается с Вебером, что степень этой продуманности (предвидение целей, плана действий актора, привлечения ресурсов, ожидание успеха и т. д.) в жизненном мире может быть различной у разных субъектов:

и наивной, и глубокой; и последовательной, и непоследовательной; и рассчитанной на реальный успех, и утопической. Что же касается социальной теории понимания смыслов, создаваемой социологом, то она должна быть рациональной, отвечающей общим стандартам научности. К ним Шюц относит следующие требования: социальная теория должна быть *адекватной*, а значит, ее понятия и модели (т. е. конструкты социолога) должны соответствовать конструктам действий в жизненном мире; социальная теория должна быть последовательной, т. е. доказательной и логической. Наконец, она должна опираться на принцип *субъективной интерпретации*, который отличает эту социальную теорию от всех естественных наук. Этот принцип означает, что социолог должен стремиться к реконструкции субъективных смыслов индивидов в жизненном мире, провести ее максимально адекватно.<sup>4</sup>

Подводя итог, можно сказать что «типическое» и «рациональное» в социальных действиях вступают в разнообразные отношения. Типическое может быть рациональным, поскольку оно проходит в социуме (в социальных обменах) различные фильтры: на достижение успеха, экономичность, безопасность, правомерность, становясь, в конечном счете, социальной нормой. Типическое, которое укоренено в традиции, рано или поздно устаревает, становится неэффективным, а, следовательно, и не рациональным в своей применимости. Наконец, в истории существуют гениальные проекты новаций, отвечающие требованиям рациональности, но которые не принимаются по той или иной причине обществом (консерватизм, религиозный фактор, давление устоявшихся традиций). Это будет рациональное не ставшее типическим.

---

<sup>1</sup> См.: Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии // Вебер М. Избр. произведения. – Москва : Прогресс, 1990; Его же. Основные социологические понятия // Там же.

<sup>2</sup> Шюц А. Смысловое строение социального мира // Шюц А. Избранное: Мир светящийся смыслом. – Москва : РОССПЭН, 2004.

<sup>3</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – Москва : Медиум, 1995.

<sup>4</sup> Шюц А. Обыденная и научная интерпретация человеческого действия // Шюц А. Избранное: Мир светящийся смыслом. – Москва : РОССПЭН, 2004.

**М. А. Литвинов**  
**ОСНОВНАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ**  
**ОНТОЛОГИИ В XX ВЕКЕ \***

Современный онтологический дискурс невозможен на базе классической метафизики. Это ограничение препятствует привычному постулированию в качестве онтологической подложки естественности космоса, сверхъестественности Бога религии или Абсолюта философии столь же непреклонно, как и результатов естественнонаучного познания мира. Чтобы продолжить именоваться онтологической, философская мысль рубежа веков (XIX–XX) была вынуждена искать новые формы и способы осуществления тех значимых бытийных интуиций, от которых так или иначе несвободна любая философская рефлексия. Результатом этих исканий стала беспрецедентная с точки зрения интенсивности работы по осмыслению и критическому пересмотру оснований, главным образом западной культуры, ситуация в философии XX столетия. Парадоксально ее можно было бы выразить так: онтологический дискурс себя исчерпал, явив свою спекулятивную несостоятельность, но прояснение этой несостоятельности отчетливо показало тщетность и непродуктивность попыток вовсе избавиться мыслью от онтологической перспективы ее разворачивания. В том, что это противоречие конститутивно для современной онтологической мысли, легко убедиться, стоит только попробовать окинуть беглым взором историко-философскую панораму с вычленением из нее значимых «онтологических» предприятий прошлого века. За исключением вопиющих по своей дерзости начинаний (взять хотя бы проект фундаментальной онтологии Хайдеггера или проект критической онтологии Гартмана) титул онтология редко где заявлен с такой настойчивостью и навязчивостью, каковые были бы адекватны классическому метафизическому подходу. Всюду мысль, неспособная обойтись без отсылки к бытийствующему бытию, вынуждена отныне окружать себя таким количеством оговорок, какого требуется для нейтрализации «наивного платонизма», онтологической реификации, замыкающей в тавтологии тождественного. Однако,

---

\* © Литвинов М. А., 2019.

ни хайдеггеровский, ни гартмановский способы философствования о бытии не являются здесь такими уж исключениями, так или иначе, предполагая феноменологическую основу своих разысканий.

Условно можно говорить о двух типах современной онтологической мысли, лишь изредка обнаруживающих в тех или иных философских построениях свою методологическую чистоту. Во-первых, это онтология, «выстраиваемая» феноменологическим путем. Во-вторых, это онтология, выстраиваемая на основе структурного анализа символического. К первому типу можно отнести онтологическую составляющую философии длительности, развиваемую Анри Бергсоном, безусловно, саму феноменологию Эдмунда Гуссерля, экзистенциальную аналитику Мартина Хайдеггера, отчасти онтологию Николая Гартмана, заимствующего феноменологический метод для разворачивания «своей» грандиозной системы критической онтологии, экзистенциализм Жана Поля Сартра, экзистенциально-феноменологическую мысль Мориса Мерло-Понти. Ко второму типу можно отнести онтологическую подоплеку структурной антропологии Клода Леви-Стросса (с его, как это представляется Умберто Эко, достаточно реалистичной в средневековом смысле позицией в отношении структуры), фукольдианского анализа высказываний, а также, концепций последующих постструктуралистов, главным образом, Жиля Делеза и Жака Деррида.

При всем многообразии философских идей онтология в XX веке следует одной единственной тенденции развития, разнящейся только лишь на уровне способов ее осуществления. Эта тенденция заключается в (а)эстетической ориентированности. С одной стороны, в этой направленности онтологической мысли сказывается необходимость современной онтологии избежать участи быть как и прежде великой спекулятивной системой, естественным образом полагающей быть тому, что предполагается в качестве субстанциального основания. Что теперь значит эта природа с ее пресловутой (сверх-) натуральностью, с которой философская культура была вынуждена соотносить все это время свои конструкты, через сопоставление с конкретными идеями проверяя свои абстрактные понятия на прочность? С другой стороны, в этой направленности онтологической мысли утверждается менее очевидный, в виду двусмысленности самого (а)эстетического, момент нейтрализации «расхожих лжетолкований» в отношении онтологического, следуя

которым онтология вырождается в субъективистскую модель мысли о том, что ей оказывается не под силу ни схватить, ни выразить. Необходимо подчеркнуть, что (а)эстетическое здесь берется вне его однобокой редукции к сфере искусства, которая зачастую способствует неправомерной трактовке художественного творения как чего-то фиктивного, вымышленного. «Эстетический опыт», как на то указывает Жан-Мари Шеффер в одноименном произведении<sup>1</sup>, есть составляющая обычного жизненного опыта каждого из нас, которая в равной степени свободна как от претензий выражать и обосновывать собою нечто подлинное, естественным образом данное, навязанное нам со стороны внешнего мира, существующего так и никак иначе, так и от скромной роли проводника в мир фантазий и грез. Феномен (а)эстетического взламывает изнутри привычную для мысли дихотомию естественного/искусственного, этим определяя ход развития неклассической онтологии в XX веке, позволяя философии четче обозначить специфику своего предмета, как по отношению к науке, так и по отношению к искусству (в частности, благодаря усилиям Делеза и Гваттари, предпринятым в знаковом произведении «Что такое философия?»). Приведем нехитрую ревизию в подтверждение этого странного тезиса об основной тенденции развития современной онтологии.

Начнем с феноменологической традиции обоснования/прояснения возможности знания. И здесь наш анализ уже подстерегает случайное, но важное совпадение, поскольку то, что берется нами за начало более или менее артикулированного феноменологического видения бытия уже содержит в себе в качестве развитых те потенции неклассического онтологического философствования, которые окажутся артикулированными постструктуралистской мыслью, то есть вторым типом современной онтологической мысли. Речь идет о бергсоновском варианте философии жизни и историко-философской реконструкции Делезом бергсонизма как действительной онтологии, через которую он обращается к сущности структуралистского метода. Однако, кратко через перечисление отметим онтологически значимые аспекты интересующих нас учений.

У Бергсона это истолкование материи как образа, задаваемое на феноменологической почве с целью выхода за ограничивающие пределы противоречащих здравому смыслу реалистического и иде-

алистического способов философствования; последующее проявление сущностной работы памяти, определяющее бытие в качестве прошлого, длительности. Вряд ли кто-то отважится спорить с тем, что эти онтологические составляющие бергсоновской философии жизни являются (а)эстетически конституированными (напрямую выводящие мысль к концепту «творческой эволюции»), причем таким образом, что в итоге философская мысль, даже будучи иницируемой в рамках психологической сферы человеческих переживаний, посредством *метода интуиции* оказывается выдворена за его пределы, размыкая перед нами область виртуального, «идеального, но не абстрактного». Что касается феноменологического проекта Гуссерля, то само авторское именование этой точной дисциплины как дескриптивной и эйдетической науки уже свидетельствует о стремлении во что бы то ни стало сохранить паритет между «естественным» и «искусственным», логикой данного и конституированием. Поэтому, несмотря на весь нарочитый позитивизм, гуссерлевская феноменология немислима также без тезиса об абсолютности сознания, первостепенной значимости редукции, «эпохе», затмевающей (но не отменяющей) легитимность «данного из первоисточника», выводящей на первый план нейтральность, как модифицирующую установку сознания, не столько получающего «что-то» готовое извне, но конституирующего эйдетическую «реальность», только после этого получая возможность столкнуться посредством наполняющей интенции с данным. Дальнейшее развитие феноменологической философии лишь закрепляет эту установку на (а)эстетический способ выстраивания онтологической мысли. Переход от формальной онтологии к фундаментальной, проводимый в жизнь Хайдеггером, это подтверждает. Очевидные слабые места феноменологии, связанные с гипертрофированной теоретичностью подхода Гуссерля, им были подвергнуты критике, вспомнить хотя бы неприемлемую для него «камеру сознания», но нацеленность на истолкование вещей в изначальности опыта их размыкания, «неаприористический априоризм», которому тот научился у своего учителя, были им подхвачены и продолжены, только в русле уже предпосылочного философствования. Более того, в хайдеггеровской экзистенциальной аналитике онтология не просто пересекается с (а)эстетическим, но по сути им же является, его подразумевает, поскольку речь идет не о теоретическом «высматривании»,



что вновь определило бы субъект-объектную перспективу рассмотрения и познания, и бытия, но о внятии и усредненном усмотрении, которое уже тем или иным образом отнеслось к бытию: «λόγος» здесь не отменяется, но проясняется через «αἴσθησις», на что Хайдеггер открыто указывает в «Бытии и времени». Критика идеи наличного в истолковании вещи, последующее внимание к «истoku художественного творения», спор мира и земли, онтологизация того, что ранее закреплялось за эстетическим, то есть субъективным переживанием, все это и многое другое знаменует собой тот неклассический горизонт выстраивания мысли о бытии, который здесь обозначается (а)эстетическим. Гартман в этом движении от сознания к бытию, а значит опять же в феноменологическом развертывании онтологического проекта, занимает особое место. Получив импульс от «Логических исследований» в направлении к самим вещам, он скрупулезно выписывает грандиозную по своему охвату онтологическую систему (если не сказать структуру), наиболее соответствующую по своим формальным признакам великим классическим онтологиям, но с устранением присущего последним спекулятивного момента, связанного прежде всего с неразличенностью бытийных сфер, моментов бытия. Существенные дистинкции между реальным, идеальным, логикой и познанием помещают саму архитектуру критической онтологии вне оппозиции естественного и искусственного, обязывая признать в эстетической концепции Гартмана не просто что-то вторичное его онтологическому проекту. Помимо феноменологического базиса и здравого смысла, позиции которого придерживается Гартман, (а)эстетический режим функционирования критической онтологии прочитывается в самой выявляемой им онтологической «структуре», подобной тем, что станут достоянием структурализма и постструктурализма. Экзистенциализм Сартра, экзистенциальная феноменология Мерло-Понти вновь возвращают нас к феноменологической проблематике, вбирая в орбиту своих рефлексий вопрос о бытии сознания, с тщательным анализом его дорефлексивной жизни как на уровне интенциональности самого сознания, провоцирующего дурную веру, так и на уровне интенциональности тела. Соответственно, (а)эстетическая составляющая онтологической мысли в концепциях данных авторов проявляет себя во всей своей однозначности, обнаруживая себя в трактовке Сартром воображения

и понимании им дистанцирования как сущностного движения сознания, функционирующего через неантизацию, во внимании Мерло-Понти к восприятию, в критике им позитивистской программы по его объяснению из абстрактных результатов естественнонаучного познания перцептивных процессов, в полагании такого концепта, как плоть мира.

Структурный анализ символической реальности, к которому направляется оппонирующая феноменологии (экзистенциализму и философской герменевтике) структуралистская мысль в целом, в свою очередь также, но с другой стороны, внешней по отношению к индивидуальному сознанию, всецело определяющей его, выстраивается (а)эстетически, чему математическое моделирование, например структуры родства, оказывается вовсе не помехой. Это может быть проиллюстрировано эстетической чуткостью Леви-Стросса, да и многих других представителей структуралистского лагеря. Специфика культуры, ее срединное положение между порядками биологического и экономического, предполагаемое этнологическим анализом результатов бессознательной деятельности духа, коррелирует с эстетической концепцией Леви-Стросса, являя пример того, как могут ужиться свехрационализм, требовательность и настоятельность научного подхода вместе с тонкостью и «восприимчивостью» прodelьываемого структурной антропологией анализа, уподобляемого «кольцу нибелунга». Как здесь также не вспомнить замечание Ролана Барта относительно вездесущности и одновременно предположительности реальности того, что именуется структурой? Дальнейшее продвижение мысли в этом направлении, связанное с «археологией знания» Фуко, деконструкцией и грамматологией Деррида, делезовской философией различия/повторения/смысла, вниманием Батая к симулякрам, пристрастием Бодрийяра к патафизике, только укрепляет эту (а)эстетическую тенденцию развития современной неклассической онтологии.

---

<sup>1</sup> Schaeffer J.-M. L'expérience esthétique. – Lonrai: Gallimard, 2015. – 378 p.

**С. И. Сулимов**  
**РОЛЬ РАБСТВА В ЗАРОЖДЕНИИ АНТИСИСТЕМ:**  
**ДВИЖЕНИЕ ЗИНДЖЕЙ \***

В любую эпоху межкультурные контакты являются скорее нормой, чем экзотикой. Например, торговля, военные экспансии и религиозный прозелитизм представляют собой частое историческое явление, сопровождающее человечество даже дольше, чем существуют государства. Современность не является исключением, тем более что процесс глобализации затрагивает все населяющие планету общества независимо от их желания. Но, кроме знакомства и обмена, межкультурные контакты несут своим участникам и не всегда предсказуемые побочные эффекты, среди которых одним из самых вредоносных является антисистема.

Впервые об антисистемах заговорил классик отечественной этнологии и социальной философии Л. Н. Гумилев. Он понимал под антисистемой социально-духовную общность людей с негативным мирозерцанием, имеющую общее для своих членов синкретическое мировоззрение. Проще говоря, это люди, рассматривающие ситуацию, сложившуюся в их этносе, с позиции другого этноса и поэтому воспринимающие реальное положение дел как неправильное и нуждающееся в исправлении. Но поскольку они видят ситуацию «чужими глазами», то лишь разрушают «неправильное», а желаемое создать не могут, потому что вдохновляющий их образец либо непригоден в данной ситуации, либо настолько синкретичен, что не может быть воплощен нигде и никогда. Л. Н. Гумилев выделяет два непреложных условия для возникновения антисистемы: «Для появления устойчивой антисистемы необходимы два параметра: упадок, например, момент перехода из фазы в фазу местного этногенеза, и внедрение чужого этноса. Пусть даже обе системы будут перед началом процесса положительными, творческими, как в плане экологии, так и в аспекте культуры»<sup>1</sup>. Антисистема не способна к развитию и обычно имеет эзотерическую структуру, то есть ее социальная иерархия строится по принципу дозирования информации. Антисистемная доктрина состоит

---

\* © Сулимов С. И., 2019.

из несовместимых фрагментов разнородных культур, и чтобы привлечь к своему учению как можно более многочисленную аудиторию и завуалировать его противоречивость, ее адептам приходится прибегать к лжи и умалчиванию. Другие отечественные авторы (В. Л. Махнач, И. В. Черниговских, Д. М. Володихин) на многочисленных примерах показали, что антисистемы всегда возникают в зонах контакта двух и более развитых культур, независимо от этнического сходства или различия носителей этих культур. Среди механизмов образования антисистемных общностей на данный момент исследователи выделяют такие процессы как трудовая миграция, военно-политическая экспансия и религиозный прозелитизм. Такой механизм как работорговля, к сожалению, на данный момент освещен мало. Между тем торговля невольниками насильственно изымает из ареала родной культуры большое количество людей и заставляет их жить в окружении совершенно иной, иногда совсем неродственной культуры, и присваивает им самый низкий социальный статус. В наши дни работорговля, хоть и в небольших масштабах, но существует, а в былые эпохи она играла в мировой экономике колоссальную роль. В данной работе мы рассмотрим роль работорговли в формировании антисистемы на примере афро-арабского движения зинджей (IX в.).

Арабское слово «зинджи» переводится как «занзибарцы»; так арабские и персидские работорговцы IX в. называли черных невольников из Восточной Африке, поскольку крупнейший рынок рабов этого региона находился на острове Занзибар (арабское название – аз-Зинд). В исламском мире рабство вполне законно присутствовало до середины XX в (отменено в Саудовской Аравии в 1962 г.), но почти всегда оно носило патриархальный характер. Невольники использовались в качестве домашней прислуги, и приобретение их в больших масштабах почти никогда не требовалось. Вот как характеризует положение раба в мусульманском обществе английский исследователь Дж. К. Ингрэм: «Рабство на магометанском востоке есть рабство не земледельческое, а домашнее. Там раб – член семьи; его любят, с ним обращаются ласково»<sup>2</sup>. Согласно нормам шариата мусульманин не может быть обращен в рабство, и поэтому мусульмане во все времена разрешали рабам сохранять привычное вероисповедание. Впрочем, известны случаи, когда невольники все-таки переходили в ислам и делали хорошую

карьеру при дворах багдадских, каирских и османских правителей. Однако в IX в. багдадский халиф и его администрация попытались осушить солончаки в дельте Тигра и Евфрата, и для этого им потребовалось огромное количество рабочих рук. Первый и единственный раз в истории исламского мира рабство приняло классический, плантационный вид со всеми сопутствующими явлениями – поселками казарменного типа, абсолютным бесправием невольников и ненормированным трудом на износ. Руководивших работами инженеров и надсмотрщиков не интересовал духовный мир «занзибарцев», главным было только то, что они – не мусульмане и поэтому шариатом не защищены. Арабские работорговцы занялись покупкой на Занзибаре черных невольников буквально в промышленных масштабах. И вскоре десятки тысяч выходцев из современных Танзании, Уганды и Кении оказались на невольничьих рынках Басры. Но превращаться в говорящую мебель они не собирались.

Религиозные представления восточноафриканских племен, именуемых «нилоты» (масаи, ваджанга, акикуйо, лотуко, луо и т. д.), отличаются простотой и оригинальностью. Они не содержат ни пантеонов богов, ни представлений о сотворении мира, из сверхъестественных существ nilоты признавали только духов, которые не всегда даже персонифицировались. При этом важной чертой восточноафриканских верований был и остается практицизм: nilот уважительно относится к колдуну, который может оказать ему услугу, но без интереса воспринимает любую религиозную проповедь. Угандийский исследователь О. п'Битек так характеризует религиозность nilотов: «Африканские боги существуют для человека, а не человек – для них. <...> Религиозные представления африканцев, по-видимому, не ориентированы на потусторонний мир. Нормы африканской этики не основываются на обещании или угрозе, исходящей от некоего бога, что в будущем хорошие люди будут наслаждаться жизнью на небе, а плохие – гореть в вечном огне»<sup>3</sup> [5; 97]. Основой восточноафриканской традиционной картины мира является не вера в божества, а община соседей и родственников, в которую входят не только живые, но и покойные сородичи. Почитание покойных предков вменяется в обязанность всем их потомкам, поскольку в случае забвения покойника ждала повторная, уже окончательная смерть. Территория деревни считалась «культурным» пространством, предназначенным для жизни

людей, а джунгли или соседнее селение воспринимались как нечто «дикое» и враждебное. Привязанность к родной общине была у нилотов настолько сильной, что вернувшихся с охоты или дальней поездки родственников просили пройти очистительные обряды, прежде чем они войдут на «культурную» территорию. Отечественный автор В. Б. Иорданский отмечает, что изгнание провинившегося человека из общины автоматически лишало его человеческого достоинства и ставило в один ряд с животными: «Знаменательно, что человек, преступивший нормы людского общения, в виде наказания навеки «отбрасывался» в «дикое» пространство. Виновного изгоняли из деревни, ему запрещали есть из цельной, не разбитой посуды, пользоваться огнем, ни один общинник не мог оказывать ему помощь. В глазах общества отлученный низводился до положения дикого зверя, и отношение к нему было как к дикому зверю»<sup>4</sup>. Поэтому продажа в рабство нилотов занзибарским султаном, почти всегда связанная с похищениями или мошенничеством, приводила к катастрофическим духовным последствиям.

Будучи оторван от своей общины, зиндж автоматически переводился из разряда людей в «дикость», уравнивался с животными, а возвращение в «культурное» пространство было совершенно невозможно, потому что невольничьи корабли увозили рабов за море, откуда не смог бы сбежать даже самый отчаянный африканец. Следовательно, этические нормы, регулировавшие отношения нилотов дома, становились для похищенных и увезенных в Месопотамию зинджей недействительными. А поскольку нилоты не поклонялись никаким богам, то не могли утвердить родные культы на чужбине. Скорее всего, сами себя они считали навсегда пропавшими, потерянными для человеческого общества и поэтому быстро утрачивали социальный опыт. Тем более что арабы принципиально не приобщали рабов к своей культуре и всячески подчеркивали разницу между «правоверными» и «безбожниками», отвергая саму возможность черных невольников когда-нибудь стать в Междуречье «своими». Надсмотрщики, имея дело с зинджами каждый день, откровенно считали их неполноценными людьми: «Считалось, что они "крайне бойки" в том смысле, что всегда веселы из-за полной беспечности. Последнюю объясняли "неполноценной организацией их мозга", из-за чего зинджи, попав в рабство, якобы тут же забывали о своем прежнем свободном положении и удовлетворялись уготованной им

судьбой»<sup>5</sup>. Если бы арабские хозяева знали о традиционных верованиях нилотов, то поняли бы, что зинджи исповедуют простой принцип: «Из дикости нет возврата». Но превращение человека в животное имело «двойное дно»: новоявленное существо могло стать не только рабочим скотом, но и хищным зверем.

В 869 г. сектантский проповедник Али ибн Мухаммед сумел сплотить зинджей для восстания, спровоцировав убийство нескольких надсмотрщиков, за которое полагалась смертная казнь для всех окрестных рабов. Исповедовавший идеи хариджитского ислама, Али пытался воспользоваться гражданской войной, сотрясавшей халифат, чтобы создать собственное государство, как это сделали исмаилиты в Египте. Но оказалось, что зинджи глухи к каким-либо религиозным и социальным идеям. Вот как описывает их дальнейшую деятельность Низам ал-Мульк: «Несколько лет он (Али ибн Мухаммед – С. С.) соблазнял негров в Ахвазе и Басре, проповедовал и давал пророчества; он восстал в тот срок, в который с ними условился; негры стали с ним заодно, они сперва взяли Ахваз, захватили Басру, весь Хузистан, схватили своих господ, перебили их, занялись преступлениями и насилиями»<sup>6</sup>. Все нижнее Междуречье оказалось во власти восставших, а халиф аль-Мутамид был слишком занят гражданской войной, чтобы выделить войско для борьбы с бунтарями.

Зинджи владели дельтой Тигра и Евфрата почти четырнадцать лет, с ними даже пытались вести переговоры участвующие в гражданской войне противники халифа; это были достаточные условия для того, чтобы создать устойчивое объединение, тем более, что каратели их почти не беспокоили. Однако ничего подобного не случилось: рассыпавшись по речным заводям и плавням небольшие лагеря восставших стали источниками постоянных нападений на города и корабли. «Занзибарцы» убивали без разбора богатых и бедных (хотя местное крестьянство на первых порах отнеслось к восстанию с сочувствием), практиковали похищение женщин и торговлю ими, а единственным источником средств к существованию был грабеж. Кончилась эта вольница тем, что в 883 г. арабский полководец Абу Ахмад аль-Муваффах взял штурмом речные лагеря зинджей и учинил над «занзибарцами» грандиозную расправу, которой не избежал и проповедник Али ибн Мухаммед, игравший у восставших роль свадебного генерала.

Возникает закономерный вопрос: почему такое масштабное и многочисленное повстанческое движение свелось лишь к бесконечной череде грабежей и убийств, полностью лишенных какой-либо идейной окраски? Ответ прост и досаден: зинджи не считали себя людьми и руководствовались лишь животными инстинктами. По-другому и быть не могло, потому что, согласно нормам культуры нилотов, человеческая жизнь невольников осталась в «культурном» пространстве, в их родных деревнях Восточной Африки. Мусульманские хозяева могли бы предотвратить духовное одичание рабов, приняв их в свое общество на правах младших членов. Но они этого не сделали, предпочитая утверждать зинджей в мысли, что те не являются людьми. В результате сложилась антисистема, адепты которой духовно не были ни африканцами, ни мусульманами, и считали себя чем-то вроде оборотней. Однако антисистема всегда носит деструктивный характер и никогда не развивается, поэтому зинджи не выразили себя ни в чем, кроме хаотического насилия.

Движение зинджей является достоянием истории, но и в наши дни немало людей оказывается на ареале чуждой культуры и попадает в духовный вакуум. Например, трудовые мигранты из стран «третьего» мира, надолго, если не навсегда переселяющиеся в Западную Европу и Северную Америку, служат значительным подспорьем для современных антисистемных течений.

---

<sup>1</sup> Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – Москва : АСТ, 2004. – С. 493.

<sup>2</sup> Ингрэм Дж. К. История рабства от древнейших до новых времен. – Москва : Либроком, 2011. – С. 240.

<sup>3</sup> п'Битек О. Африканские традиционные религии. – Москва : Наука, 1979. – С. 97.

<sup>4</sup> Иорданский В. Б. Звери, боги, люди. Очерки африканской мифологии. – Москва : Наука, 1991. – С. 204.

<sup>5</sup> Рено Ф., Даже С. Африканские рабы в далеком и недавнем прошлом. – Москва : Наука, 1991. – С. 39–40.

<sup>6</sup> Низам ал-Мульк. Сиасет-намэ. Книга о правлении вазира XI столетия Низам ал-Мулька. – Москва : Изд-во АН СССР, 1949. – С. 220.



**И. Ю. Тихонова**  
**ЗНАЧЕНИЕ ИДЕЙ Х. ПЛЕСНЕРА ДЛЯ РАЗВИТИЯ**  
**ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ \***

В своих исследованиях человеческой природы Х. Плеснер пытался обосновать философскую антропологию в качестве самостоятельной философской дисциплины. С уважением относясь к экзистенциализму, Х. Плеснер, тем не менее, считал его всего лишь определенным путем поиска смысла бытия, а не полноценным учением о человеке. Истинное человековедение, по мнению философа, должно преодолеть все увеличивающийся разрыв между естествознанием и философией, объединив их в едином учении о человеке. Философская антропология не должна упускать из виду природные условия существования человека, оказывающие решающее значение для становления его как особого живого организма. Отказываясь отрывать сущность человека от самой жизни, Плеснер считал необходимым в исследовании человека связать все уровни его бытия воедино, последовательно переходя от органического мира к общественным и религиозным явлениям, в которых человек реализует свое духовное начало. «Итак, если мы говорим о необходимости такой науки, которая постигает опыт человека о самом себе – как он живет и как исторически прочерчивается его жизнь в памяти его и потомков – то такая наука не может и не должна ограничиваться подходом к человеку только как к личности, как к субъекту духовного творчества, моральной ответственности и религиозного самоотречения, но ей следует охватить единым взором весь круг экзистенции и природы, находящейся на одной высоте с личностной жизнью и сущностно связанной с ней»<sup>1</sup>.

История существования человека, по мнению Плеснера, раскрывается как единый процесс размышления индивида о себе и постижения себя. И это исследование должно осуществляться в двух направлениях: «горизонтальном» и «вертикальном». Горизонтальное направление ориентируется на познание человека как носителя культуры, в различных ее формах: науке, искусстве, религии и т. п. Как культурное существо, человек детерминируется поиском связи

---

\* © Тихонова И. Ю., 2019.

с внешним миром посредством своей деятельности, в которой он предстает в совокупности своих чувственных и духовных аспектов. Именно поэтому Плеснер горизонтальное направление предлагает исследовать в эстеziологии духа, которая ориентируется как на низшие формы чувственности, так и на высшие сферы духовной деятельности индивида.

В вертикальном направлении исследуется естественное положение человека как организма в ряду биологических организмов, обнаруживаются те способы существования, которые связывают человека с животными и растениями. По мнению Плеснера, именно в особом взаимоотношении со средой раскрывается качественное отличие человека от других существ, находящихся на более низких ступенях биологической организации.

Общей основополагающей структурой любого живого тела, по мнению Плеснера, является позициональность, т. е. способность организма во взаимодействии с окружающей средой поддерживать свое единство. В природе позициональность реализуется различным образом: у растений – включенностью в естественную среду; у животных – проявлением определенной самостоятельности по отношению к среде, у человека – «эксцентричностью» (выходом из данного средоточия, середины). Животное, хотя и способно владеть своим телом, но не обладает самосознанием. Человек же, по Плеснеру, в отличие от животного, способен преодолеть свою природную предзаданность и занять дистанцию по отношению к собственному центру, он способен посмотреть на себя со стороны и в конечном счете осознать самого себя. «В соотнесенности организма с пространством его окружения, когда оба эти по смыслу противоположных начала соседствуют друг с другом, и состоит характерная черта живого тела, отличающая его от неживого, – его позициональность. Заполняющая пространство вещь находится в каком-то месте, в определенном окружении. Благодаря тому, что живая вещь пребывает в самой себе, она кроме того находится еще и в отношении к местоположению своего бытия, оно "включено в пространство" и тем самым противопоставлено своему окружению. Она обладает свойством пространствообразующего существа, имеющего естественное место»<sup>2</sup>.

По мнению Плеснера, существует единая целостная структура человеческого существования, представленная, во-первых, орга-

ническим телом (что сближает человека с другими живыми организмами), а во-вторых, направленностью на мир, специфичной для человека. «Человек же как живая вещь, поставленная в средоточие своей экзистенции, знает эту середину, переживает ее и потому выходит за ее пределы»<sup>3</sup>. И далее: «Человек сам по себе есть Я, то есть обладатель своей плоти и своей души; Я, составляющее центр окружности, в которую оно, тем не менее, не включается. Поэтому для человека открыто опытное пространство, чтобы он мог пользоваться этой неуместностью-вневременностью своего положения, в силу которого он является человеком, для самого себя и для любого другого существа даже там, где он сталкивается с живыми существами вовсе чуждого ему вида»<sup>4</sup>.

В философской антропологии Плеснера рождается важнейшее для всего антропологического учения понятие неуместности человека. На протяжении всей истории развития человековедческих учений идея неуместности и неукорененности индивида беспокоила мыслителей. Вспомним хотя бы «Речи о достоинстве человека» Дж. Пико делла Мирандолы. Своеобразную трактовку этому понятию дает и Плеснер. Неуместность у него является следствием специфической позициональности, которая характерна для человеческого бытия. Именно из этой позициональности и вытекает постоянное стремление человека к трансцендированию. Эцентричность, бесконечная неудовлетворенность собственным положением, отсутствие органической связи с пространством существования, толкает человека к разного рода свершениям. Животное всегда уместно, оно приходит в этот мир, и бытие его замкнуто в тех границах, которые дают возможность его организму функционировать. Само по себе животное представляет собой только «половину своей жизни»<sup>5</sup>, остальная же часть неминуемо требует удовлетворения за счет того пространства, в которое вписан живой организм. «Животное живет, исходя из своей середины, входя в нее, но оно не живет в качестве середины. Оно переживает содержания окружающего поля, свое и чужое, оно также в состоянии установить господство над собственной плотью, образует самоотношенную с собой систему, образует себя, но оно не переживает – себя»<sup>6</sup>. Человек же является и объектом, и субъектом, он способен и на осознание внешнего мира, и самого себя. Однако в силу своей

эксцентричности он всегда нуждается в дополнении, что и является главным мотивом его деятельности.

Стремясь систематизировать свое учение, Плеснер формулирует основные антропологические законы.

Первый он называет законом естественной искусственности. Согласно нему бытие человека возможно только как бесконечная самореализация. Ведь как эксцентричное существо он должен сделать себя тем, что он есть. Этого человек достигает за счет создания дополнений, в которых он испытывает нужду в силу своей неуместности и которые помогут достичь ему равновесия, которого он лишен по природе. Такими дополнениями могут быть культурные феномены, социальные и пр.

Второй закон Плеснера – это закон опосредованной непосредственности. Согласно этому закону, человек всегда обладает прямым и непосредственным отношением к вещам, которое в то же время всегда опосредовано, так как он может дистанцироваться от вещей.

Необходимо отметить, что А. Гелен позднее сущность этих двух законов выразит в своей «деятельностной» концепции. И именно социальная, культурная, политическая сферы станут теми «мостами», которые опосредуют человеческое существование.

Третий закон утопического местоположения предполагает, что эксцентричность толкает человека к творчеству, направляет потребности в определенные русла и пробуждает желания. С одной стороны, это стимулирует к самопревосхождению, с другой, человек постоянно сталкивается со своей неукорененностью. В силу своей специфической позициональности, человек не может раз и навсегда зафиксировать свое положение. Он постоянно устремлен за собственные пределы. «Люди во всякие времена достигают того, чего хотят. В то же время, как только они этого достигают, незримый человек в них уже переступает через них. Его конститутивная неукорененность удостоверяется реальностью мировой истории»<sup>7</sup>.

Чувство неуместности и неукорененности становится одним из источников религиозности. Те, кого состояние неуместности тяготит, находят опору и решение в религии. Именно вследствие эксцентричности, порожденным ею ощущением беспомощности и ничтожности бытия, человек осуществляет «прыжок в веру»<sup>8</sup>. Так религия придает всем человеческим устремлениям характер завер-

шенности, однако, уводит, по мнению Плеснера, индивида от его истинного призвания – самопревосхождения. Именно в этом плане религия представляется Плеснеру враждебной культуре, ведь последняя детерминирует человека к творчеству, а религия наоборот обрывает контакт человека с бытием, со стремлением к самореализации, и поиску того места, которое через мгновение станет уже не его. «Кто тоскует по дому, родине, укрытости, должен принести себя в жертву вере. Тот же, кто держится духа, обратно не возвращается»<sup>9</sup>.

Еще одним свидетельством свойственной человеку эксцентрической позициональности является сопредельный мир. Последний, по мнению, Плеснера, отличается от внешнего мира (природы) и внутреннего мира (души) и является сферой других людей, которые воспринимаются человеком. Личность должна с необходимостью открывать в себе не только индивидуальное Я, но и универсальное Я. Вследствие этого, сопредельный мир является условием понимания человеком других людей и самого себя как части этого мира. По мнению Плеснера, сопредельный мир «несет» на себе личность в том смысле, что детерминирует личность, но в то же время и сам этот сопредельный мир конструируется человеком.

Интересным, но, однако, непредсказуемым становится вывод Плеснера о заместимости человека. Идея эксцентрической позициональности приводит философа к мысли о том, что Я индивидуально только потому, что не реализует иную возможность существования. И смысл своего бытия единичный человек обретает только как фон человеческого вообще, только как возможность той или иной реализации своего Я в совместном с человечеством мире. Любой индивид, таким образом, заменим и заместим, что существенно принижает человека, который, по мнению философа, должен ко всему прочему постоянно стыдиться своей ничтожности и заместимости. «Любой иной мог бы находиться на его месте, поскольку в неуместности своей эксцентрической позиции он смыкается с ним в изначальном сообществе, характеризующемся как "Мы"»<sup>10</sup>.

Таким образом, человек в философско-антропологической концепции Плеснера представлен и как природный, и как искусственный, как свободный и детерминируемый, как самобытный и сотворенный одновременно. Интересно, что, развивая биоантропо-

логический подход, Х. Плеснер действительно пытался все идеи, касающиеся духа человека, вывести из особенностей его биологической организации. Конечно, антропология Х. Плеснера не лишена моментов, вызывающих критическое отношение к нему до сих пор. В основном, конечно, речь идет о понимании совместного (сопредельного) мира, в котором человек индивидуализируется лишь в аспекте того действия, которое он производит «здесь и сейчас», ограниченный рамками своего конечного существования. Плеснер не придавал этому существованию уникального характера, и в этом, безусловно, состоит некоторое упрощение понимания бытийных оснований человека.

Однако понятия «эксцентричности», «позициональности», «неуместности», «опосредованности» и «искусственности», безусловно, были осмыслены этим философом достаточно глубоко и оригинально. Действительно, многие формы культуры, социальные и политические институты являются теми опосредующими элементами, которые для человека необходимы именно ввиду ослабления органической связи с миром. Его бытие не может быть совершенно непосредственным, а потому он создает «искусственное» пространство, становящееся новой природой.

---

<sup>11</sup> Плеснер Х. Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию. – Москва : РОССПЭН, 2004. – С. 45.

<sup>2</sup> Там же. – С. 150.

<sup>3</sup> Там же. – С. 254.

<sup>4</sup> Там же. – С. 262.

<sup>5</sup> Там же. – С. 178.

<sup>6</sup> Там же. – С. 251.

<sup>7</sup> Там же. – С. 293.

<sup>8</sup> Там же. – С. 293.

<sup>9</sup> Там же. – С. 293.

<sup>10</sup> Там же. – С. 294.

**К. Н. Филиппев**  
**ВЛИЯНИЕ ПРАВОСЛАВИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ**  
**ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИИ \***

Политическая культура определяется особенностями цивилизационного развития стран и национального характера народа. Она охватывает те проявления сознания, поведения и деятельности, которые, фиксируя устойчивые, повторяющиеся связи между элементами политического процесса, характеризуются относительным постоянством, закрепляя тем самым наиболее стабильные стороны политического опыта. Поэтому актуальным представляется теоретическое осмысление вопроса о воздействии православия (как одного из факторов влияния) на формирование ценностей, традиций и норм, регулирующих политические отношения, стереотипов политического сознания и политического поведения в нашей стране.

Крещение Руси (988) совпало с периодом становления российской государственности. Принятое Русью от Византии восточное направление христианства не претендовало на верховную власть в государстве и укрепляло в сознании паствы ценности, способствовавшие формированию идеала личности, ориентированного на внутреннее совершенствование и отрешение от окружающей действительности. Западная Европа в русском общественном сознании воспринималась как центр «латинства», считавшегося почти ересью. В отличие от католической церкви русская православная церковь не представляла собой самостоятельной политической силы. Кроме того, она входила в состав Константинопольского патриархата в статусе митрополии. Судьба христианства и церкви на Руси в огромной мере зависела от князей, поэтому церковь была заинтересована в упрочении самодержавной власти. В летописях, составлявшихся в церквях и монастырях, православные священники выступали как государственные деятели, призывая князей прекратить распри и защитить Русь от печенегов и половцев.

Но идея единодержавной власти была нераздельно связана с требованиями гуманности и мудрости при реализации властных полномочий. Интересно в этом отношении «Поучение» Владимира Мономаха (1113–1125), где создан образ идеального князя, кото-

---

\* © Филиппев К. Н., 2019.

рый должен соблюдать христианские заповеди, чтить епископов, попов и игуменов, поддерживать бедных и защищать слабых, устанавливать справедливость, постоянно учиться и не лениться; поцеловав крест братии, соблюдать договоры, чтобы, преступив, не погубить своей души<sup>1</sup>. В формирующемся политическом сознании народа утверждалось представление о великом князе как о князе-воине и князе-труженике, избранном Богом для служения Русской земле во имя ее независимости и процветания. Разумеется, между этими представлениями и реальной жизнью была огромная разница. В ожесточенной борьбе за власть князья-Рюриковичи совершали убийства и клятвопреступления, призывали на помощь кочевые народы и совместно с ними разоряли русские города и селения, но существование идеала давало подданным возможность оценить действия князя и изгнать его из Киева или не поддержать на вече его кандидатуру на киевский престол.

Период политической раздробленности в Киевской Руси был усугублен монголо-татарским игом (1237–1480). Н. М. Карамзин справедливо замечает: «Если мы в два столетия, ознаменованные духом рабства, еще не лишились всей нравственности, любви к добродетели, к отечеству: то прославим действие веры; она удерживала нас на степени людей и граждан, не дала окаменеть сердцам, ни умокнуть совести; в унижении имени русского мы возвышали себя именем христиан и любили отечество как страну православия»<sup>2</sup>. Южнорусские и западнорусские княжества частью вошли в состав княжества Литовского (включая Киевское княжение), частью были захвачены Польшей и Венгрией. На северо-востоке Руси, где правили потомки Юрия Долгорукого (сын Владимира Мономаха), сформировался собственный институт великого княжения Владимирского. Получение титула великого Владимирского князя обеспечивало северо-восточному князю первенство среди других Рюриковичей. Между русскими князьями начались ожесточенные распри за власть. Отягчающим обстоятельством стали притязания заключивших унию Литвы и Польши (1385, 1413) на включение русских земель в состав Польско-Литовского государства.

Митрополит Киевский и всея Руси Максим в 1299 г. перенес свою резиденцию из Киева во Владимир. Сменившие его митрополиты Петр (1308–1326), Феогност (1328–1353) и Алексий (1354–1378) постоянно пребывали в Москве, тем самым поддерживая



процесс возвышения Москвы<sup>3</sup>. Именно московский князь Дмитрий Иванович выступил как признанный глава северо-восточной Руси против монголо-татарских полчищ хана Мамая на Куликовом поле (1380) и одержал блистательную победу. По завещанию Дмитрий Донской передал великое Владимирское княжение как «отчину» московских князей старшему сыну Василию I (1389–1425). Территориальный рост Московского княжества приобрел характер государственного объединения русских земель.

Однако при Василии II (1425–1462) объединительный процесс был приостановлен княжеской усобицей за право наследования московского престола (1425–1453) между Василием и его дядей Юрием Дмитриевичем Галицким, который претендовал на великокняжеский престол по праву старшего в роду Рюриковичей. После смерти Юрия Дмитриевича (1434) усобицу продолжили его сыновья Василий Косой и Дмитрий Шемяка. Воспользовавшись смутой, патриарх Константинополя без согласования с Москвой осуществил поставление в русские митрополиты Исидора (1436–1441), который представлял Русь на Ферраро-Флорентийском соборе 1438–1439 г., где подписал унию с католической церковью. Василий II не принял унию, изгнав Исидора из страны. В 1446 г. Василий II был ослеплен Дмитрием Шемякой и отправлен на княжение в Вологду. Негодуя, духовенство, князья, бояре и другие служилые люди решительно встали на сторону слепого Василия II, заставив Дмитрия Шемяку оставить завоеванную Москву. Страна не желала повторения кровавых междоусобных войн, она стремилась к порядку, который могла дать только сильная центральная власть. Ввиду отсутствия митрополита на Руси духовный собор из пяти епископов и нескольких архимандритов в 1447 г. признал право наследования великокняжеского престола за Василием II, утвердив принцип передачи власти от отца к сыну, что и стало политической традицией. В 1448 г. рязанский епископ Иона (1448–1461) был возведен в сан митрополита собором русских иерархов помимо константинопольского патриарха, что обозначало установление автокефалии русской православной церкви. При Иване III (1462–1505) и Василии III (1505–1533) завершился объединительный процесс, и было создано единое Московское государство, население которого представляла великорусская народность как этническая идентичность, формировавшаяся на протяжении предыдущих столетий, несмотря на удельное дробление, монголо-татарское иго и польско-литовские притязания. Православная вера укрепляла

чувство единства и пробуждающуюся потребность в создании национального государства. В 1480 г. совместными усилиями земель было свергнуто монголо-татарское иго.

О росте политического самосознания московской элиты свидетельствуют изменения, произошедшие после брака Ивана III с Софьей Палеолог (1472). При дворе был разработан сложный и строгий церемониал приема подданных и послов, где Иван III двигался торжественной поступью. В московских правительственных бумагах использовалась высокопарная терминология и изложение приобретало возвышенный стиль, что было незнакомо дьякам удельных веков. Имя московского князя стали писать иначе: «Иоанн Божьей милостью государь всея Руси» с прибавлением «Великий князь Владимирский, и Московский, и Новгородский, и Псковский, и Тверской, и Югорский, и Вятский, Пермский и Болгарский». В «Сказании о князьях Владимирских» (начало XVI в.) начало династии Рюриковичей ведется от римского императора Октавиана Августа. На печати Ивана III изображался двуглавый орел, увенчанный двумя коронами. В отдельных документах Иван III именовался царем (что подчеркивало независимость власти ни от какой внешней силы) и самодержцем (славянский перевод византийского императорского титула «автократ»). Это была политическая демонстрация миру, что Софья как наследница павшего византийского дома перенесла его державные права в Москву. При Василии III монах Филофей развил идею взаимосвязи Руси, Византии и Рима, высказав мессианскую идею о Москве как центре вселенского православия.

Создаваемое в мире политического единое смысловое пространство на основе социально-исторического опыта (IX – середина XVI вв.) имело религиозное облачение. Отсюда и интерпретация политических явлений и процессов с позиции христианских ценностей, выступавших как нравственные нормы поведения человека в обществе, и образцы социально-политического поведения субъектов политики, представленные в целом ряде великих князей, причисленных церковью к лику святых (Владимир I, Борис и Глеб, Александр Невский) или получивших негативные прозвища в летописях (Святополк Окаянный, Олег Гориславич, Юрий Долгорукий). Выработанная система категорий, задававшая базисные представления о структуре и свойствах политической реальности (государство, великий князь, государь всея Руси, царь, самодержец, наследование престола) была неразрывно связана с идеей божественного происхождения власти.

Другого было не дано, ибо целостная картина мира могла быть построена в то время только на вере в Бога, и религиозное миропонимание играло роль конструктивного фактора в политических процессах.

В целом сложившаяся политическая культура может быть определена как подданническая с элементами parroхиальной культуры. Она характеризуется наличием относительно дифференцированной политической системы, представленной верховной властью, дружинами князей как аппаратами насилия и поддержания власти, Боярской думой, наместниками и волостелями в административно-территориальных единицах; общегосударственным сводом законов – Судебником 1497 г. Следует отметить тот факт, что на протяжении семи веков на Руси не было создано ни одного государственного учреждения. Вече перестали созываться во времена монголо-татарского ига. Управление государством осуществляли князья, бояре и дружинники князей, олицетворявшие в стране власть. Арбитром в конфликтах между обществом и властью выступала православная церковь. Подобная ситуация в сочетании с описанными трудностями создания русского государства, превратившегося в одну из ценностей, которые чтит русские, привела к абсолютизации роли государства в обществе.

Подданные не только осознавали существование правительственной власти, но и поддерживали власть при необходимости (в междоусобных войнах удельных князей, в борьбе с татарами, Польшей и Литвой). Они эмоционально были ориентированы на политическую элиту (позитивно или негативно), что нашло отражение в русских летописях. Например, часть новгородцев не поддержала ориентацию новгородский бояр на Польшу и Литву, посчитав это предательством русских интересов; Иван III подвергся обличению москвичей и ростовского архиепископа Вассиана, когда струсил и вернулся в столицу с Угры (1480). Как писал Н. И. Костомаров, Иван III был вынужден вернуться на Угру, ибо боялся народного восстания и чувствовал, что народная воля способна проснуться и показать себя выше его воли<sup>4</sup>. Народ оценивал правительственную власть с точки зрения ее легитимности или нелегитимности (вокняжение Владимира Мономаха и ситуация с ослеплением Василия II). Но взаимоотношения народа и политической системы ограничивались знаниями, эмоциями и оценками по отношению к системе в целом (положительно или отрицательно, при-

знание или непризнание легитимности) и к ее «выходу», т. е. к административной стороне политической системы. Вероятности когнитивных, эмоциональных и оценочных ориентаций членов общества на «входе» и на себя как активных участников политической жизни были близки к нулю. Подданные проявляли активность только при запросе власти о поддержке.

Элементы парохильной политической культуры, занимавшие подчиненное положение, выражались, во-первых, в существовании дворцово-вотчинной системы управления государством при отсутствии государственного аппарата и сохранении удельных княжений; во-вторых, в сочетании политических ориентаций с экономическими, военными и религиозными в политических статусах и ролях должностных лиц государства (например, бояре не только заседали в думе, но и командовали полками в походах; при необходимости высшее духовенство заседало в думе или выполняло политические поручения). Но отмеченная парохильность имела скорее эмоционально-нормативный, чем когнитивный характер, ибо подданные пока еще не интернализировали норм, регулирующих взаимоотношения между властью и обществом.

В итоге российская политическая культура приобрела следующие характерные черты: относительная дифференцированность политической системы; взаимосвязь верховной власти и православной церкви при лидерстве верховной власти; ориентация на христианские ценности в политической жизни; признание легитимности передачи престола от отца к старшему сыну; абсолютизация роли государства в обществе; восприятие Руси как наследницы Римской и Византийской империй; отсутствие социальной активности со стороны подданных.

---

<sup>1</sup> Поучение Владимира Мономаха // Волшебный клад. Русские народные сказки. Былины. Исторические песни и баллады Древней Руси. Духовные стихи. Пословицы и поговорки. Древнерусская литература. – Воронеж : Центр.-Черномоз. кн. изд-во, 2000. – С. 214, 215, 219.

<sup>2</sup> Карамзин Н. М. История государства Российского: от VI века – до начала XVI века. – Москва : АСТ, 2008. – С. 673.

<sup>3</sup> Карташев А. В. История Русской Церкви. – Москва : Эксмо, 2005. – С. 209, 211–222.

<sup>4</sup> Костомаров Н. И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. – Москва : Эксмо, 2009. – С. 160.

# ***ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА***

**О. М. Бабич**

## **ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ – НАРЦИССИЗМ\***

Актуальность темы нарциссизма обусловлена увеличением количества обращений за психологической помощью с проблемами данного спектра. Если типичными пациентами в начале XX века были люди с истерической организацией личности (З. Фрейд), середина XX века характеризовалась как «шизоидный мир» (Р. Мэй), то современные психологи и психотерапевты говорят о том, что именно проблемы нарциссизма приобретают сегодня эпидемический характер<sup>1</sup>.

В отношении данной проблематики имеется парадоксальная ситуация: с одной стороны, существует большое количество статей и книг, посвященных расстройствам нарциссического спектра, с другой стороны, до сих пор не создано единой концепции нарциссизма.

Согласно DSM-IV, нарциссическое личностное расстройство диагностируется при установлении пяти и более признаков, среди которых: грандиозное чувство самозначимости; фантазии о неограниченных власти и успехе; вера в собственную уникальность, оценить которую могут только избранные люди; эксплуатация других в межличностных отношениях; отсутствие эмпатии; потребность в восхищении и др.

Впервые к мифу о Нарциссе обратился З. Фрейд, который выделил основные черты нарциссизма: неудовлетворенное желание, бессердечность, и пустоту. Фрейд указывал на деструктивность нарциссического расстройства и считал, что, как и любая психопатология, нарциссизм есть следствие задержки развития на стадии «первичного нарциссизма» – стадии развития в раннем младенчестве, когда либидо ребенка обращено исключительно на себя. Проходя эту стадию развития, ребенок испытывает ощущение всемогущества и еще не различает себя и другие объекты. Задержка на стадии первич-

---

\* © Бабич О. М., 2019.

ного нарциссизма приводит к проецированию внутренних объектов на других, а также к нарциссической идеализации. Вследствие этого человек страдает от отсутствия ощущения личной целостности.

М. Кляйн считала, что нарциссические объектные отношения присущи параноидно-шизоидной позиции, под которой она понимала внутреннее состояние расщепления мира на хорошие и плохие объекты, проецируемое на окружающих: люди или идеализируются, или обесцениваются, а собственная агрессия отрицается<sup>2</sup>.

В разработку концепции нарциссизма внесли вклад юнгианские аналитики и клиницисты О. Кернберг, Х. Кохут, Д. Калдшед, Н. Шварц-Салант и др. Была установлена связь между индивидуацией и нарциссизмом, а также исследованы символические аспекты пограничной структуры личности, которая нередко сочетается с нарциссическим характером.

С точки зрения юнгианской психологии, нарциссическая «инкапсуляция» в раннем возрасте препятствует формированию оси Эго-Самость (метафора системы взаимодействия между сознанием и бессознательным). В результате человек утрачивает связь как с истинным ядром своей личности (самостью по Х. Кохуту), так и с Самостью в юнговском понимании, как с трансцендентным духовным центром. Отсюда возникает ощущение пустоты, от которого страдают нарциссические личности.

О. Кернберг предложил структурную модель нарциссического расстройства. Описывая объектные отношения, способствующие его возникновению, он говорил об отвержении ребенка неэмпатичными манипулятивными родителями. Кернберг писал о том, что нарциссам присущ страх критики, внутренние агрессивные драйвы, использование изоляции как основной защиты от фрустрации<sup>3</sup>.

А. Миллер подчеркивает, что к нарциссизму предрасположены наиболее чувствительные дети, которые часто становятся вместилищем родительских интроектов, в том числе в виде невыраженных ожиданий и отношений. При этом истинная личность ребенка не находит понимания и принятия у родителей. Опасаясь повторения этого паттерна с окружающими, ребенок использует нарциссические защиты, чтобы не столкнуться с ощущениями ненужности, отсутствием принятия и любви<sup>4</sup>.

Таким образом, для нарциссической личности характерна патологическая Я-концепция, содержащая в себе черты величия. Особен-

ности представления о себе у людей с нарциссическим диагнозом заключаются в ощущениях пустоты, фальши, стыда, зависти или в полярных переживаниях восприятия собственного Я – грандиозного или ничтожного. Личности, имеющие серьезные нарциссические нарушения, как правило, не получали достаточной родительской любви в те периоды, когда они особо нуждались в поддержке и уходе<sup>5</sup>.

Н. Догерти и Ж. Вест, описывая нарциссическую стадию развития (период от 1,5 до 2,5 лет), указывают, что для нормального развития ребенок нуждается в положительном родительском отзеркаливании и в здоровой идеализации родителей. В это время ребенок переживает ощущения грандиозности и всемогущества. При наличии поддерживающего окружения, внимательного к потребностям ребенка, происходит развитие здорового нарциссизма, что в дальнейшем трансформируется в ощущение идентичности, целостности личности, а также в эмоциональную устойчивость. Не получая же положительного отзеркаливания от родителей, ребенок выстраивает ложную самость, используя нарциссические защиты мнимой грандиозности, в результате истинная часть его личности погружается в бессознательное. Авторы считают, что сформированная структура нарциссического характера существует внутри континуума: от здоровой структуры до расстройства личности<sup>6</sup>. В зависимости от способа справиться с травматической ситуацией нарушения привязанности личность начинает использовать один из трех паттернов отношений:

- избегающий («контрзависимый нарциссизм») – движение от других с образованием защитной капсулы;
- ищущий («зависимый нарциссизм») – движение навстречу другим наряду с формированием спутанных отношений и слиянием;
- антагонистический («альфа-нарциссизм») – паттерн, который заключается в постоянном противодействии значимым другим.

Каждый из этих паттернов представляет собой особое видение мира.

В избегающем паттерне *контрзависимый нарцисс* опирается на шизоидные (изолирующие) защиты, избегая какого-либо аутентичного контакта с окружающими. Личность словно парит в облаках, выстраивая дистантные, кажущиеся идеальными отношения.

Мифологемой контрзависимого нарциссизма являются сказочные герои, лишенные в детстве необходимой материнской заботы и научившиеся самостоятельно справиться с жизнью. Расплатой за та-

кую самостоятельность является одиночество. Так часто происходит, если ребенок не получил от родителей любви, сочувствия и помощи (либо родители умерли в период раннего развития ребенка). В сказке Г. Х. Андерсена «Девочка со спичками» присутствует похожий сюжет. Перед нами портрет потерянной, скитающейся, «замороженной» и неспособной устанавливать контакт девочки, которая заглядывает в окна домов, где в тепле люди отмечают семейные праздники. Страх не дает ей вернуться в свой холодный дом, к деспотичному отцу (она обязана зарабатывать деньги, продавая спички, а не играть, расти и набираться сил). Такую напряженную обстановку трудно выдержать, и девочка, чувствуя этот убийственный холод, предпочитает не возвращаться домой. Лишенный человеческого тепла ребенок обращается к собственным скудным ресурсам – сжигает оставшиеся спички, что в итоге и приводит девочку в смертельные объятия собственных фантазий. Так ее душа мертвеет.

В основе *зависимого нарциссизма* лежит ищущий паттерн отношений. При доминировании этого паттерна человек постоянно оказывается вовлеченным в запутанные отношения, он более нуждается во внимании и одобрении, нежели в заботе со стороны любимого объекта, чтобы ощутить свою целостность. Зависимому нарциссу присуще внутреннее ощущение того, что некий источник любви и смысла сосредоточен в другом человеке, поэтому ради его обретения он способен пойти на многое. Он также склонен к идеализации и обесцениванию, которые скрывает под маской чувствительности. Защиты зависимого нарцисса препятствуют возникновению отвержения в межличностных отношениях, а также внутренней боли и хаосу.

Иллюстрацией нарциссизма зависимого типа является шекспировская Офелия, которая предстает в трагедии во взаимоотношениях со значимыми внешними объектами – отцом, братом и принцем Гамлетом. При этом героиня очень одинока и окружена людьми, которым нет до нее дела. Девушка является лишь орудием в чужих руках: отец и брат требуют от нее беспрекословного подчинения их воле, а Гамлет вынужден отказаться от любви Офелии, полностью сосредоточившись на мести за убийство отца.

Ситуации утраты отношений со значимыми идеализируемыми объектами (отцом, братом и принцем Гамлетом) приводят Офелию к регрессии в пограничный хаос. Погрузившись в травматический опыт предательства, она лишается единственной опоры в жизни. Человек,



которого она любит, оказывается убийцей ее отца. Трагическая гибель Офелии – печальная закономерность: ее использовали и вышвырнули за пределы мира. И даже покаяние Гамлета над ее могилой ничего не исправит. Офелию слишком мало любили.

Ключевым паттерном отношений личности *альфа-нарцисса* является антагонистический, а основным защитным механизмом – обесценивание, с помощью которого альфа-нарциссу удается интегрировать окружающий мир в свои убеждения.

В аналитической литературе альфа-нарциссизм обозначается такими терминами, как «фаллический нарциссизм» (О. Райх), «злочащественный нарциссизм» (О. Кернберг). Он проявляется как смесь жизнестойкости, стремления к доминированию, сексуальности, агрессии и склонности к постоянному манипулированию. Формирование такой структуры характера связано с ранним дефицитом любви, с присутствием выраженной агрессии и сексуальности, а также идентификацией с агрессором.

Центральное место в структуре личности альфа-нарцисса занимает зависть к «хорошему объекту», рождающая стремление нападать на объектные отношения и сохранять внутреннее ощущение контроля. О. Кернберг писал о важности этой защиты для сохранения грандиозности и всемогущества. Для поддержания своего доминирующего положения, которое необходимо психологически и архетипически, альфа-нарцисс использует цикл манипулятивных защит как, например, использование других людей с чувством удовлетворения в случае одержания победы<sup>7</sup>. Манипулятивный цикл – это центральная тема антагонистической модели отношений, построенной на власти и контроле, а не на привязанности. Ощущение победы над другим дает альфа-нарциссу возможность испытывать высокомерный восторг, сопровождающийся чувством презрения к объекту. Манипулятивный цикл позволяет одновременно достичь двух целей: выплеснуть создающую нестерпимое внутреннее напряжение сексуальную и агрессивную энергию и сохранить позицию власти и превосходства над другими.

В сказке братьев Гримм «Король Дроздобород» заложен архетипический сюжет антагонистического паттерна отношений альфа-нарцисса. Героиня сказки – гордая надменная принцесса – любит насмехаться над своими женихами, и отказывает одному за другим. Нападение на женихов помогает принцессе возвысить себя при по-

мощи чувства превосходства, и это делает ее соблазняющим и опасным совершенством. Тот, кто посмеет предложить ей свою руку и сердце, будет уничтожен. Однако если это предложение нарушит ее хрупкий внутренний баланс, уничтожена будет она.

Антагонистическое отрицание сексуально-агрессивных импульсов является защитой альфа-нарцисса от самораскрытия, что может сделать его объектом насмешек и обвинений. Идентифицируясь с архетипом хищника, альфа-нарцисс стремится победить, унижить другого или испортить ему жизнь, поскольку физически не может себе позволить проявить антисоциальное поведение. Бессознательно он идентифицируется с агрессором, но чтобы избежать нарциссической травмы, социально он делает то, что приемлемо с точки зрения общества. Для осуществления своей агрессии и сексуальности альфа-нарцисс действует более тонко, предпочитая манипулятивное издевательство или использование соблазнения для осуществления мести.

Итак, в мифе о Нарциссе показана его трагедия, заключающаяся в том, что он обратил свою любовь на собственное отражение в воде, не понимая, что это не отдельный объект. В итоге Нарцисс умирает после бессмысленного пустого страдания. В реальности мы наблюдаем не безумную любовь человека к себе, а наоборот, ненависть к истинному Я. Значительная часть нарциссической патологии – это результат отвержения в себе того, что отвергали другие.

Результаты современных клинических исследований позволяют считать основной причиной формирования нарциссической личности нарушения в привязанности между матерью и ребенком. Если здоровому ребенку достается угрожающая материнская фигура, то необходимые для эмоционального роста ребенка привязанности не развиваются<sup>8</sup>.

Особую актуальность при подготовке психотерапевтов приобретает проблема дифференциальной диагностики вышеперечисленных форм нарциссизма, так как каждая из них отличается спецификой терапевтической работы. Нарциссические черты в той или иной мере присутствуют в каждом человеке. Любой индивид может усвоить избегающий, ищущий или антагонистический паттерн отношений, обуславливающий его жизнь. Однако важно знать, что внутри структуры нарциссической личности содержится ядро, необходимое для трансформации и индивидуации.

- 
- <sup>1</sup> Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. – Москва : Класс, 2012. – 480 с.
- <sup>2</sup> Кляйн М. Психоаналитические труды: в 7 т. – Ижевск : ERGO, 2010. – Т. 6 : «Зависть и благодарность» и другие работы 1955–1963 гг. – 320 с.
- <sup>3</sup> Кернберг О. Ф. Тяжелые личностные расстройства: Стратегии психотерапии. – Москва : Класс, 2012. – 464 с.
- <sup>4</sup> См. : Догерти Н. Дж., Вест Ж. Дж. Матрица и потенциал характера: С позиций архетипического подхода и теорий развития. В поисках неиссякаемого источника духа. – Москва : Когито-Центр, 2014. – Глава 8.
- <sup>5</sup> Кляйн М. Указ . соч.
- <sup>6</sup> См. : Догерти Н., Вест Ж. Указ. соч.
- <sup>7</sup> Bursten V. The Manipulator. A Psychoanalytic view. – London : Yale University Press, 1973. – 277 p.
- <sup>8</sup> Джонсон С. М. Психотерапия характера. – Москва : Корвет, 2016. – 352 с.

**А. Л. Бубнов**  
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УЧЕБНОЙ**  
**ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ**  
**СИСТЕМЫ МВД РОССИИ \***

В сегодняшних реалиях развития российского общества остро чувствуется проблема взаимодействия полицейских структур и населения. В этой связи необходимо обратить внимание на качественную, отвечающую современным запросам общества подготовку полицейских, касающуюся не только их физической, правовой, но, главным образом, психологической подготовки, в части касающейся, развития коммуникативной компетентности, действий в экстремальных ситуациях, связанных с риском для жизни, профайлинга.

Актуальность изучения психологической готовности курсантов ведомственных вузов к профессиональной деятельности обусловлена рядом факторов: во-первых, усугублением противоречий между снижением образовательного, морально-психологического уровня развития кандидатов на обучение в ведомственном заведе-

---

\* © Бубнов А. Л., 2019.

нии и возрастанием требований к сотруднику правопорядка, его профессионализму; во-вторых, снижением мотивации к службе в полиции; в-третьих, низким уровнем психологической готовности полицейских-выпускников ведомственных вузов к предстоящей профессиональной деятельности (по социологическим исследованиям, порядка 30% выпускников обладают низким уровнем психологической подготовки и готовности к службе)<sup>1</sup>.

Значительное влияние на разработку проблемы повышения эффективности профессиональной подготовки сотрудников полиции оказали идеи А. В. Барабанщикова, И. В. Горлинского, А. Т. Иваницкого, В. Я. Кикотя, В. С. Олейникова, Ю. Ф. Подлипняка, В. Д. Самойлова, В. П. Сальникова, В. Я. Слепова, В. И. Хальзова и др.

Весомый вклад в разработку теории и практики профессионального воспитания сотрудников правоохранительных органов внесли юристы, педагоги, психологи: В. В. Анциферов, Н. Ф. Гейжан, А. М. Герасимов, В. В. Домбровский, В. В. Карпов, А. В. Пищелко, В. Ю. Рыбников и др.

В процессе реформирования системы министерства внутренних дел Российской Федерации и приведения ее к современным стандартам, развитием новой нормативно-правовой базы в сфере правоохранительной деятельности перед ведомственной системой образования поставлена важная задача – обеспечить формирование нового кадрового потенциала будущих сотрудников полиции, к которым обществом предъявляются достаточно высокие личностные, профессиональные и нравственные требования.

Анализируя опыт и достаточно многочисленные результаты социально-прикладных исследований, анализируя соблюдение законности и служебной дисциплины сотрудниками органов внутренних дел, заметим, что профессиональная подготовка сотрудников полиции определяется не только ответственностью и требовательностью руководителей подразделений, а в большей мере их профессиональной воспитанностью и нравственными установками. В большинстве случаев именно указанные нами качества оказывают воздействие на эффективность и качество их профессиональной деятельности<sup>2</sup>.

В этой связи, актуализируется проблема нравственного и духовного воспитания курсантов в системе профессиональной подготовки в вузе системы МВД России, реализующаяся в следующих направлениях подготовки:

- развитие профессионально-значимых и мотивационных качеств личности, обеспечивающих выполнение сотрудником полиции своих профессиональных обязанностей на высоком, сверхнормативном уровне, способность решать профессиональные задачи в ситуациях, сопровождающихся высокой степенью личного риска и опасности для жизни, готовность к ситуациям силового воздействия;

- обучение приемам и навыкам общения с населением, пострадавшими, свидетелями, коллегами (в том числе других служб), средствами массовой информации;

- обучение методикам саморегуляции и борьбы со стрессами, которые препятствуют эффективному выполнению сотрудником полиции своих профессиональных задач<sup>3</sup>.

На уровне первоначальной подготовки сотрудникам дается информация о сложности и возможных проблемах взаимодействия с населением, о месте и роли сотрудников полиции в поддержании правопорядка и стабильности в обществе. Этому способствует нравственное воспитание курсантов и слушателей, реализующееся в формировании правового мировоззрения:

- в профессионально-нравственном сознании (знание профессиональных и нравственных принципов поведения, норм, нравственном осознании и осмыслении своего положения и профессии в обществе);

- в профессионально-нравственных отношениях и чувствах (в профессиональных и нравственных оценках, чувствах и отношениях к обществу, государству, профессии, личности, служебному долгу);

- в профессионально-нравственном поведении будущих сотрудников правоохранительных органов (в системе профессиональных действий и поступков, на основе принятых в профессии и обществе нравственных ценностей, правил и норм).

Таким образом, нравственное развитие курсантов и слушателей заключается в осмыслении ими личностно-профессионального предназначения, в увеличении ответственности перед собой и обществом, стремлении к нравственному совершенствованию на службе и в быту. Полицейский только тогда является нравственным, когда для него нормы нравственности и морали выступают как его собственные убеждения и привычные формы служебного и внеслужебного поведения<sup>4</sup>.

Углубленный уровень психологической подготовки предполагает развитие у полицейских социально-организационных умений, способности к согласованному взаимодействию с населением. Психологическое обучение направлено на приобретение навыков, помогающих сотруднику полиции избежать конфликтов с гражданами. Оно учит налаживать контакты с различными группами населения (детьми, потерпевшими, подозреваемыми, национальными меньшинствами, представителями средств массовой информации и государственными служащими).

Структура подготовки управленческого звена сотрудников полиции включает в себя развитие умений руководить, принимать решения, координировать действия сотрудников, планировать материальные, финансовые и людские ресурсы, организовывать работу населения для поддержания общественного порядка<sup>5</sup>.

Анализируя европейский опыт назначения на вышестоящую должность отметим, что в высший «эшелон» попадают только высокообразованный, компетентный специалист, обладающий не только хорошо развитой коммуникативной компетентностью и навыками создания благоприятного климата в коллективе, способного благополучно разрешать служебные и личностные конфликты, но и умением руководить вверенным ему подразделением.

Отметим, что на рубеже 70-х годов в США возник социальный заказ на обучение полицейских эффективным действиям в кризисных ситуациях.

Выделяются четыре области кризисных ситуаций, где осуществляются:

- обращение с потерпевшими, различная помощь гражданам;
- управление конфликтом (служебным, бытовым, семейным);
- обращение с душевнобольными, а также лицами, демонстрирующими девиантное поведение;
- действия в ситуациях, связанных с применением силы и проявлениями агрессии (массовые беспорядки, захват заложников, насильственные действия в отношении граждан).

В это же время происходит бурный рост разнообразных программ психологической подготовки полицейских к действиям по вмешательству в семейные конфликты, подготовке к профессиональному общению с различными категориями граждан (потерпевшими, подозреваемыми, людьми, демонстрирующими аддик-

тивное поведение, душевнобольными и престарелыми). Силами полицейских психологов и специалистов, приглашавшихся из университетов страны, эти программы широко внедрялись в подготовку сотрудников крупных департаментов полиции.

В системе отечественной подготовки данные программы необходимо реализовывать в высших учебных заведениях и центрах первоначальной подготовки. Как необходимые кластеры профессиональной компетентности рассматриваются коммуникация и человеческие отношения.

Исследования утверждают, что сотрудники полиции, прошедшие психологическую подготовку, в дальнейшем успешнее справляются с экстремальными ситуациями и ситуациями, связанными с разрешением конфликтного взаимодействия.

В ходе подготовки курсантов к своей будущей профессии происходит развитие ряда общепсихологических умений, актуальных для развития высокого уровня профессионального общения с гражданами, а также развиваются некоторые специальные тактические и психологические умения, необходимые для эффективного осуществления действий в экстремальных ситуациях.

Эффективность подготовки многократно усиливается при использовании в проведении занятий тренинговых упражнений, способствующих вхождению обучающихся в ситуацию общения. Наиболее эффективными считаются занятия в небольших группах с анализом действий сотрудника со стороны группы, преподавателя и с помощью видеозаписи. На начальных этапах подготовки дополнительно требуется тщательная проработка теоретического материала, обучение основным понятиям и категориям.

Особое внимание уделяется умению слушать и технике проведения опроса. Любая сфера профессионального общения требует умения слушать и получать точную информацию об участниках общения. Исследования психологов показали, что при отсутствии специальной подготовки большинство сотрудников эти умения приобретают с трудом. Наиболее полезными считаются умения быстро получать и оценивать информацию, моделировать возможное поведение оппонента.

Повышение внимания к психолого-педагогическим аспектам профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в последние 20-30 лет XX в. потребовалось в связи с изменениями в концепции полицейской деятельности и смещением акцентов ее на функ-

цию социального обслуживания населения. Возникла необходимость вооружения полицейских глубокими психологическими знаниями, касающимися взаимодействия с населением и разрешения конфликтов, методами оказания оперативной психологической помощи при вмешательстве в семейно-бытовые конфликты, способами сохранения индивидуальной выдержки полицейских и борьбы со стрессами и др<sup>6</sup>.

Многие исследователи считают, что не следует выделять взаимоотношения с населением в отдельный предмет, лучше вводить элементы этого курса во все части программ полицейской подготовки. В то же время большинство применяемых на практике программ психологической подготовки сотрудников полиции за рубежом построено на основе специальных курсов занятий семинаров самостоятельной подготовки, что позволяет добиться углубленного и качественного их обучения. Кроме того, существует точка зрения, что психология должна преподаваться не узкими специалистами-психологами, а специально подготовленными юристами, которые смогут адаптировать содержание к потребностям права.

Таким образом, психологическая готовность сотрудника полиции является одним из основных факторов эффективного выполнения поставленных перед ними профессиональных задач и формировать ее необходимо с первых дней обучения курсантов в ведомственных учебных заведениях. Психологическая подготовка в общем плане позволяет актуализировать знания, опыт, личностные качества, способствует сохранению самоконтроля и развитию адаптивности поведения при возникновении непредвиденных и экстремальных ситуаций.

---

<sup>1</sup> См. : Организация психологической работы с личным составом органов внутренних дел : учеб. пособие. – Москва : ДГСК МВД России, 2012. – 144 с

<sup>2</sup> См. : Гайнуллина А. В., Смирнов В. Н. Психология конструктивного взаимодействия сотрудников ДПС ГИБДД с участниками дорожного движения : учеб.-методич. пособие. – Москва : ДГСК МВД России, 2013. – 216 с.

<sup>3</sup> См. : Кораблев С. Е. Организация взаимодействия полицейских структур и населения : психологические аспекты : учеб. пособие. – Воронеж : Воронежский ин-т МВД России, 2016. – 20 с.



---

<sup>4</sup> См. : Кораблев С. Е. Тренинг развития коммуникативной компетентности сотрудников правоохранительных органов : учебн. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : ЦОКР МВД России, 2009. – 209 с.

<sup>5</sup> См. : Психологическая оценка и прогнозирование эффективности управленческой деятельности руководителей органов внутренних дел : учеб.-практич. пособие / под ред. В. С. Афанасьева. – Москва : Академия управления МВД России, 2013. – 76 с.

<sup>6</sup> См. : Вахнина В. В. Психологическое обеспечение переговорного процесса сотрудников органов внутренних дел : учеб. пособие. – Москва : ЦОКР МВД России, 2008. – 178 с.

**К. М. Гайдар, В. Э. Третьякова**  
**ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОЙ ВЕРИФИКАЦИИ ТИПОЛОГИИ**  
**ГРУППОВЫХ СУБЪЕКТОВ ПРИНЯТИЯ И ИСПОЛНЕНИЯ**  
**СОВМЕСТНЫХ РЕШЕНИЙ \***

Исследуя проблему малой группы как субъекта принятия совместных решений и как субъекта их исполнения<sup>1</sup>, мы пришли к заключению, что она может в разной степени демонстрировать свою субъектность при принятии и при исполнении совместного решения, а именно: быть субъектом и принятия, и исполнения решения; выступать субъектом принятия решения, но не быть субъектом его исполнения; не проявлять себя как субъект при принятии решения, но выступать таковым в ходе его реализации; не проявлять субъектность ни при принятии решения, ни при его исполнении. При этом у группы как субъекта принятия совместных решений мы выделили такие субъектные свойства, как решительность в выборе, целеустремленность в поиске, кооперативность в обсуждении, интеллектуальное единство, рефлексивность, а у группы как субъекта исполнения совместных решений мы выделили субъектные свойства решительности в реальных действиях, целеустремленности в достижении, кооперативности в воплощении плана, исполнительности и ответственности. Основываясь на идее о вариативности уровней перечисленных субъектных свойств группы при принятии совместных решений и при их исполнении, мы предложили следующую типологию групповых субъектов.

---

\* © Гайдар К. М., Третьякова В. Э. 2019.

1. Согласованный тип группового субъекта:

а) согласованный продуктивный тип – высокий уровень субъектных свойств группы как при принятии, так и при исполнении решения;

б) согласованный непродуктивный тип – низкий уровень субъектных свойств группы и при принятии, и при исполнении решения.

2. Несогласованный тип группового субъекта:

а) продуктивный субъект принятия решения: высокий уровень субъектных свойств при принятии решения, но низкий при его исполнении;

б) продуктивный субъект исполнения решения: низкий уровень субъектных свойств при принятии решения, но высокий при его исполнении.

Эмпирическая проверка предложенной типологии групповых субъектов принятия совместных решений и их исполнения проводилась с помощью тест-опросника «Свойства группового субъекта принятия и исполнения решений» (авторы – К. М. Гайдар и В. Э. Третьякова)<sup>2</sup>. Базу эмпирического исследования составили производственные коллективы ООО «Атос АйТи Солюшенс энд Сервисез» г. Воронежа, педагогические коллективы кафедр МБОУ «Гимназия № 2» г. Воронежа, Воронежского и Курского государственных университетов. Объектом эмпирического исследования были 60 трудовых коллективов. Общий объем выборки – 593 человека.

При обработке результатов сначала все «сырые» данные по тест-опроснику были переведены с помощью процентильной нормализации в сильную интервальную шкалу. Затем, применяя метод кластерного анализа, мы провели поэтапную двухступенчатую кластеризацию. На первом этапе выборка делилась на три кластера – с повышенным, средним и пониженным уровнями свойств группового субъекта принятия решений (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения свойств группового субъекта принятия решений в выделенных на 1-м этапе кластерах

№	Свойства группового субъекта принятия решений	Средние значения		
		Пониженный уровень (Cluster 1)	Средний уровень (Cluster 2)	Повышенный уровень (Cluster 3)
Var 1	Решительность в выборе	44,52154	64,47619	90,30257

Var 2	Целеустремленность в поиске	55,10340	67,86298	91,20000
Var 3	Кооперативность в обсуждении	49,37800	66,10204	90,82784
Var 4	Интеллектуальное единство	42,36532	63,10430	89,23810
Var 5	Рефлексивность	51,09687	67,63589	90,33334

Как следует из таблицы 1, средние значения свойств группового субъекта принятия решений, попавших в разные кластеры, заметно различаются, расстояния между средними значениями всех трех кластеров довольно большие. Все это свидетельствует о том, что процедура кластеризации на 1-м этапе была проведена успешно.

На 2-м этапе кластерного анализа каждый из выделенных на 1-м этапе кластеров был подвергнут дальнейшей кластеризации по уровням развития свойств группового субъекта исполнения решений.

Представим результаты кластерного анализа по выборке групп в целом (табл. 2).

Таблица 2  
Распределение типов групповых субъектов в выборке (в %)

Типы группового субъекта	Варианты типов
Согласованный (27 групп – 45,0%)	Кластер 1 – Согласованный продуктивный (8 групп – 29,6%)
	Кластер 2 – Согласованный переходный (7 групп – 25,9%)
	Кластер 3 – Согласованный непродуктивный (12 групп – 44,5%)
Несогласованный (33 группы – 55,0%)	Кластер 1 – Продуктивный субъект принятия решений сформированный (8 групп – 24,3%)
	Кластер 2 – Продуктивный субъект принятия решений формирующийся (7 групп – 21,2%)
	Кластер 3 – Продуктивный субъект исполнения решений сформированный (11 групп – 33,3%)
	Кластер 4 – Продуктивный субъект исполнения решений формирующийся (7 групп – 21,2%)

Руководствуясь таблицей 2, можно сделать вывод, что в целом по выборке распределение между согласованным и несогласованным типами группового субъекта немного смещено в сторону большего числа групп, принадлежащих к несогласованному типу.

Среди групп, отнесенных к согласованному типу, больше всего – около половины (44,5%) – принадлежат к согласованному непродуктивному типу, отличающемуся пониженными уровнями субъектных свойств, проявляемых и при принятии, и при исполнении решения. Второй по численности вариант – это согласованный продуктивный тип, у которого и свойства, актуализирующиеся при принятии решения, и свойства, востребованные при исполнении группой принятого решения, имеют повышенные уровни развития. Наименьшее число – примерно четверть (25,9%) – составили группы, отнесенные к согласованному переходному типу: у них субъектные свойства обеих категорий обнаружили средние уровни развития.

Необходимо отдельно пояснить тот факт, что в выборке трудовых коллективов, отнесенных к согласованному типу группового субъекта, немного менее половины составили те, кто были квалифицированы нами как согласованный непродуктивный тип с пониженными уровнями субъектных свойств, проявляющихся и при принятии, и при исполнении решений. Проанализировав композицию именно этих групп с качественной стороны, мы обнаружили, что в этот разряд попали три педагогических коллектива. И все они – это кафедры гимназии, в которых, во-первых, преобладающее большинство составляют учителя пенсионного возраста и, во-вторых, по отзывам непосредственных руководителей этих коллективов, они недостаточно ориентированы на совместную работу (приведем несколько характерных отзывов: «индивидуалисты», «неохотно участвуют в дискуссиях», «тяжелы на подъем», «совместная работа – не для них», «их трудно раскачать» и т. п.). Видимо, эти факторы и привели к тому, что данные коллективы как единые субъекты принятия совместных решений и их исполнения оказались слаборазвитыми. Среди производственных коллективов, принадлежащих к данному варианту согласованного типа группового субъекта, оказалось девять рабочих групп. Как показал анализ, профиль их деятельности, по сравнению с другими подразделениями ИТ-компании, менее способствует накоплению опыта совместной активности в принятии и исполнении общих решений (в

основном это подразделения юридической и финансовой служб компании), хотя нельзя утверждать, что в их работе вообще не востребованы совместные трудовые действия. Но эти коллективы прибегают к ним реже, нежели подразделения, занимающиеся инженерными разработками и созданием ИТ-продуктов. Итак, полагаем, что возрастные особенности, а также профиль деятельности отдельных рабочих групп могут влиять на их недостаточное субъектное развитие в таких процессах, как принятие и исполнение совместных решений. Конечно, данное предположение нуждается в дальнейшей эмпирической проверке. Одновременно заметим, что в целом по выборке число групп, отнесенных к согласованному непродуктивному типу группового субъекта, составило одну пятую, т. е. 20,0%, что вполне допустимо в реальности.

Что касается несогласованного типа группового субъекта, то в целом по выборке он составил чуть более половины (55,0%). Выявлены четыре его возможных варианта, зависящие от того, уровень развития каких свойств – принятия или исполнения решения – преобладает у групповых субъектов и каков именно этот уровень: повышенный или средний. Три варианта почти равны по численности и только вариант «продуктивный субъект исполнения решений сформированный» представлен несколько чаще остальных, объединяя 33,3% рабочих групп.

То, что в целом по выборке несогласованный тип группового субъекта продемонстрировал некоторое преобладание по своей численности над согласованным, указывает, по нашему мнению, на тот факт, что значительная часть обследованных рабочих групп находится в процессе своего дальнейшего субъектного развития. Наше исследование зафиксировало лишь некоторый момент в их жизненном цикле, отразив незавершенность этого развития. Думается, что социальная ситуация, в которой находится каждая конкретная группа, отражается на ее индивидуальности и приводит к тому, что одни группы к моменту исследования больше сложились как субъекты принятия совместных решений, другие – как субъекты их исполнения. Полагаем, что такой дисбаланс может трактоваться как некий резерв развития групп как субъектов, актуализация которого, безусловно, требует, с одной стороны, своевременной диагностики их субъектного статуса (достигнутой зоны актуального развития) и, с другой стороны, психологического сопровождения, ориентированного на зону их ближайшего

(и перспективного) развития. То, что на большее проявление субъектности либо в области принятия совместных решений, либо в области их исполнения может влиять индивидуальность группы и социальная ситуация, в которой она находится, косвенно подтверждают полученные нами количественные данные. Проанализировав отдельно данные по педагогическим и производственным коллективам, мы увидели, что среди педагогических коллективов носители несогласованного типа составили 35,7%, в то время как среди производственных – 60,9%. Безусловно, эти категории трудовых коллективов имеют определенные различия, которые состоят, в том числе и в том, что работа подразделений ИТ-компании более явно включена в общий производственный процесс и в то же время именно поэтому более регламентирована, предполагает как бы «специализацию» одних групп на принятии совместных решений, других – на исполнительской деятельности. В отличие от производственных деятельность педагогических коллективов, на первый взгляд, носит не явно выраженный совместный характер и вместе с тем имеет много общих черт (различия в основном касаются предметной области знаний), среди которых ответственность коллектива за воплощение в жизнь принятых решений. Педагогический труд, как правило, не предполагает, что принятое решение будет передано на исполнение кому-то еще. В то же время в производственной деятельности вполне реальна ситуация, когда подразделение находит решение (к примеру, по разработке продукции), а воплощают его в практику другие подразделения, причем выполняющие при этом разные функции (одни вырабатывают этот продукт, другие продают его на рынке).

Итак, наша типология групповых субъектов принятия и исполнения совместных решений получила эмпирическое подтверждение. Более того, выяснилось, что возможны не два, как изначально предполагалось, а три варианта согласованного типа группового субъекта и четыре, а не два варианта несогласованного типа.

Предложенная типология групповых субъектов принятия и исполнения совместных решений может быть уточнена в дальнейших исследованиях. Ее теоретическое значение заключается в том, что она помогает точнее представить особенности групповой субъектности, проявляемые и при принятии, и при реализации группами своих решений. Прикладной потенциал типологии состоит в том, что отнесение конкретной группы к тому или иному типу группового субъекта

позволяет раскрыть его «индивидуальность», учесть групповые характеристики при организации и самоорганизации в группе процессов принятия и исполнения совместных решений, в том числе посредством реализации специальных программ активного социально-психологического обучения и развития.

---

<sup>1</sup> См. : Третьякова В. Э., Гайдар К.М. Базовые характеристики группового субъекта : философско-психологический анализ // Вестник Воронежского гос. университета. Серия «Философия». – 2017. – № 4. – С. 3–11; Третьякова В. Э., Гайдар К. М. Малая группа как субъект принятия совместного решения // Научные достижения и перспективы психологии XXI века : материалы научно-практ. конф. с междунар. участием, посвященной 25-летию кафедры психологии и памяти первого зав. кафедрой проф. С. М. Джакупова. – Караганда : ФормаПлюс, 2015. – С. 271–279; Третьякова В. Э. Свойства педагогических коллективов как субъектов исполнения совместных решений // Современные исследования социальных проблем. Электронный журнал. – 2017. – Т. 8, № 8. – С. 170–184. URL : <http://ej.soc-journal.ru> (дата обращения 05.09.2018).

<sup>2</sup> Третьякова В. Э. Опыт разработки опросника для изучения субъектности группы в принятии и исполнении решений // Вестник научной сессии факультета философии и психологии. – Воронеж : ИД ВГУ, 2018. – Вып. 18. – С. 181–185.

**Ю. А. Гончарова**  
**АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**  
**ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО**  
**ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ \***

Коренные перемены, происходящие в нашем обществе и в мире в целом, требуют кардинальных улучшений системы основного образования, особенно такой его составляющей, как профессиональная деятельность педагогических работников. В настоящее время в качестве содержания образования рассматриваются знания, умения, навыки, представленные в виде заданного учебным планом набора учебных предметов, построенных в основном на основе информационно-объяснительного принципа. Учащиеся имеют дело

---

\* © Гончарова Ю. А., 2019.

не со знаниями и понятиями, которые должны быть развернуты в виде способов мышления и деятельности, а со сведениями, представленными в виде текстов-сообщений и наглядных иллюстраций. Освоение такой учебной информации требует от учащегося актуализации способностей, связанных по преимуществу с восприятием и запоминанием. Кроме того, признание информации в качестве основного содержания образования, предполагает реализацию его экстенсивных форм и методов; более того, информация быстро «стареет», к тому же в этом плане у образовательных учреждений есть более мощные конкуренты – интернет, телевидение. В этом аспекте образовательные учреждения должны иметь свою «нишу»: они призваны уравновешивать и корректировать воздействие средств массовой информации, учить видеть суть явлений, причины и следствия. В этом, по нашему мнению, заключается информационная функция образовательных учреждений. Развитие способностей учащихся анализировать ситуацию, строить действия в ней, нестандартно мыслить, должно стать основным компонентом содержания образования.

В современной мировой практике выделяются несколько разделов по решению проблем обновления содержания образования:

- через интеграцию учебных предметов;
- через гуманитаризацию образования (проект «Глобальное образование»);
- через деятельностный подход в качестве альтернативы сегодняшнему содержанию образования, т. е. включение в содержание образования представлений о деятельности.

В США, Японии, Австралии, ряде стран Европы используются программы, в основе которых лежит деятельностный подход в обучении. Эти программы разработаны так, чтобы через учебную деятельность школьников подготовить их к участию в жизни динамичного, основанного на науке и технологии общества.

Моделью для составления учебного плана в этом случае служит структура науки, что обеспечивает изучаемому материалу интерес и ценность, точно так же, как методы обучения, основанные на творческой деятельности субъектов учебного процесса, приводят к успешному усвоению материала.

Для реализации деятельностного подхода в обучении, понимания природы научного исследования и общественного взаимо-



действия необходимо изменить взаимоотношения учителя и ученика, которые теперь должны стать отношениями «руководитель-коллега» в большей степени, чем пассивными отношениями «лектор-аудитория», т. е. они строятся по схеме «субъект-субъект».

Мы анализируем две альтернативные роли педагога-руководителя, которые можно успешно применять при организации обучения на основе деятельностного подхода.

Одна роль, в которой выступает педагог, пожалуй, ему наиболее знакома и привычна. Это роль руководителя-наставника. Руководитель-наставник направляет или ведет учащихся к определенной цели, например, к получению некоторого обобщения. Чтобы достичь цели, руководитель-наставник должен иметь глубокие знания в области исследования, проводимого учащимися и планировать развитие исследования или обсуждения. Используя структуру научных дисциплин в качестве модели для составления учебного плана, педагог создает ситуацию проявления эмоциональных состояний у учеников от участия в исследовательской деятельности. Ошибки и заблуждения воспринимаются как неизбежные компоненты успешного предсказания и воспроизведения. Сила хорошо сформулированной, обоснованной и признанной гипотезы проявляется как экспериментальный результат общественного суждения.

Кроме установления и поддержания благоприятного социально-эмоционального климата в классе, руководитель-наставник должен заботиться о движении дискуссии в нужном направлении. Наиболее эффективное средство достижения этой задачи – использование вопросов. Однако постановка хороших вопросов требует подготовки и практики. Есть много разных методов постановки вопросов. Некоторые из них годятся в одной ситуации, но совершенно не пригодны в другой. Знание того, как задать вопрос, какой вопрос задать, когда его задать и что можно ожидать в ответ, является составной частью навыков ведения обсуждения, которыми должен обладать руководитель-наставник. Методически целесообразно всегда заранее планировать, какие вопросы будут заданы, а также записывать их заранее. Несколько различных типов вопросов описаны ниже.

*1. Наводящие вопросы.* Наводящие вопросы инициируют обсуждение или сдвигают его в нужном направлении. При помощи этих вопросов педагог может задавать темп обсуждения и руководить дискуссией в областях, которые должны быть рассмотрены.

Несколько примеров таких вопросов : «Что мы можем сделать в первую очередь для анализа данных? Давайте начнем с рассмотрения двух первых столбцов таблицы с данными. Может кто-нибудь сказать, что между ними общего?».

Иногда, обращая внимание учащихся на основные моменты проблемы, педагог неумышленно устанавливает два основных центра проблемы. Это может привести к спорам среди учащихся при обсуждении темы. В этот момент важно повторить наводящий вопрос, особенно для тех, кто легко уклоняется от темы исследования. Иногда может потребоваться переформулировка вопроса, если высказанная фраза непонятна учащимся сразу. Такие приемы позволяют сохранить тему обсуждения.

*2. Проясняющие вопросы* являются одним из способов реагирования на обстановку. Проясняющие вопросы выявляют смысл незнакомого термина или непонятного высказывания, неясные утверждения становятся более понятными.

Например: «Ты можешь быть более точным?», «Что ты думаешь об этом?», «Ты можешь сказать это как-нибудь иначе?», «Ты можешь привести пример?».

*3. Расширяющие вопросы.* Такие вопросы используют для уточнения в ответ на содержание сделанного высказывания, для поиска альтернативных решений, дополнений, аналогий и объяснений, в основном на уровне сделанного учащимся вклада в решение проблемы.

«Что ты думаешь о других отличиях?», «Есть еще что-нибудь, что ты хочешь упомянуть?».

*4. Повышающие вопросы.* Методы повышения уровня обсуждения наиболее трудны для овладения и чаще всего пропускаются педагогом. Вопросы могут быть заранее подготовлены с целью повышения уровня обсуждения от конкретных результатов к широкому обобщению. Помимо запланированного повышения уровня обсуждения, педагог может воспользоваться представившимся случаем для абстрактного осмысления, уловив момент и задав подходящий вопрос.

Использование таких благоприятных моментов для повышения уровня обсуждения отражает профессионализм педагога. Индивидуальные вопросы такого типа обычно не могут быть подготовлены заранее, поскольку вклад отдельного участника обсужде-

ния непредсказуем. Обычно это тут же появившиеся вопросы, направленные на развитие высказанных мыслей. Задав один или несколько вопросов, педагог помогает учащемуся построить взаимосвязи, которые могут иметь место или отсутствовать, завершить обобщение или вывод.

«Тепло и свет как-то связаны между собой?», «Из этих двух страниц можно определить общие свойства?».

*5. Итоговые вопросы.* Когда ученик развивает сложную идею или смысл утверждения рождается в долгом рассуждении, полезно бывает кратко подвести итоги. Использование итоговых вопросов в конце обсуждения или урока, может быть одной из самых интересных и важных частей занятия. Такие вопросы предназначены для того, чтобы позволить участникам дискуссии обсудить полученные ими выводы, создать собственные концепции и сделать итоговые выводы.

«Как мы можем записать это утверждение на доске?», «Как вы можете сформулировать свою основную мысль в виде вывода?»

Вместе с тем, в аудитории проводится много обсуждений, которые не имеют жестко заданной фиксированной цели. Задачей обсуждения в данном случае выступает вовлечение учащихся во взаимодействие, выдвижение максимально возможного числа идей, проведение открытого обсуждения. В этой ситуации педагог выступает в другой роли – роли руководителя-советника. Основная задача педагога в данной роли – поддерживать личный вклад каждого учащегося в обсуждении, независимо от выбора направления обсуждения. Эта роль не так знакома педагогу, как роль руководителя-наставника, она требует от педагога поддержки и доверия идеям учащимся, при этом руководитель-советник не обязан глубоко знать предмет дискуссии. Поэтому эта роль более доступна учащимся. Профессиональный педагог не только обучит учащихся навыкам, соответствующим этой роли, но и предоставит им возможность самим организовывать обсуждения в аудитории.

Отличительной чертой этой роли является способность педагога заинтересовать и вовлечь всех учащихся в образовательный процесс, а самому при этом остаться лично нейтральным. Руководитель-советник может использовать некоторые типы вопросов, характерные для руководителя-наставника, но в целом вопросы являются менее определенными и дают меньше указаний во время обсуждения.

Профессионализм педагога обеспечивается следующими методическими приемами:

1. Планирование дискуссии предполагает определение спектра задаваемых вопросов, выбор среди них лучших, установку связи между идеями, полученными из собранной ранее информации или проведенных экспериментов и новыми идеями учащихся.

2. Краткая и ясная постановка проблемы поможет сконцентрировать внимание учащихся на целях, поставленных на занятии, прояснить проблему, устранить любое заблуждение.

3. Определение путей разрешения проблемы, ответов на вопросы.

4. Поддержка взаимодействия, всех предложений и утверждений учащихся, связывание одной идеи с другой, развитие незавершенных идей. То, как педагог реагирует на вопросы и высказывания может, как поддерживать, так и мешать общению. Как положительная, так и отрицательная реакция затрудняют обсуждение. Некоторые учащиеся не участвуют в обсуждении, поскольку боятся, что получат неодобрительный отклик, другие же наоборот, боятся не получить одобрения. Наоборот, нейтральная реакция не отражает мнения педагога и значение высказывания, поэтому участие в обсуждении определяется, в основном, социальным климатом внутри коллектива. Нейтральный отклик может выглядеть более информационным («Когда это случилось последний раз?»), отражать личные чувства участника обсуждения («Эта ситуация тревожит тебя?») или повторять, в перефразированном виде, мысль участника дискуссии («Другими словами, ты думаешь, что это сомнительная результат?»).

5. Учет чувств учащихся так же, как и содержания обсуждения. Когда в аудитории возникает конфликт, то критике чаще подвергается не идея, а тот, кто ее высказал. При этом эмоциональные ощущения часто путают с интеллектуальным содержанием.

Педагог должен стараться истолковывать как идеи, так и ощущения во время обсуждения, стараться смотреть на ситуацию объективно.

Профессиональный педагог умеет анализировать и свои ощущения прежде, чем проявить свои эмоции, выразить их перед учащимися.

6. Управление обсуждением, возвращение его в нужное русло, тактичность в прерывании высказываний, вовлечение в дискуссию всех учащихся.

7. Подведения итогов, резюмирование сделанного, обсуждение последующих шагов.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что профессиональная подготовка педагога должна быть многогранной и полифункциональной. Целью такой подготовки должно являться широкое развитие культуры личности педагога.

Только такой широкий подход к личностному развитию будет способствовать активизации и формированию созидательной способности педагога. Таким образом, из основного противоречия сегодняшнего содержания образования и новыми целями и задачами учебно-воспитательного процесса следует проблема поиска новых технологий профессиональной подготовки педагогов, как части деятельного содержания образования

### **И. В. Завгородняя** **ПЕРИНАТАЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ:** **ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ \***

Развитие перинатальных знаний и их возрастающая в современных условиях практическая востребованность способствуют становлению перинатальной психотерапии как самостоятельной области научно-практической деятельности психолога. Перинатальная психотерапия – довольно молодая сфера психологии, в связи с чем присутствуют различные трактовки данного феномена и неопределенность некоторых аспектов ее реализации.

Формирование перинатальной психотерапии в качестве самостоятельного направления обусловлено ростом числа невынашивания беременности, увеличением количества недоношенных и маловесных новорожденных, а также младенцев с нервно-психическими заболеваниями. Кроме того, наблюдается увеличение случаев идиопатического бесплодия, расширяется сфера применения вспомогательных репродуктивных технологий. Учитывая, что беременность является периодом повышенного риска для психического и соматического здоровья женщины, требуется ее психологическое сопровождение как в период ожидания ребенка, так и в случае развития перинатальной депрессии,

---

\* © Завгородняя И. В., 2019.

в ситуации перинатальных утрат, при установлении детско-родительских взаимоотношений с ребенком.

Усиление прикладной направленности перинатальной психотерапии в последнее время проявляется в увлечении специалистов технологиями и методиками практической работы, большинство из которых не совсем правомерно называются перинатальной психотерапией. Бесспорно, перинатальная психотерапия как разновидность психотерапии, является практической областью, но в то же время это научно обоснованная дисциплина. Следовательно, без теоретического осмысления и научного подтверждения используемые методы практической работы становятся парапсихологическими (сродни шаманству, знахарству), что дискредитирует перинатальную психотерапию и становится существенным поводом для формирования критического отношения к ней как со стороны профессиональных психологов, так и со стороны непрофессионалов.

Такая ситуация создает необходимость четкого научного определения перинатальной психотерапии, выделения основных областей ее применения и специфических характеристик, отличающих данное направление психотерапии от других разновидностей.

Следует уточнить, что применительно к профессиональной деятельности психолога речь идет о реализации психологической модели перинатальной психотерапии. Она ориентирована на разрешение проблем, не достигающих уровня патологии, но влияющих на проявления и развитие психических функций, личность и качество жизни человека. Данная модель психотерапии предполагает помощь психически здоровым людям, которые могут являться субъектами психотерапевтического взаимодействия (обладают адекватным восприятием окружающей реальности, сохранным сознанием и самосознанием, критичностью к своему состоянию, могут нести ответственность за свои решения и действия). Использование медикаментозных препаратов не предполагается, психотерапия осуществляется нематериальными способами. Психолог, осуществляющий психотерапию, не использует нозологию, не ставит диагнозы, опираясь при выявлении и интерпретации проблемы на основные положения психологии как науки. Перинатальный психолог имеет право в своей деятельности реализовывать психологическую модель психотерапии. Противопоказаний к применению перинатальной психотерапии не выявлено<sup>1</sup>.

Разграничение сфер деятельности врачей и психологов в области перинатальной психотерапии в соответствии с уровнями психической организации человека позволяет преодолеть существующие профессиональные споры. Врач более эффективен при проведении перинатальной психотерапии с лицами, имеющими пограничный уровень психических расстройств (невротические и психопатические расстройства), как испытывающих трудности в проявлении субъектной позиции и возможно требующих медикаментозного лечения. Психолог более эффективен при осуществлении перинатальной психотерапии со здоровыми людьми, но также может работать совместно с врачом при наличии у человека пограничного уровня психических расстройств. Бесспорно, для этого у психолога должен быть соответствующий уровень квалификации, позволяющий выявить нервно-психические нарушения у человека и в случае необходимости направить к врачу-психотерапевту или психиатру.

Перинатальная психотерапия в России по инициативе Г. Г. Филипповой и Е. Ю. Печниковой в 2007 г. на IX съезде Общероссийской профессиональной психотерапевтической лиги (ОППЛ) была утверждена в качестве самостоятельной модальности, т. е. признана отдельным направлением науки и практики.

На сегодняшний день прослеживаются две основные точки зрения на определение содержания перинатальной психотерапии. Согласно работам И. В. Добрякова<sup>2</sup>, перинатальная психотерапия является системой лечебного психического (психологического) воздействия на психику женщины и ребенка в антенатальном, интранатальном и постнатальном периодах, а через психику на организм женщины и ребенка. При такой трактовке в структуру перинатальной психотерапии включается: психотерапия на этапе планирования зачатия ребенка; психотерапия на этапе беременности; психотерапия семьи, имеющей новорожденного ребенка.

В соответствии с подходом Г. Г. Филипповой<sup>3</sup>, перинатальная психотерапия имеет более широкую трактовку. Перинатальная психотерапия рассматривается как система психического (психологического) воздействия, осуществляемая на разных этапах развития личности с целью оптимизации и коррекции условий личностного развития в раннем онтогенезе и актуализации в психике взрослого человека неадекватных перинатальных и диадических интроектов.

При таком понимании перинатальная психотерапия может быть реализована как при работе с диадой (системой мать–дитя), так и применяться к лицам постдиадического возраста. В последнем случае перинатальная психотерапия направлена на оптимизацию базовых личностных образований (внутренней модели Я–Мир, объектных отношений, качества привязанности, содержания репродуктивной сферы).

Современные тенденции развития перинатальной психотерапии свидетельствуют о значительном расширении областей ее применения, что подтверждает укрепление широкой трактовки содержания данной отрасли психотерапии. Основными областями применения перинатальной психотерапии являются:

- психотерапия психологической неготовности к материнству/отцовству;
- психотерапия в ситуации репродуктивного выбора (предабортное и постабортное сопровождение);
- психотерапия в случае невынашивания беременности;
- психотерапия при бесплодии;
- психотерапия в ситуации применения вспомогательных репродуктивных технологий;
- психотерапия перинатальных утрат;
- психотерапия послеродовых расстройств;
- психотерапия психосоматических нарушений репродуктивного здоровья;
- психотерапия ранних детско-родительских отношений в семье с новорожденным ребенком;
- психотерапия взрослых людей с проблемами партнерских и детско-родительских отношений, имеющих осложнения развития базовых психических образований в перинатальном периоде онтогенеза.

Расширение спектра сфер применения перинатальной психотерапии приводит к необходимости внутренней специализации как профессионалов, осуществляющих практическую работу в определенных областях<sup>4</sup>, так и создает востребованность профильных научных исследований и новых методических разработок, отвечающих запросам практики.

Перинатальная психотерапия ориентирована на применение комплексного подхода в использовании различных направлений психотерапии: психодинамическая психотерапия, экзистенциальный



анализ, гуманистическая психотерапия, системная семейная психотерапия, когнитивная психотерапия, транзактный анализ, гештальттерапия, поведенческая психотерапия, эмоционально-образная психотерапия, телесно-ориентированная терапия и др. Используемые методы и приемы практической работы модифицируются для задач перинатальной психотерапии. Это с одной стороны, расширяет возможности работы перинатального психолога, позволяя ему интегрировать необходимые методы, а с другой стороны, создает трудности в выделении специфики используемых методов и адекватности их применения к решению перинатальных проблем.

В частности, имеются ограничения в применении методов перинатальной психотерапии при работе с беременными женщинами, которые не транслируются на психотерапию лиц постдиадического возраста. Во время беременности не рекомендуется использовать методы, провоцирующие эмоциональное отреагирование глубинных проблем женщиной, поскольку это может повлиять на ее состояние и состояние внутриутробного ребенка, в том числе и спровоцировать прерывание беременности. В связи с этим существует необходимость ограниченного применения суггестивных, психодраматических и глубинных техник при работе с диадой, особенно в период беременности. Поскольку беременные женщины отличаются внушаемостью, инфантильностью, эмоциональной лабильностью, ранимостью, повышенной требовательностью к окружающей среде, то все медитативные, арттерапевтические приемы и методы должны быть максимально «пустыми», дающими возможность самой женщине создавать свои образы, и не использующими интерпретацию, кроме той которую предлагает сама женщина.

Перинатальная психотерапия имеет ряд особенностей, отличающих ее от других разновидностей психотерапии (Г. Г. Филиппова, И. В. Добряков)<sup>5</sup>:

1) диадический характер объекта психотерапевтического воздействия (система «мать-дитя»),

2) ятрогенный и психологический характер ряда нарушений, являющихся показанием к применению перинатальной психотерапии;

3) предпочтительность краткосрочных психотерапевтических методик;

4) последовательность смены задач перинатальной психотерапии, связанных со стадиями жизнедеятельности семьи и этапами реализации репродуктивной функции;

5) необходимость тесного сотрудничества перинатального психолога и психотерапевта с другими специалистами;

6) особое внимание к существующему в психике клиента раннему опыту и его преобразованию последующим жизненным опытом, ориентация на диадические проблемы клиента;

7) внимание к неосознаваемым ранним интроектам и неосознаваемым мотивационным конфликтам, определяющим жизненную позицию и психосоматические особенности клиента.

В целом, на сегодняшний день перинатальная психотерапия зарекомендовала себя как самостоятельная психотерапевтическая модальность, способная достигать конкретных практических результатов. Возрастающие потребности практики, увеличивающаяся специализация внутри перинатальной психотерапии создают необходимость новых научных исследований и научно-практических разработок. Проблемными вопросами современной перинатальной психотерапии являются недостаточность профессионального методического инструментария, а также ограниченное количество квалифицированных специалистов.

---

<sup>1</sup> См. : Филиппова Г. Г. Материалы к утверждению перинатальной психологии и перинатальной психотерапии в качестве модальности на Комитет модальности ОППЛ (16 дек. 2006 г., Москва), Девятый съезд ОППЛ и Четвертый Паназиатский конгресс «Психотерапия и консультирование в эпоху перемен» (17-20 мая 2007 г., Екатеринбург) // Перинатальная психология и психология родительства. – 2007. – № 2. – С. 5–42.

<sup>2</sup> См. : Добряков И. В. Перинатальная психотерапия // Хрестоматия по перинатальной психологии : Психология беременности, родов и послеродового периода. – Москва : Изд-во УРАО, 2005. – С. 38–41.

<sup>3</sup> Филиппова Г. Г. Перинатальная психология и психотерапия во вспомогательных репродуктивных технологиях // Перинатальная психология и психология родительства. – 2007. – № 3. – С. 11–18.

<sup>4</sup> См. : Филиппова Г. Г. Перинатальная психология : взгляд с порога третьего тысячелетия // Журнал практического психолога. – 2018. – № 2. – С. 6–15.

<sup>5</sup> См. : Филиппова Г. Г. Перинатальная психология...; Добряков И. В. Перинатальная психология. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 272 с.

**С. Э. Кокотек, Д. В. Струкова**  
**ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ**  
**АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ\***

Начало изучения феномена зависимости от интернета дали два специалиста: психиатр И. Гольдберг и клинический психолог К. Янг. Продолжая, изучение зависимого от интернета поведения, М. Орзак выделила психологические и физические симптомы, характерные для интернет-зависимости, к которым она отнесла психологические симптомы: хорошее самочувствие или эйфория за компьютером; невозможность остановиться; увеличение количества времени, проводимого за компьютером; пренебрежение семьей и друзьями; ощущение пустоты, раздражение, возникающие во время любой деятельности, не связанной с компьютером; скрывание от работодателей или членов семьи правды о своей деятельности; проблемы с работой или учебой. И физические симптомы: синдром карпального канала (туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с длительным перенапряжением мышц); сухость в глазах; головные боли, мигрени; боли в спине; нерегулярное питание, пропуск приемов пищи; пренебрежение личной гигиеной; расстройства сна, изменение режима сна<sup>1</sup>.

К. Янг считает, что можно проследить развитие интернет-зависимости по следующим предпосылкам: навязчивое стремление постоянно проверять электронную почту; предвкушение следующего онлайн-сеанса; увеличение времени, проводимого в Сети; увеличение количества денег, расходуемых на интернет. Так же К. Янг выделила критерии, по которым можно определить уже сформированную интернет-зависимость: всепоглощенность интернетом; потребность проводить в Сети все больше и больше времени; повторные попытки уменьшить использование интернета; возникновение симптомов отмены, причиняющих беспокойство при прекращении пользования интернетом; проблемы контролирования времени; проблемы с окружением (семья, школа, работа, друзья);

---

\* © Кокотек С. Э., Струкова Д. В., 2019.

ложь по поводу времени, проведенного в Сети; изменение настроения посредством использования интернета.

Она выделила пять типов интернет-зависимости: 1) компьютерная зависимость (computer addiction), для которой характерно obsessive пристрастие к работе с компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности); 2) компульсивная навигация в Сети (net compulsions), при которой происходит компульсивный поиск информации в удаленных базах данных; 3) перегруженность информацией (information overload), характеризующаяся патологической привязанностью к опосредованным интернетом азартным играм, онлайн-аукционам или электронным покупкам; 4) киберкоммуникативная зависимость (cyber-relational addiction) – зависимость от общения в чатах, групповых играх и телеконференциях, что может в итоге привести к замене имеющихся в реальной жизни членов семьи и друзей виртуальными; 5) киберсексуальная зависимость (cybersexual addiction): зависимость от «киберсекса», то есть от посещения порнографических сайтов в интернете, обсуждения сексуальной тематики в чатах или закрытых группах «для взрослых». М. Гриффитс предположил, что интернет – аддикция может формироваться на базе различных форм использования интернета: возможного средства коммуникации при отсутствии контакта «лицом к лицу», а так же интересов к непосредственному содержанию сайта (например, порносайты) и онлайн-социальной активности (например, общение в чатах или игры с участием нескольких человек). М. Гриффитс уверен, что многие интенсивные пользователи интернета не являются собственно интернет-аддиктами, а используют сеть для реализации других аддикций. Дж. Кэнделл определил интернет-аддикцию как патологическую зависимость от интернета вне связи с формой активности в сети. Считается, что зависимость от интернета представляет собой группу разных поведенческих зависимостей, где интернет является лишь средством их реализации, а не объектом. И. Голдберг считает, можно говорить об интернет – зависимости у человека при наличии следующих составляющих:

1. Количество времени, которое нужно провести в интернете, чтобы достичь удовлетворения, заметно возрастает.

2. Если человек не увеличивает количество времени, которое он проводит в интернете, то эффект заметно снижается.

3. Пользователь совершает попытки отказаться от интернета или хотя бы меньше проводить в нем меньше времени.

4. Прекращение или сокращение времени, проводимого в интернете, приводит пользователя к плохому самочувствию и выражается двумя или более факторами: эмоциональное и двигательное возбуждение, тревога, навязчивые размышления о том, что сейчас происходит в интернете, фантазии и мечты об интернете, произвольные или непроизвольные движения пальцами, напоминающие печатание на клавиатуре <sup>2</sup>

Таким образом, можно выделить следующие типы интернет – зависимых:

1) Интернет-гемблеры, пользующиеся разнообразными играми, тотализаторами, аукционами и т. д.;

2) Интернет-трудоголики, реализующие свой работоголизм посредством Сети;

3) Интернет-сексоголики, посещающие разнообразные порносайты, занимающиеся виртуальным сексом;

4) Интернет-покупатели, реализующие аддикцию к трате денег посредством бесконечных покупок онлайн;

5) Интернет-аддикты отношений (киберкоммуникативная зависимость), которые часами общаются в чатах, бесконечно проявляют электронную почту и т. д., то есть заменяют реальную аддикцию отношений на виртуальную. Следует отметить, что многие авторы указывают на опасность предоставляемой в интернете информации для детей (порнография, сайты экстремистского содержания и т. п.), а также компьютерных игр, содержащих насилие. Бытует мнение, что игры делают детей жестокими. Проблема жестокости в компьютерных играх все чаще затрагивается в СМИ. Чаще всего о пагубном влиянии игр рассказывают в репортажах о самоубийствах детей или же совершенных ими убийствах. В репортаже выясняют, что ребенок любил играть в «стрелялку», «хоррор-игру» или т. п., был отстраненным и агрессивным, не ладил с родителями. Родители всегда заявляют, что их ребенок был самым хорошим, пока компьютер и игры не «испортили» его. В итоге главным злом называют игру, которая указывается основной причиной жестокого поведения. Приведенный пример может быть немного утрирован, но он передает суть проблемы, а проблема такова – причины отклоняющегося поведения у ребенка стоит искать ско-

рее в семье, в его воспитании, в межличностных отношениях, в окружении, ведь увлеченность играми почти всегда будет способом чего-то избежать, возможностью выразить свою агрессию, так как в обществе такое поведение не будет принято. Интерес к жестоким играм всегда будет следствием, а не причиной. Следует сделать оговорку, что представление об играх как об источниках жестокости может быть верным по отношению к лицам с нарушениями психики. Однако, для таких людей «пусковым механизмом» может оказаться что угодно. Стоит повторить мысль о том, что у активных пользователей интернета не обязательно возникает интернет-зависимость. Связано это с их собственным отношением к интернету. Анонимность общения в интернете расширяет пути самопрезентации, предоставляя возможность не просто создавать о себе впечатление по своему выбору, но и быть тем, кем захочешь<sup>3</sup>. В социологии «геймеров» выделили как особую социальную группу, охватывающую людей, увлекающихся компьютерными играми наряду с прочими разновидностями досуга и развлечений, если это оказывается не во вред исполнению возложенных на них гражданских обязанностей и социальных функций. Геймеры отличаются от остальных людей как включенностью в компьютерные игры, так и особенностями групповой культуры, образа жизни, иерархией коммуникативных связей и своеобразным отношением к социальной действительности. Между геймерами существует дифференциация по типам игр, в которых они участвуют, степени вовлеченности, уровню сложности и т. д. Изучение последствий от участия в компьютерных играх для личности участника выводит на рассмотрение эмоциональных переживаний и социального самочувствия геймеров, проводящих длительное время в виртуальном мире компьютерных игр. Чаще всего игру рассматривают как форму имитации социальной реальности и отношений в ней, как форму развития интеллектуальных навыков, как форму проведения человеком части его жизни, в которой он реализует сущностные способности и потребности. Последняя интерпретация сущности игры наиболее близка к рассматриваемой нами проблематике. При таком понимании игры она рассматривается одновременно как вид деятельности, познавательный процесс и форма самореализация личности. Особенными характеристиками игры являются незавершенность, незаданность результатов, открытая форма активности, отождествление

себя с другими (принятие роли другого). Таким образом, увлеченность компьютерной игрой связана с удовлетворением потребности человека в самореализации, при этом игра не наносит ущерба личности геймера, а напротив – способствует его актуализации и развитию. Спецификой компьютерных игр, объясняющей их популярность и значимость, является возможность конструирования и существования особого виртуального взаимодействия больших групп людей. Благодаря интерактивности, мультимедийности и зрелищности компьютерные игры задействуют максимум человеческих чувств и, следовательно, имеют широчайший спектр воздействия на личность. Человек развивает быстроту реакции и скорость мысли, вырабатывает настойчивость, целеустремленность, ловкость. В числе первых компьютерных программ, которыми овладевает современный человек, оказываются именно игры, в которых обучение происходит быстро, сам процесс игры увлекателен, дает хорошую психологическую разрядку, снятие напряжения после работы<sup>4</sup>.

Психолог А. Г. Макалатия выделяет следующие мотивационные факторы игры на компьютере: сюжетный или эмоционально-эстетический аспект – привлекательны эстетическое качество и стиль графики, наличие интерактивности и возможности повлиять на исход событий; саморазвитие – рост виртуальных умений, приобретение новых возможностей в процессе игры, усиление, прибавление возможностей влиять на игровой мир, получение новых, более мощных средств для решения игровых задач; достижение – победа над противником, достижение цели (выполнение задания, завершение миссии и т. п.), соревнование; интеллектуальное удовольствие – сам процесс решения задач, удовольствие от интеллектуальной деятельности и от интеллектуального достижения; коллекционно-исследовательский аспект – возможность исследовать саму игру, игровой мир, правила и объекты; творчество – возможность создавать в рамках игры что-то новое, индивидуальное; внеигровые аспекты – социализация, проведение досуга, разрядка эмоций, эскапизм<sup>5</sup>. Последний из упомянутых внеигровых факторов тесно связан с прямыми социальными последствиями от игры на компьютере, свидетельствующими о наличии психосоциальной депривации. Речь идет о проявлении в результате игровой деятельности стремления к эскапизму, т. е. к уходу от реальности с погру-

жением в виртуальный мир. У таких геймеров, часто отмечаются психические расстройства, агрессивность, нетерпимость, раздражительность. В их социальном окружении часто происходят ссоры с родными и проблемы на работе, они тратят солидные денежные суммы для обеспечения комфортного процесса игры, порой совершают преступления и убийства вне игровой деятельности. Зафиксирован даже ряд случаев смерти людей от истощения после длительного сидения за компьютером без отрыва.

Подытожив сказанное, можно утверждать, что интернет-зависимость является многогранной проблемой, изучением которой занимаются специалисты различных наук и направлений. Многие авторы сходятся во мнении, что интернет-зависимые начинают проявлять примеры дезадаптивного поведения, а порой и девиантного. Однако не каждого активного пользователя интернетом можно назвать аддиктом, т.к. развитию зависимости чаще всего предшествуют проблемы личностного характера. Можно сделать вывод, что «сильная» личность не будет склонна к зависимости, а «слабая» будет проявлять склонность к аддиктивному поведению и одним из способов реализации данной склонности может выбрать чрезмерное использование интернет-ресурсов<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Войскунский А. Е. Психологические исследования феномена интернет-аддикции // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва 12–14 апр. 2000 г.). – Москва : Экспоцентр РОСС. – С. 251–253.

<sup>2</sup> Интернет-зависимость : психологическая природа и динамика развития / сост. и ред. А. Е. Войскунский. – Москва : Акрополь, 2009. – 279 с.

<sup>3</sup> См. : Даулинг С. К. Психология и лечение зависимого поведения. – Москва : Класс, 2000. – 230 с.

<sup>4</sup> См. : Малыгин В. Л. Интернет-зависимое поведение. Критерии диагностики, личностно-характерологические факторы риска формирования, профилактика и психотерапия // Клиническая психология в здравоохранении и образовании. Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Москва, 2011. – Т. 24. – С. 36–41.

<sup>5</sup> См. : Шапкин С. А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. – 1999. – № 20(1). – С. 86–102.

<sup>6</sup> См. : Струкова Д. В. Особенности когнитивных стилей у зависимых от интернета и игроков в компьютерные игры (бакалаврская работа). Направление подготовки 37.03.01 Психология. – Воронеж, 2017. – 86 с.



**М. А. Колесникова**  
**ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ**  
**КОМПЕТЕНТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ \***

Проблема эмоциональной компетентности (далее – ЭК) – одна из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного и профессионального развития современного специалиста. Эмоции играют важную роль в жизни и деятельности каждой личности, определяя ее индивидуальные и типологические особенности, поведение, психическое здоровье и характер. Особенно актуальна тема эмоциональной компетентности для людей, чья сфера деятельности связана с профессией, основой которой является отношение «человек – человек».

В современном мире, наряду с повышением требований к качеству деятельности, возникновением проблем социального и политического характера, происходят глобальные изменения в информационной, коммуникационной и других сферах, что приводит к возрастанию частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, и, как следствие, к неврозам, нарушениям психического и физического здоровья личности.

По данным статистики лаборатории психического здоровья НИИ им. В. М. Бехтерева более чем у 65% испытуемых наблюдаются нарушения в эмоционально-поведенческой сфере, что выражается в негативных установках, агрессивности, повышении тревожности, негативизме, раздражительности. Также было доказано, что у испытуемых наряду с эмоционально-поведенческими нарушениями отмечаются и когнитивные, как снижение памяти, внимания, работоспособности.

Профессии, ориентированные на отношение «человек – человек» современные исследователи часто относят к разряду стрессогенных, требующих от личности специалиста самообладания и саморегуляции. Проявления стресса здесь разнообразны и обширны. Так, в первую очередь, выделяются фрустрированность, тревожность, изможденность, депрессия, эмоциональная ригидность и эмоциональ-

---

\* © Колесникова М. А., 2019.

ное опустошение. Все это дает повод заявить, что в целях крайне важно уделять внимание формированию и совершенствованию эмоциональной сферы не только учащихся, но и самого педагога, поскольку развивать эмоциональную сферу детей может лишь тот педагог, у которого сформирована эмоциональная сфера<sup>1</sup>.

В психологии и педагогике вопросами формирования эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности занимались такие ученые, как И. Н. Андреева, Е. С. Асмаковец, Д. Гоман, Е. В. Либина, М. А. Манойлова, Л. М. Митина, Н. В. Павлюченкова, Г. В. Юсупова и др.<sup>2</sup>. В отечественной практике наблюдается больше исследований ЭК. В первую очередь это связано с предположением о том, что теория эмоциональной компетентности основана на теории эмоционального интеллекта. Определенный уровень эмоционального интеллекта необходим для обучения конкретным компетенциям, связанным с эмоциями. Например, способность четко распознать, что чувствует другой человек, дает возможность развить такие компетенции как способность влиять на других людей и воодушевлять их. Сходным образом, специалистам, которые лучше способны управлять своими эмоциями, легче развить такие компетенции как инициативность и способность работать в стрессовой ситуации. Именно анализ эмоциональных компетенций необходим для прогноза успешности в работе.

Е. С. Асмаковец и Л. М. Митина исследовали содержание такого компонента, как эмоциональная гибкость специалиста и предложили конкретные психотехнологические приемы, направленные на развитие у личности способности контролировать отрицательные эмоции, создавать у себя необходимое творческое эмоциональное состояние, расширить диапазон экспрессивных средств, применяемых в процессе взаимоотношений с окружающими<sup>3</sup>.

М. А. Манойлова занималась исследованием вопроса формирования эмоционального интеллекта студентов педагогических ВУЗов и выделила средства формирования ЭК – проблемно-ориентированные и активные методы работы, включенные в процесс обучения.

Г. В. Юсупова<sup>4</sup>, в свою очередь, создала модель ЭК, в основе которой заложены четыре компонента: саморегуляция, регуляция взаимоотношений, рефлексия, эмпатия, что считается основанием

для развития ряда тренингов, которые включаются в образовательный процесс вуза.

В настоящее время психологами предложено несколько форм для развития ЭК: индивидуальная работа по заданным алгоритмам (Л. Кэмерон-Бэндлер, М. Лебо), тренинги (И. Иванилов, М. Райнольдс и др.), фасилитаторство (К. Роджерс), развивающая среда (Д. Равен)<sup>5</sup>.

Требования, представленные в ФГОС, по нашему мнению, показывают необходимость формирования эмоциональной компетентности специалиста сферы «человек – человек», так как именно эмоциональная компетентность отвечает за (1) саморегуляцию (контроль и управление эмоциями, выражение эмоций, блокировка негативных эмоциональных состояний), (2) регуляцию взаимоотношений (социальные навыки, умение строить отношения с окружающими), (3) рефлексии (самоосознание, рациональное осмысление эмоций, выявление собственных мотивов) и (4) эмпатию (способность к сочувствию, сопереживанию).

Формирование эмоциональной компетентности требует изменений на достаточно глубинном уровне и, соответственно, требует времени. Недостаточно будет внедрение отдельных занятий или курсов; на наш взгляд, необходимо модернизировать имеющиеся курсы с включением в них отдельных тем, направленных на формирование эмоциональной компетентности.

Таким образом, актуальным является не только уточнение теории эмоциональной компетентности, но и разработка и адаптация методов и средств формирования эмоциональной компетентности. Наше исследование базируется на разработке методов формирования эмоциональной компетентности у студентов. Мы исходим из того, что ЭК может развиваться всю жизнь, а студенчество является одним из важнейших периодов для эмоционального развития.

И, несмотря на то, что мнения исследователей разнятся в отношении понимания структуры ЭК, сходятся они в одном: эмоциональная компетентность представляет собой сложный психологический феномен, развитие которого является необходимым для: людей, занятых в сфере «человек – человек», в первую очередь, для педагогов, воспитателей и психологов; для людей, эмоциональная жизнь которых нуждается в упорядочивании на основе установления взаимодействия аффекта и интеллекта; для инвалидов, разви-

тие эмоциональной компетентности которых может служить базой взаимодействия с другими людьми, компенсацией физических и моторно-двигательных ограничений.

---

<sup>1</sup> См. : Азлецкая Е. Н. Как сформировать эмоциональную компетентность // Журнал «Директор школы». – 2006. – № 1. – С. 35–36.

<sup>2</sup> Артемьева С. А. Проблемы эмоциональной компетентности в системе подготовки педагогических кадров // Перспективы науки. – Тамбов : МОО «Фонд развития науки и культуры», 2016. – № 8 (83). – С. 46–50.

<sup>3</sup> См. : Завалкевич Л. Психология эффективного менеджера. Гибкость. Эффективное управление. Психология менеджмента. – Киев : Авалон-Альфа, 2013. –Кн. 2. Субъект управления. – 250 с.

<sup>4</sup> Юсупова Г. В. Состав и измерение эмоциональной компетентности: дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2006. – 208 с.

<sup>5</sup> См. : Павлюченкова Н. В. Саногенная рефлексия как фактор развития эмоциональной компетентности : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2008. – 170 с.

### **Е. П. Комаровская, И. Г. Никифоров ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ В ВОИНСКИХ КОЛЛЕКТИВАХ \***

Предотвращению конфликтов в воинских коллективах способствует работа, проводимая командирами и их заместителями по воспитательной работе. Это, прежде всего: направленность всей службы, боевой учебы, воинского быта; высокая требовательность к руководителям коллективов; четкая организация работы среди личного состава; обучение военнослужащих правильно, принципиально вести себя, быть активными, помогать осуществлять самоконтроль, самовоспитание и саморегуляцию своего поведения при организации службы и отдыха и т. п.; уставная организация службы, воинского труда, боевой учебы, быта военнослужащих, что исключает причины возникновения трений, недовольств, а значит, и конфликтов. Кроме того, четкая организация, режим службы дисциплинирует членов воинского коллектива, исключает возмож-

---

\* © Комаровская Е. П., Никифоров И. Г., 2019.

ность снижения активности участия военнослужащих в делах коллектива, порождает удовлетворенность друг другом.

Сферу возможных межличностных противоречий, а значит, и трений сужает и правильная расстановка офицерами личного состава с учетом индивидуальных особенностей каждого военнослужащего, когда качества одного военнослужащего дополняются качествами другого военнослужащего. Такой коллектив наиболее дееспособен.

В повседневной практике приходится встречаться с ситуациями, когда особо необходимо тесное взаимодействие людей в процессе совместного выполнения ими общей задачи, работы. Это взаимодействие обеспечивается благоприятным сочетанием личных качеств военнослужащих, которое иногда называют совместимостью. Следует выделить два типа совместимости: психофизиологическую и социально-психологическую. В первом случае – это главным образом благоприятное соотношение типов высшей нервной деятельности, темпераментов, взаимное соответствие психологических свойств и качеств личностей, во втором – наиболее оптимальное соответствие морально-психологических качеств людей требованиям совместной службы или общественной деятельности. К сожалению, иногда при подборе личного состава воинских коллективов встречаются трудности, как объективные, так и субъективные, что не всегда позволяет укомплектовать подразделения с учетом социально-психологических особенностей людей.

Сочетание деловых и личных целей; интересов, отношений, как правило, способствует сближению военнослужащих, их сплочению и высокой активности в поддержании уставного порядка в воинском коллективе, в жизни и деятельности коллектива подразделения.

Не меньшее влияние на предотвращение конфликтов имеет поддержание уставных отношений военнослужащих с командирами. Каждый командир и его заместитель по воспитательной работе должен обладать широкой педагогической культурой, глубокими всесторонними знаниями, широким кругозором, проявлять такт по отношению к военнослужащим. Такие руководители чаще всего пользуются авторитетом у подчиненных, а авторитетность руководителя – важнейший фактор предупреждения конфликтов.

Специальные исследования показывают, что чем выше деловые, профессиональные качества командира, чем полнее его деятельность и поведение соответствуют требованиям, предъявляемым его должностным положением, тем выше его авторитет. Командиры, у которых нет всех требуемых качеств или их соответствующего уровня развития, могут завоевать авторитет только на основе настойчивой работы над собой и достижения в последующем необходимых личностных качеств.

На рост авторитета командира глубоко влияют качественная подготовка занятий с личным составом, систематическая помощь младшим командирам, высокий уровень руководства жизнью подразделения, правильная дисциплинарная практика, чуткое и тактичное отношение к военнослужащим.

Большую роль в этом играют также такие социально-психологические явления, как:

- а) стиль его руководства;
- б) социально-психологический климат в подразделении, его сплоченность как воинского коллектива, общественное мнение о командире<sup>1</sup>.

На результаты службы, а, следовательно, и на эффективность служебного взаимодействия влияет характер деловых и личных (официальных и неофициальных) отношений между членами воинского коллектива. Руководителю принадлежит особая роль в их регулировании. От него зависит развитие этих связей в коллективе. Одновременно характер его собственных отношений с людьми оказывает большое влияние на общий психологический климат в коллективе, на всю систему межличностных взаимоотношений.

Одной из первейших обязанностей командира является создание оптимальной психологической атмосферы в подчиненном ему коллективе. В значительной мере это относится и к младшим командирам – непосредственным начальникам военнослужащих и помощникам офицеров в деле обучения, воспитания и руководства воинскими коллективами. Работа в данном направлении также служит предупреждению и разрешению конфликтов.

Весьма важной предпосылкой предупреждения негативных явлений в воинских коллективах является правильное использование и развитие офицерами-воспитателями критики и самокритики среди членов воинского коллектива. Развитая критика и самокри-

тика помогают устранять все то, что мешает людям успешно взаимодействовать, что создает напряжение, порождает конфликтные противоречия. И эту направленность критики необходимо глубоко уяснить каждому командиру и донести до каждого военнослужащего в работе по повышению их социальной активности.

Одной из предпосылок предупреждения конфликтов является ориентирование командирами и офицерами-воспитателями личного состава на положительное разрешение всех неурядиц, которые иногда имеют место, как в службе, так и в быту. Ориентирование на положительное разрешение вопросов, касающихся возможных недостатков в жизни и деятельности военнослужащих, закреплено в уставах Вооруженных Сил РФ. Так, в общих обязанностях военнослужащих указывается, что «военнослужащий обязан... стойко переносить все тяготы и лишения военной службы; дорожить войсковым товариществом, помогать товарищам словом и делом, удерживать их от недостойных поступков и, не щадя своей жизни, выручать их из опасности...»<sup>2</sup>.

Понятно, что выполнение этих уставных требований освобождает подразделение от всего того, что может явиться источником конфликтных трений и обострений.

Конфликты предупреждаются систематической воспитательной работой с коллективом, которую проводят командиры всех степеней.

Преодоление конфликтных явлений в воинских коллективах опытные офицеры-воспитатели строят с учетом этапов развития конфликтной ситуации, а также особенностей поведения противоборствующих сторон. При этом конфликтные ситуации с отрицательной направленностью подчас целесообразно обнажать публично, разумеется, предварительно проанализировав причины и условия их возникновения. Это помогает достигнуть высокой убедительности воспитательного воздействия на конфликтующие стороны, а значит, радикального устранения источников межличностного противоречия.

Имеется ряд общественных институтов, инициативное руководство деятельностью которых способствует предотвращению возможных конфликтных ситуаций. На них в своей работе должен умело опираться руководитель коллектива, офицер-воспитатель.

1. Предусмотренный уставом прием военнослужащих командиром два раза в месяц обеспечивает возможность обнаружения, а, следовательно, и разрешения вопросов, которые могут перерасти в конфликты.

2. Принятие жалоб, и заявлений по личным вопросам является одной из обязанностей командиров и их заместителей по воспитательной работе. Жалобы и заявления регистрируются. Записывается также способ их разрешения и делается отметка о сообщении об этом заявителю. Данный институт, выполняя свою роль, имеет вместе, с тем ограничения. Он не может рассматриваться как основной метод разрешения конфликтов в воинском коллективе, которым могут пользоваться все военнослужащие, так как большинство из них не обращаются к командирам частей. Как показывает анализ практики, этот путь используют главным образом военнослужащие с более высокой инициативой и настойчивостью. Вместе с тем он помогает избегать конфликтного противоборства.

Индивидуальные беседы командиров и офицеров-воспитателей, проводимые со своими подчиненными, также способствуют разрешению личных и общественных проблем, помогают снять напряженность во взаимоотношениях. Беседы помогают изучить и индивидуальные особенности военнослужащих.

Служебные собрания и совещания составляют один из наиболее массовых институтов, дающих возможность организовать взаимодействие, ликвидировать трения, предотвращать конфликты. Статистика показывает, что при проведении собраний, совещаний число высказываний, пожеланий, замечаний и предложений от членов воинских коллективов увеличивается. Они помогают найти и устранить слабые места в организации службы, ведущие к трениям, недовольству. Но, к сожалению, иногда высказанные предложения остаются незамеченными или забытыми<sup>3</sup>.

Роль данного института в преодолении конфликтов зависит от степени развитости воинского коллектива и стиля руководства. Например, для зрелого коллектива единомышленников характерны собрания, на которых активно и по существу выступают все его члены, обсуждаются важные проблемы, критикуются недостатки в работе и управлении. Военнослужащие по-настоящему проникаются интересами коллектива, заботливо относятся друг к другу. При этом руководитель изучает, создает положительное общественное



мнение в коллективе, правильно его использует для устранения трений, повышения сплоченности военнослужащих.

Служебные собрания и совещания играют большую роль в сближении жизненных позиций военнослужащих. И от того, создана ли на собрании, совещании обстановка откровенности, принципиальности и деловитости, зависит сила сплочения военнослужащих. Ведь если военнослужащий видит, что его мнением дорожат, с ним считаются, он начинает глубже сознавать личную ответственность за общие успехи, свою причастность ко всем сторонам жизни и деятельности коллектива, а это устраняет причины напряжений во взаимоотношениях, источники конфликтов.

Опросы военнослужащих, производимые должностными лицами согласно требованиям Дисциплинарного устава Вооруженных Сил РФ, также дают возможность устранять причины и условия осложнения взаимоотношений, предупреждать всякого рода обострения и конфликты.

Суды офицерской чести, как крайняя мера, могут способствовать нормализации взаимоотношений, разрешению конфликтов, формированию добросовестного отношения к служебному долгу, привычек соблюдения законов и уставных требований, ликвидации и профилактики отдельных отрицательных проявлений среди военнослужащих и т. п.

Как правило, большинство рассматриваемых судами дел возбуждается по инициативе административно-правовых органов, их воспитательная роль реализуется в решениях, содержащих предостережения, напоминания, а также такие меры, как снижение в воинском звании. Вместе, с тем практика показывает, что недостаточно проводится на базе этого института разъяснительно-профилактическая работа среди военнослужащих, которая необходима для того, чтобы суды не превращались лишь в инструмент наказания, а были фактором предупреждения конфликтов.

Успешное использование указанных специальных и общественных институтов для предотвращения конфликтов зависит, прежде всего, от подготовленности к этому самих командиров и их заместителей по воспитательной работе. Порядок их использования регламентирован соответствующими директивными указаниями Министерства обороны РФ и Главного Управления воспитательной работы. Кроме того, в системе командирской учебы предусмотре-

ны и проводятся теоретические и практические занятия по выработке методических навыков у офицеров, по практическому использованию всех указанных средств в интересах воспитания военнослужащих, сплочения воинских коллективов, предупреждения конфликтов.

---

<sup>1</sup> Военная психология и педагогика : учеб. пособие. – Москва : Совершенство, 1998. – 384 с.

<sup>2</sup> Общевоинские Уставы Вооруженных Сил РФ. Утверждены Указом Президента Российской Федерации № 1495 от 10 ноября 2007 г.

<sup>3</sup> Феденко Н. Ф. Психологические условия преодоления конфликтов в воинских коллективах. – Москва : Военный Университет, 1999. – С. 23–24.

## **И. И. Корженовский, А. А. Меланьина** **ОСНОВНЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ** **РУКОВОДСТВА \***

Человечество находится на пороге четвертой Промышленной Революции, которая обещает прорыв и бурный рост во всех сферах экономики, цифровизацию и применение таких инструментов как искусственный интеллект, виртуальные подсказчики, дополненная реальность. Тем не менее, у ведущих футурологов есть четкое понимание того, что роль руководителя, роль лидера во всех сферах экономики не только будет оставаться одной из важнейших, но и станет приобретать больший вес, будет залогом процветания и эффективности корпораций.

Актуальность настоящего исследования продиктована необходимостью дополнительного изучения тех психологических характеристик личности, которые могут и должны позволять эффективно руководить людьми в современном мире.

Вначале хотелось бы дать определение термина руководитель. Это человек, занимающий постоянную управленческую должность, наделенный полномочиями принимать решения в опре-

---

\* © Корженовский И. И., Меланьина А. А., 2019.

деленных видах деятельности организации. Руководители занимают различные позиции в структуре компании: генеральный директор, директор по направлению, начальник управления и т. д., выполняют многообразные функции.

1) Основная задача управленца направлена на то, чтобы каждый подчиненный ему работник вносил свой вклад в достижение групповых целей. В ходе такой деятельности руководитель должен выполнять следующие функции или роли<sup>1</sup>:

2) топ-менеджер – задает направление движения, вверенного ему подразделения, занимается вопросами распределения ресурсов, осуществляет текущие корректировки. Право принятия управленческих решений имеет только руководитель, поэтому именно он несет за это ответственность. Этот человек должен не только суметь выбрать лучший выход из сложившейся ситуации, но и повести за собой коллектив в определенном направлении;

3) управленец – выполняет информационную функцию: собирает, обрабатывает сведения о внутренней и внешней среде, распространяет их в виде фактов и нормативных установок, разъясняет политику и основные цели организации. От того, насколько руководитель «в теме», насколько ясно и четко он разъясняет полученные сведения сотрудникам подразделения, зависит результат не только его работы, но и в целом всего коллектива;

4) топ-менеджер – выступает в роли того, кто формирует отношения внутри и вне подразделения, кто мотивирует коллектив на достижение целей, кто координирует усилия, выступает как представитель организации. Здесь большую роль играют лидерские качества человека, за которым люди готовы идти, идеям которого они готовы верить. Поддержка сотрудниками компании своего руководителя в современных условиях является той базой, без которой ни один управленец, каким бы хорошим и грамотным специалистом он ни был, не сможет успешно управлять своим подчиненными.

В зависимости от позиции менеджеров в организации, решаемых ими задач, характера реализуемых функций, данные роли могут быть присущи им в большей или меньшей степени.

Таким образом, работа руководителя состоит из комбинации нескольких ролей. И эти роли взаимосвязаны. Их важность меняется в зависимости от уровня управления. Но кроме функциональных

обязанностей топ-менеджеров, необходимо еще затронуть и стили руководства<sup>2</sup>.

А. А. Русалинова определяет стиль управления как стабильно проявляющиеся особенности взаимодействия руководителя с коллективом, формирующиеся под влиянием объективных и субъективных условий управления и индивидуально-психологических особенностей личности руководителя.

Изучение стиля руководства ведется психологами уже более восьмидесяти лет, поэтому к настоящему времени учеными всего мира накоплен немалый эмпирический материал по данной проблематике. Так, еще в 30-е годы прошлого века немецкий психолог К. Левин вместе с группой своих сотрудников провел в США серию экспериментов, в ходе которых выявил три, ставших классическими, стиля руководства: авторитарный, демократический, нейтральный (или анархический). Позднее предпринимались попытки терминологических изменений, и те же самые стили руководства нередко теперь обозначались как директивный, коллегиальный и попустительский. В настоящее время выделяют следующие отличительные признаки этих стилей<sup>3</sup>:

– для авторитарного (директивного) стиля характерно жесткое единоличное принятие руководителем всех касающихся коллектива решений на фоне слабого интереса к отдельному работнику как к личности;

– для демократического (коллегиального) стиля управления характерно стремление руководителя к выработке коллективных решений, демонстрация интереса к неформальному, человеческому аспекту отношений.

– для нейтрального (попустительского) стиля основным признаком является полная отстраненность руководителя от дел подчиненных.

Однако следует отметить, что чаще всего перечисленные выше стили управления выступают не в чистом, так сказать, «академическом» виде. Очевидно, что в ситуации, характеризующейся экстремальностью условий, даже от очень демократичного руководителя потребуются жесткость в управлении вверенного коллектива. И наоборот, спокойное течение событий способно повернуть и самого отъявленного автократа к более «мягким» формам правления, хотя, исходя из личного опыта, в таких условиях диктатор, как

правило, начинает искать (либо создавать) искусственные проблемы, тем самым, возвращаясь к привычному стилю управления.

Так же не стоит забывать, что для управления людьми, имеющими высокую квалификацию, большой опыт совместной работы и достаточный уровень сплочения, потребуются иные методы и формы руководства, нежели в том случае, когда топ-менеджер взаимодействует с подчиненными, чьи индивидуальные и групповые показатели носят диаметрально противоположный характер. Здесь главное не забывать, что искусство управления предполагает гибкость, и является отличительной чертой эффективного руководителя.

Возвращаясь к исследованиям К. Левина, следует отметить, что он со своей командой в исследованиях, проведенных в 30-х годах прошлого столетия, подошел к выявлению взаимосвязей между стилями руководства и групповой эффективностью. И он, как и дальнейшие исследователи стилей управления, брали такие параметры как продуктивность группы и удовлетворенность ее членов трудом. Общий итог, к которому пришли исследователи, таков: как правило, демократическое и авторитарное руководство имеют своим результатом примерно равные показатели продуктивности, но что касается удовлетворенности трудом, преимущество здесь за демократическим стилем руководства. Причем, если учесть содержание переменной, именуемой «удовлетворенность трудом», приходится констатировать, что преимущество это достаточно серьезное.

Необходимо также обратить внимание еще на один стиль руководства, который был выделен как стилевой вариант в 60-е годы – соучаствующий (или партисипативный) стиль управления. Его можно охарактеризовать так: вовлеченность подчиненных в разработку и принятие организационных решений; регулярные совещания руководителя с подчиненными; открытость в отношениях между руководителем и подчиненными; делегирование подчиненным полномочий; предоставление работнику возможности автономно прорабатывать те или иные задачи, формулировать новые идеи, внося тем самым вклад в развитие инновационных процессов; участие рядовых работников как в планировании, так и в осуществлении организационных изменений; создание особых групповых структур, наделенных правом самостоятельного принятия решений.

Исходя из исследований, изучающих данный стиль управления, становится понятно, что руководители, способные к его реализации, как правило, уверенные в себе люди с высоким образовательным уровнем, ориентированные на высокую оценку со стороны подчиненных и ожидающие от них креативных решений, ценящие способности и предложения сотрудников. При этом этот стиль управления предполагает не только наличие особого по своим характеристикам руководителя, он еще и предназначен весьма специфичному подчиненному. Последнему присущи, как правило, высокий уровень знаний, умений, навыков; выраженная потребность в независимости, сильная тяга к творчеству, личностному росту, интерес к работе, ориентация на долгосрочные перспективы, стремление к равенству в отношениях. Желательный источник оценки для него – мнение коллег. Зачастую, такой работник имеет высокий статус в организации.

В заключение стоит отметить, что руководителю любого уровня необходимо учитывать еще один важный аспект при управлении коллективом, а именно, психологические особенности людей, с которыми приходится работать топ-менеджеру. В силу этого, их реакция на один и тот же метод руководства может оказаться далеко не одинаковой. И как показывает практика, чем ниже квалификация и культура работника, тем легче навязать ему жесткий управленческий стиль, и более того, вызвать удовлетворение им. Верно и обратное: чем выше уровень квалификации и культуры работника, тем «мягче» должен быть стиль управления. Порой правильнее использовать соучаствующий стиль руководства.

---

<sup>1</sup> См. : Друкер П. Эффективный руководитель. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 224 с.

<sup>2</sup> См. : Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. – Москва : Дело, 1991. – 167 с.

<sup>3</sup> См. : Кричевский Р. Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии в повседневной работе. – Москва : Дело, 1993. – 287 с.

**Л. А. Кунаковская, В. Н. Мельник,  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ  
СОВРЕМЕННОГО МУЗЕЯ \***

Современная музейная среда создает пространство диалога личности с идеалами и вечными ценностями культуры. Российская Федерация обладает одним из крупнейших музейных фондов мира: в стране насчитывается около полутора тысяч государственных, ведомственных и общественных музеев: большинство из них имеют статус исторических, краеведческих, научно-технических и художественных<sup>1</sup>. Согласно одному из определений музей – это концентрированное выражение культуры прошлого и настоящего, через которое человек осуществляет свою адаптацию к изменяющимся условиям окружающей его действительности<sup>2</sup>. Благодаря этому человек сможет найти опору для саморазвития и самосовершенствования в условиях постоянно развивающегося мира. Статус музея как резервуара культурного наследия трансформируется в подлинную институцию культуры благодаря его образовательной деятельности.

Представление о музее как образовательном институте зародилось в начале XX в. Директор Гамбургской картинной галереи А. Лихтварк на конференции в Мангейме в 1913 г. в своем докладе подчеркнул, что XX век ознаменовал появление нового высшего воспитательного учреждения – музея. Музеи, в отличие от университетов, были открыты для всех, и своей целью считали не признавать никаких различий и разделений.

В России в первой половине XX в., теоретическими вопросами просветительской деятельности отечественных музеев занимались А. В. Луначарский, П. А. Флоренский, Ф. Шмидт, Н. И. Романов, Н. Ф. Федоров, А. В. Бакушинский. Н. Ф. Федоров тоже высказывал мысли о том, что музей должен быть открыт для всех, независимо от уровня образования, социального статуса.

---

\* © Кунаковская Л. А., Мельник В. Н., 2019.

А. Лихтварк обосновал образовательное предназначение музея и роль посредника в процессе общения посетителя с экспозицией, предложив новый подход к посетителю как участнику диалога. Благодаря Г. Кершенштейнеру, в педагогической деятельности музеев было обращено большое внимание на построение самой экспозиции, а не только на формы, методы, приемы работы с посетителями. Иллюстрацией такого подхода явилась экспозиция Немецкого музея шедевров естествознания и техники г. Мюнхена, которая стимулировала активность посетителя при восприятии им музейного материала.

В связи с рассмотрением музея в контексте образования, обратимся к музейной педагогике – области научно-педагогической деятельности, ориентированной на передачу культурного (художественного) опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды<sup>3</sup>. Учитывая современные требования, предъявляемые к образованию, музейная педагогика является особым инновационным видом педагогической практики: это форма организации обучения, соединяющая в себе учебный процесс с реальной жизнью и обеспечивающая учащимся знакомство с предметами и явлениями через их непосредственное наблюдение. На данном этапе музейная педагогика рассматривается как одно из направлений развития дополнительного образования.

Исследованием проблем музейной педагогики как междисциплинарной области научного знания, формирующегося на пересечении педагогики, психологии, искусствоведения и музееведения, занимались такие ученые и музейные деятели, как А. В. Бакушинский, А. Г. Бойко, Е. Г. Ванслова, М. А. Волчкова, Д. Камерон, Н. А. Кульчинская, А. Лихтварк, Н. Г. Макарова, Н. Д. Рева, Б. А. Столяров, Н. Ф. Федоров, М. Ю. Юхневич и др. Особый вклад в музейную педагогику был внесен А. В. Бакушинским на рубеже 1910-1920-х гг. Он определил и научно обосновал значение искусства в духовном, интеллектуальном и эстетическом развитии ребенка, приоритетные виды художественной деятельности для каждого возраста, взаимосвязь процессов эстетического восприятия и разнообразных форм творчества в становлении личности. Бакушинский особое внимание уделяет методике проведения экскурсий. Он изложил ее в работе «Музейно-эстетические экскурсии» (1919 г.). Заслуга автора состоит в том, что он первым в России



осмыслил концептуальный подход к художественному развитию ребенка средствами музейной среды, сделав попытку объединить профессиональное искусствоведение и педагогическую практику.

Образовательная концепция музея разрабатывается в соответствии с общей концепцией музея с учетом особенностей развития всех направлений музейной деятельности и включает в себя следующие направления:

- проведение исследовательской работы по изучению реальной и потенциальной музейной аудитории;
- выявление проблематики планируемых программ;
- определение этапности ввода новых образовательных, культурных программ, проектов;
- изучение возможностей сотрудничества как с отдельными организациями, так и с конкретными людьми в процессе подготовки и реализации программ, проектов.

Образовательная концепция интегрирует всю структуру музейной работы, выявляет специфику каждого музея, которая определяется особенностями музейного собрания, системы экспозиций и выставок, кадрового состава, территориального расположения и концепции музея, исторического и современного развития региона, демографического состава населения.

Существует несколько классификаций музеев. Одна из них подразумевает разделение музеев по типам. Выделение типа происходит в зависимости от выполнения музеем своих социальных функций и их приоритета в его деятельности. В художественном музее образовательная деятельность реализуется через совокупность определенных педагогических действий, направленных на решение широкого спектра задач – от информирования об искусстве до формирования художественного восприятия и творческой сферы личности. Научные исследования в этой области, начатые исследователями еще в начале XX в. и актуализированные опытом музейной педагогики и практической работы в течение нескольких десятилетий, позволили определить фундаментальные принципы педагогической деятельности художественных музеев:

- непрерывность и преемственность в процессе эстетического и художественного воспитания;

- утверждение самоценности художественного произведения (занятия по искусству не являются формальным дополнением к урокам литературы, истории и т. д.);

- отбор высокохудожественных произведений для каждого занятия (работа с подлинником). Качественный иллюстративный (визуальный) материал (диапозитивы, репродукции и проч.) для подготовки встречи с подлинником.

Современная музейная педагогика использует различные формы, методы и технологии. Так, М. Ю. Юхневич относит к числу базовых форм культурно-образовательной деятельности музея десять следующих: экскурсия, лекция, консультация, научные чтения (конференции, сессии, заседания), клуб (кружок, студия), конкурс (олимпиада, викторина), встреча с интересным человеком, концерт (литературный вечер, театрализованное представление, киносеанс), праздник, историческая игра<sup>4</sup>.

Помимо вышеперечисленных форм, психолого-педагогические возможности современного музея реализуются посредством виртуального взаимодействия, диалога музейных экспонатов с аудиторией. Происходит трансформация музейной среды. Меняются рабочие процессы, инструменты, форма диалога с посетителем, повышается доступность накопленных музеями знаний за пределами их стен, т. е. усиливается образовательная функция. Все это происходит благодаря активному внедрению технологий визуального музея. Многие музеи присоединились к глобальному движению открытых данных, предоставляя неограниченный доступ к своим архивам, фотографиям и базам знаний. Одна из таких инициатив – OpenGLAM (аббревиатура GLAM обозначает галереи, библиотеки, архивы и музеи – англ. galleries, libraries, archives, museums). Ее цель – открывать доступ к так называемому «цифровому культурному наследию». На сайте организации, в частности, опубликованы музейные коллекции, доступные для свободного использования.

Проанализировав отечественных и зарубежных исследователей в области музейной педагогики, мы пришли к выводу, что нет четкого определения психолого-педагогических возможностей современного музея. Как правило, авторы выделяют педагогические возможности современного музея в образовательной деятельности.

Мы считаем целесообразным дать собственную трактовку понятия «психолого-педагогические возможности музея», под которыми понимаем его образовательный потенциал, реализующий диалог музейной среды и аудитории (личности). Психологический аспект данных возможностей будет заключаться в выделении внутренних и внешних причин, определяющих личностное и психическое развитие человека, влияющих на процесс развития и конечные результаты<sup>5</sup>. Педагогический аспект предполагает совокупность условий, различных форм, методов и технологий музейной педагогики.

Таким образом, психолого-педагогические возможности современного музея в образовательной среде призваны обеспечить и усилить развивающее воздействие на субъектов педагогического процесса и расширить социально-культурное влияние на общество в целом.

---

<sup>1</sup> Ахунов В. М., Чурюканова О. В. Управление проектами и программами в социокультурной сфере (на примере деятельности художественных музеев). – Москва : Изд-во Рос. гос. социального ун-та, 2014. – С. 5–6.

<sup>2</sup> Нестеров А. К. Понятие и функции музея // Образовательная энциклопедия. – URL : <http://odiplom.ru/lab/ponyatie-i-funkcii-muzeya.html> (дата обращения : 26.11.2018).

<sup>3</sup> Столяров Б. А. Педагогика художественного музея: от истоков до современности. – Санкт-Петербург : Специальная литература, 1999. – 222 с.

<sup>4</sup> Юхневич М. Ю. Я поведу тебя в музей: учебное пособие по музейной педагогике. – Москва : Рос. ин-т культурологии, 2010. – 137 с.

<sup>5</sup> Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000. – 383 с.

**Е. Н. Лисова**  
**КИБЕРУГРОЗЫ И КИБЕРВОЗМОЖНОСТИ КАК ФАКТОРЫ**  
**РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖИ \***

Виртуальная реальность стала частью повседневной жизнедеятельности молодых людей, дополнив и заместив многие сферы – досуговую, рекреационную, общественную, учебную, профессиональную. В то время как большинство специалистов, так или иначе, сходятся на в большей мере деструктивном влиянии Интернета на развитие молодежи, остается недостаточно осмысленным их соотношение с возникающими кибервозможностями, а также то, как состояние и перспективы развития себя виртуальными средствами видят сами молодые люди.

Основными киберугрозами развития молодежи, согласно В. А. Плешакову, выступают: эксплуатация доверия, доступ к порнографии, сайты с деструктивным содержанием, увлечение жестокими играми, троллинг, кибербуллинг, киберхарассмент<sup>1</sup>. Масштаб подобных деструктивных влияний сложно недооценить, если учесть, что молодежь является 96 процентами пользователей Интернета.

Многие исследователи (А. А. Антоненко, А. А. Богатырева, В. В. Буянова, Д. И. Дубовицкая, А. Н. Ейкина, К. С. Жмырко, А. И. Жуина, Д. В. Жуина, М. С. Иванов, Н. Н. Королева, Л. Ш. Крупенникова, В. И. Курбатов, С. М. Мустафаев, Т. В. Петренко, М. Л. Скуратовская, А. А. Тюхтина, Е. Г. Чивкина, Н. В. Чудова, Т. В. Юдеева, К. С. Янг) показывают, что цели взаимодействия с окружающими подвергаются «дрейфу», становятся при этом неопределенными, качества личности, ее отношения и роли фрустрируются, смысловой центр жизни смещается в область виртуальной реальности, другой начинает восприниматься как часть своей личности, повышается тревожность, аутистическая направленность, снижается общительность, коммуникативная компетентность, чувствительность к агрессии другого, способность к самоуправлению невербальным репертуаром, мотивация социального одобрения, критичность, мышление становится конкретным, а внимание рассеянным,

---

\* © Лисова Е. Н., 2019.

возникает разрыв представлений между Я-реальным и Я-идеальным, ощущение неполноценности. Возможен перенос созданных в этой пространстве норм и правил на реальные отношения и их нарушение, подмена усвоения ценностных ориентиров определенных социальных институтов теми, которые задаются виртуальным сообществом, есть вероятность стать жертвой манипуляции, потерять психологически границы ответственности, чувства такта и красоты, обрести киберфобии, экстремистские и радикальные установки, девиантное поведение, и в итоге стать социально недееспособным. Это особенно может негативно отразиться на подростках, так как, словами А. И. Кобылянской, Е. В. Конькиной, возможно «нивелирование еще несформировавшейся личности»<sup>2</sup>. Закрепление указных тенденций в массовом варианте наблюдается в силу того, что для современной молодежи, по данным Н. А. Хвыля-Олинтер, не работают социальные лифты, что способствует движению по линии наименьшего сопротивления<sup>3</sup>. Отсюда предлагаемые Интернет-средой возможности самовыражения нередко приобретают уродливые формы. По сведениям М. Бидголи, наибольшую деструктивность киберугрозы имеют в силу обнаруженной связи между заданным прессой взглядом, знанием о киберпреступлении и ощущением ущерба. Он ассоциируется с вредоносными программами, хакерством и фишингом, при этом как на них отреагировать, используя официальные рычаги, молодые люди не знают<sup>4</sup>. В то же время существуют данные о том, что имеется рост участия молодежи в преступной деятельности, осуществляемой онлайн, чему способствует восприятие киберпространства как места, в котором нет опекунов, а возможности правового регулирования ограничены<sup>5</sup>.

Вместе с тем, существуют и определенные возможности, которые сосредоточены в среде Интернета. По В. А. Плешакову, они связаны с доступностью, демократичностью выражения взглядов, легкостью нахождения собеседников, оперативностью и мобильностью, обеспечением коммуникации, принадлежности к определенным группам и экспериментирования с идентичностью<sup>6</sup>. «В процессе киберсоциализации... у представителей молодежи возникает целый ряд новых, фактически киберонтологических ожиданий и интересов, мотивов и целей, потребностей и установок, а также форм психологической и социальной активности, непосредственно

связанных с киберпространством – этим новым жизненным пространством человека»<sup>7</sup>.

Проведенные исследования (О. Н. Арестов, А. А. Богатырева, А. Е. Войскунский, А. В. Гордеева, А. Ейкина, А. В. Кожечко, Н. С. Козлова, Н. А. Лукина, Ю. В. Маслова, С. В. Рослякова, Е. Г. Черникова, Е. Чивкина, Н. Чудова, Т. В. Юдеева) показали, что происходит развитие деятельности, усиление личностного и группового пространства, достижение идентичности, могут развиваться моральные и познавательные качества личности, творческие способности и любознательность, реализовываться стремление к публичности и откровенности, мотивация самосовершенствования и самореализации, создаваться виртуальный положительный образ Я, осуществляться самопрезентация, преодолеваются застенчивость и вынужденная изоляция, возникает ощущение радости и чувство доверия. Непосредственно молодежи Интернет обеспечивает поддержку и оценку группой сверстников, а не абстрактным обществом, проявление большей самостоятельности, возможность найти себя и реализовать имеющиеся интересы.

Чтобы в большой мере был позитивный эффект, киберугрозы следует контролировать. Это Д. Саржала связывает с образованием и самообразованием в данной сфере молодых людей и взрослых людей относительно рисков киберпространства для молодежи<sup>8</sup>. М. Гросс, Д. Канетти, Д. Вашди обращают внимание на то, что требуются не только образовательные, но и программы вмешательства, которые снижали бы страх и стресс и повышали отказоустойчивость в борьбе с кибертерроризмом, преодолевали бы чувство уязвимости и восстанавливали ощущение контроля над ситуацией<sup>9</sup>. С. Ашик, С. Маджид и Ф. Малик в контексте исследования кибербуллинга отмечают необходимость отслеживания лиц, имеющих определенные психологические особенности как предикторы такого поведения<sup>10</sup>. На наш взгляд, обнаружить предикторы большей подверженности киберугрозам можно при изучении представлений об их содержании.

Проведенное нами эмпирическое исследование, базирующееся на качественной подходе, предполагало обследование посредством глубинного интервьюирования 60 испытуемых в возрасте от 20 до 65 (мужчин и женщин поровну). Мы уточняли представления молодых людей от 20 до 25 лет (по классификации Э. Г. Эриксона) о возможностях и ограничениях Интернета для собственного раз-

вития. Лица среднего возраста (от 25 до 65 лет) обследовались как группа для сравнения.

Оказалось, что молодые люди некритично и категорично воспринимают влияние виртуальной среды на собственное развитие. Некритичность проявляется в том, что они: во-первых, в основном относят к киберугрозам трату собственного времени, недоверительность и некачественность предоставляемой в виртуальном пространстве информации, а к кибервозможностям доступ к большому массиву информации (то есть внешние, не опосредованные внутренними условиями обстоятельства); во-вторых, не считают, что угрозы вообще есть («Можно спросить, вредит ли Вашему развитию выращивание картофеля», «Это вред в малой степени»). В сравнении с более старшей возрастной группой слабо представлена (в единичных случаях) биполярная позиция (что Интернет в чем-то вредит, а в чем-то приносит пользу). Категоричность выражается в том, что молодые люди считают себя независимыми от деструктивных интернет-влияний, вообще отрицают их («У меня нет и не может быть зависимости, если мне надо что-то сделать, то я откладываю телефон и делаю», «Я саморазвитием не занимаюсь, негативно на меня виртуальная среда не влияет», «Мне легко отказаться от этого. Если бы эта особь находилась рядом, то Интернет не интересовал бы вообще»). В отличие от представителей среднего возраста не проявляется ярко проекция, то есть, что другим людям Интернет вредит, а мне нет, а также отрицание конструктивных возможностей влияния виртуального пространства.

Очевидно, что существует значительный разрыв в современных условиях в межпоколенческой трансмиссии, молодые люди демонстрируют большую включенность в виртуальное пространство, чем их предшественники. Скорее всего, когда они достигнут среднего возраста у них в меньшей мере, чем у актуальных его представителей будут проявляться выявленные нами черты. Но все же следует прогнозировать две тенденции: 1) изменение ориентации в рассмотрении кибервозможностей от объема к скорости доступа к информации; 2) к 30-35 годам образование биполярной позиции, а в дальнейшем отвержения конструктивного влияния Интернета.

Таким образом, исследования ученых показывают, что киберугрозы приводят к изменениям у молодых людей, ориентирован-

ным на – социальную изоляцию (обособление и снижение адаптации), примитивизацию (когнитивную и личностную деградацию). Кибервозможности же влекут за собой самоактуализацию и социальную интеграцию. Представители молодежи, по нашим данным, представляют киберугрозы и кибервозможности некритично и категорично. Это ставит вопросы обеспечения психологической профилактики безопасного поведения в киберпространстве.

---

<sup>1</sup> Плешаков В. А. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a: Монография [Фрагмент] [Электронный ресурс]. – Москва, 2012. – С. 29. URL : [homocyberus.ru/sites/default/files/homocyberus.pdf](http://homocyberus.ru/sites/default/files/homocyberus.pdf) (дата обращения : 14.04.2019).

<sup>2</sup> Кобылянская А. И., Конькина Е. В. Особенности психического и личностного развития подростка под влиянием игр с дополненной реальностью // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта. Сб. материалов междунар. научно-практ. конф. – Орехово-Зуево : ГГТУ, 2017. – С. 190.

<sup>3</sup> Хвилья-Олинтер Н. А. Интернет-фактор в ценностном развитии молодежи России // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2016. – № 5. – С. 109.

<sup>4</sup> Bidgoli M. A mixed methods approach to understanding undergraduate students' victimization, perceptions, and reporting of cybercrimes. Thesis submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Master of Science. – Irvine : University of California, 2015. – P. 1.

<sup>5</sup> Youth Pathways into Cybercrime / Research Leads: M. Aiken, J. Davidson, P. Amann. [Electronic resource]. – Aiken & Davidson, 2016 – P. 14. – URL : [https://www.mdx.ac.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0025/245554/Pathways-White-Paper.pdf](https://www.mdx.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0025/245554/Pathways-White-Paper.pdf) (Дата обращения : 14.04.2019).

<sup>6</sup> Плешаков В. А. Указ. соч. – С. 19.

<sup>7</sup> Там же. – С. 21.

<sup>8</sup> Sarzała D. Cyberspace as a source of deviant behavior of youth - symptoms and prevention // American Scientific Journal. – № 1 (1). – 2016. – P. 6.

<sup>9</sup> Gross M., Canetti D., Vashdi D. Cyber Terrorism: Its Effects on Psychological Well Being, Public Confidence and Political Attitudes Stanford Cyber Policy Program Workshop on Strategic Uses of Offensive Cyber Operations. At Stanford University [Electronic resource]. – URL : [https://www.researchgate.net/publication/304525108\\_Cyber\\_Terrorism\\_Its\\_Effects\\_on\\_Psychological\\_Well\\_Being\\_Public\\_Confidence\\_and\\_Political\\_Attitudes](https://www.researchgate.net/publication/304525108_Cyber_Terrorism_Its_Effects_on_Psychological_Well_Being_Public_Confidence_and_Political_Attitudes) (Date of access: 14.04.2019).

<sup>10</sup> Ashiq S., Majeed S, Malik F. Psychological Predictors of Cyber Bullying in Early Adulthood // Health Science Journal. – 2016. – Vol. 10, № 3–4. – С. 8.



**О. П. Малютина, В. И. Косицина**  
**ВЛИЯНИЕ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА НА УСПЕШНОСТЬ**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ \***

Мы живем не только в веке гиперскоростей, но и высочайшего уровня точности (качества). Это накладывает определенный груз обязательств на педагога, заставляя, все в большей мере, приближать его деятельность к идеальной, которая, заметим, помимо всего прочего, протекает еще и в период «очередного» реформирования. Что и актуализирует проблему перфекционизма в деятельности педагога.

Термин «перфекционизм» происходит от латинского слова *perfectus* – абсолютное совершенство. В средние века перфекционизм – это убежденность в том, что совершенствование является той целью, к которой должен стремиться как отдельный человек, так и все человечество. Е. П. Ильин рассматривает понятие перфекционизма с точки зрения стремления субъекта к совершенству, как стремление совершенствовать продукты своей деятельности. Холлендер считал, что перфекционизм – это повседневная практика предъявления к себе требований более высокого качества выполнения деятельности, чем того требуют обстоятельства.

А. В. Петровский трактовал перфекционизм как учение о способности человека и всего человеческого к совершенствованию. Перфекционизм предполагает наличие некоего абсолютно положительного образца, стремление приблизиться к которому составляет смысл человеческой жизни. Можно заметить, что в основе данных определений лежит общее начало, в каждом обозначении понятия лежит стремление к совершенству. Это стремление к совершенству можно найти в различных теориях личности. При рассмотрении работ Э. Фромма, прослеживается сознательное стремление человека к совершенной жизни. Конечно, это не единственное, что должен осуществить человек, также он должен научиться любить и тренироваться быть человеком, что возможно достичь лишь при помощи специальных упражнений. В трудах В. Райха можно выявить стремление к совершенству. В них оно рассматривается как характеристи-

---

\* © Малютина О. П., Косицина В. И., 2019.

ка механистического мышления, которое не терпит непостоянства, ошибок и неопределенности. По А. Адлеру ядром личности является стремление к совершенству, которое основывается на чувстве неполноценности и компенсации. Он считал, что движущим механизмом личности является чувство неполноценности, которое, в свою очередь, и заставляет развиваться, а значит и самосовершенствоваться личность, вынося ее на новый уровень. Это ощущение формируется у ребенка в четыре – пять лет. Также идеи совершенства находят место и в трудах К. Юнга. Он вкладывает их в комплекс совершенства и в архетипе совершенства. Вместе с тем, ученый считал, что комплекс совершенства социально опосредован, а архетип совершенства биологически опосредован. Стремление к идеалу рассматривается в психоанализе З. Фрейда. Оно находит свое отражение в Эго-идеале, который формируется при родительском воспитании и направляет субъекта к самосовершенствованию. Психолог акцентировал внимание на том, что из-за Эго-идеала может развиваться невроз. Его становление возникает на стадиях соперничества и на стадии проявления первых норм. На стадии соперничества или, как ее называл сам З. Фрейд, на фаллической происходит образование перфекционизма направленного на самого себя. Не только в работах зарубежных психологов мы можем найти совершенство в каких-либо его формах. Если мы обратимся к трудам отечественных психологов, таких как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Божович. Они рассматривали стремление личности к совершенству в виде идеалов личности. Но их мнения несколько расходятся в данном вопросе. Например, Л. С. Выготский считал, что идеал – это конечная цель развития личности и главная ценностная установка, благодаря чему формируется ценностное отношение к поступкам. С. Л. Рубинштейн рассматривал идеал как образец, который включает в себя все привлекательные черты .

Специфика педагогической деятельности заключается в том, что требует особых качеств по сравнению с другими специальностями<sup>1</sup>. Ряд ученых относят к необходимым качествам педагога эмоциональную гибкость (гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости у педагога; адекватную самооценку, которая выступает детерминантой развития его профессиональной деятельности; любовь к детям, оптимизм, «нерассудное влияние», т. е. умение вживаться в чужую психику,

даже перевоплощаться, но не растворяться в ней, эмоциональность, общительность, эмоциональную зрелость. Мы попытались рассмотреть влияние перфекционизма на успешность педагогической деятельности. С этой целью нами было опрошено 200 педагогов Воронежской и Липецкой областей (29 мужчин и 171 женщина) с помощью батареи методик. В рамках данной работы, мы ограничимся лишь анализом данных, полученных с помощью анкет, содержащих информацию о респонденте, и «Многомерной шкалы перфекционизма», разработанной канадскими учеными П. Л. Хьюиттом и Г. Л. Флеттом, адаптированной И. И. Грачевой, для измерения уровня перфекционизма и определения характера соотношения его составляющих у испытуемых<sup>2</sup>. Методика изучает выраженность стремления человека во всем быть совершенным и безупречным. Тест-опросник представляет собой набор из 3-х психодиагностических шкал: 1) перфекционизм, ориентированный на себя; 2) перфекционизм, ориентированный на других; 3) социально предписанный перфекционизм. Кроме того, по сумме показателей по всем трем шкалам аккумулируется – интегральная шкала перфекционизма. Из анкет мы получили информацию о поле, возрасте, стаже работы и квалификационной категории педагога.

Таблица 1.  
Процентное соотношение стажа педагогической деятельности в выборке респондентов

Стаж	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	>45
%	17,0	13,0	12,0	21,0	15,0	8,0	7,0	7,0	0,0	1,0

Возраст опрошенных представлен в диапазоне от 22 лет до 58 лет, стаж работы от года до 36 лет (структура педагогического стажа изображена на рис.1). Как можно видеть, лишь один человек со стажем работы свыше 45 лет (возраст 72 года), выделяется из остальной выборки. Мы, воспользовавшись критерием Смирнова, убираем его из рассмотрения. Замечаем, что полигон распределения бимодальный – до 15 лет стажа и после. Если связать с возрастом, то получаем две возрастные группы до 35 лет и старше 35 (в дальнейшем мы данное разбиение рассмотрим более детально).

Анализируя выборку респондентов по уровню квалификации, замечаем, что большинство (40%) имеют первую квалифика-

ционную категорию, третья часть высшую и 27% без категории (см. табл. 2).

Таблица 2.

Процентное соотношение наличия квалификационных категорий в выборке педагогов

Категория	Без категории	Первая	Высшая
%	27,0	33,0	27,0

Изучая показатели по интегральной шкале перфекционизма, отметим следующее (см. табл. 3)

Таблица 3.

Процентное соотношение уровней перфекционизма в выборке педагогов по интегральной шкале

Уровни	Низкий	Средний	Высокий
%	12,0	53,0	35,0

1) У 12% опрошенных педагогов выявлен низкий уровень интегрального показателя перфекционизма, (средний возраст 49 лет) предъявляются небольшие стандарты к деятельности, себе и другим людям, стремление к идеальным целям не выражено.

2) У 53% – выявлен средний уровень, что свидетельствует о том, что у большинства педагогов стремление довести все до идеала и скрупулезность присутствуют, но они не осложняют деятельность, а помогают ей.

3) Более, чем у трети (35%) опрошенных педагогов выявлен высокий уровень. Присутствуют чрезмерно высокие стандарты, скрупулезность, нетерпимость к ошибкам (средний возраст 28 лет).

Перейдем к более подробному рассмотрению полученных результатов по каждой шкале. Сначала мы сравнили показатели опрошенных мужчин и женщин. Несмотря на то, что нам не удалось выявить статистически значимых различий, между двумя группами ни по одной из шкал, мы замечаем, что средние значения по первой шкале (перфекционизм, ориентированный на себя) у женщин (76,8) выше, чем у мужчин (72,6). Следовательно, женщины предъявляют к себе более высокие требования, чаще ставят перед собой «отдаленные», труднодостижимые цели и сосредотачиваются на них. Возможно, подобная тенденция связана с малочисленностью мужчин среди педагогов, что позволяет им быть менее требовательным к себе. Женщина в борьбе за «успешность в педагогической деятельно-

сти» тратит больше ресурсов, чем мужчина. Она конкурирует не только с женщинами, но и с мужчинами, которые, в свою очередь, уже выиграли данную борьбу, придя в педагогику. По второй шкале (перфекционизм, ориентированный на других) мы наблюдаем несколько другую картину. Средние значения по данной шкале у мужчин (60,3) чуть выше, чем у женщин (56,3). Такие показатели говорят о том, что мужчины предъявляют более преувеличенные и нереалистичные требования к другим, формирует более высокие стандарты, установленные для других, нетерпимость, нежелание прощать ошибки, несовершенства. Мы можем предположить, что такой результат опять связан с малочисленностью мужчин в педагогическом коллективе: женское окружение дает возможность большего выбора партнера, что и способствует формированию более высоких требований к другим. По третьей шкале (социально предписанный перфекционизм) мы получили картину, очень похожую на первый вариант. Средний показатель по данной шкале у мужчин (40,3) несколько ниже, чем у женщин (50,3). Мы предлагаем трактовать такие показатели так же как, как и результаты по первой шкале.

Разделив выборку на две возрастные группы – до 35 лет и после 35 лет (используя возрастную периодизацию Б. Г. Ананьева (средний возраст: первый период от 22 до 35 лет для мужчин, 21-35 лет для женщин; второй период от 36 до 60 мужчины, от 36 до 55 женщины). Снова по каждой из шкал мы не выявили статистически значимых различий, средние показатели по первой и третьей шкале в первой группе выше: соответственно (78,6 и 63,3 – по первой, 57,4 и 50,4 – по третьей). Мы объясняем это тем, что в первый период – до 35 лет предъявляются завышенные и нереалистичные требования к себе, усиленное исследование себя, самокопание и самокритика, которые делают невозможным принятие собственных изъянов, недостатков, формируются чрезвычайно высокие стандарты, установленные человеком для себя. возникает тенденция ставить перед собой «отдаленные», труднодостижимые цели и сосредотачиваться на них. Вместе с тем, в этот период педагог считает возможным признания своей личности в социуме только при условии своей безукоризненности, неадекватно оценивая требования окружающих к себе как завышенные и воспринимая их как внешнее давление. Возможно, более адекватные требования к себе во втором возрастном периоде связаны с появлением жизненного

опыта, рационального подхода к расходованию энергоресурсов, принятию себя как личности.

Далее с помощью трехфакторного дисперсионного анализа<sup>3</sup> мы определили влияние перфекционизма по всем трем шкалам и по интегральному показателю на успешность педагогической деятельности. Значимое влияние мы обнаружили лишь по первой шкале – перфекционизм, ориентированный на себя. Это означает, что ни перфекционизм, ориентированный на других, ни социально предписанный перфекционизм, ни их сочетания как между собой, так с перфекционизмом, ориентированным на себя, не оказывают существенного влияния на успешность педагогической деятельности.

С одной стороны, это замечательно, что успешность педагогической деятельности зависит от требований, предъявляемых педагогом к себе, но с другой стороны нужно помнить, что нельзя увлекаться чрезмерными требованиями к себе. Перфекционизм может приводить к как обострению, так и к развитию различных психосоматических заболеваний. Может возникнуть головная боль, нервное истощение, обострение различных хронических заболеваний<sup>4</sup>. Самостоятельно справиться с такими проблемами сложно, нужна помощь психолога, потребность в котором в каждом учебном заведении только увеличивается год от года.

---

<sup>1</sup> Малютина О. П. О риске снижения работоспособности преподавателя в условиях интенсификации профессиональной деятельности // Вестник Воронежского гос. университета. Серия : Проблемы высшего образования. – 2015. – № 1. – С. 59–62.

<sup>2</sup> Грачева И. И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюита и Г. Флетта // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27, № 6. – С. 73–80.

<sup>3</sup> Малютина О. П. Дисперсионный анализ в примерах психологических исследований с применением Excel, SPSS, STATISTICA. Учебно-методическое пособие для вузов. – Воронеж : ЦНТИ, 2013. – 80 с.

<sup>4</sup> Малютина О. П. Снижение симптомов «синдрома эмоционального выгорания» учителя при прохождении курсов повышения квалификации // Актуальные проблемы обучения и воспитания школьников и студентов в образовательном учреждении. Материалы конференции. – Воронеж : Научная книга, 2015. – С. 25–30.

**Я. А. Пашкова**  
**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМЬИ**  
**КАК ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА \***

В основе семьи лежат брачные отношения, в которых отражается как биологическая, так и социальная природа человека, представленная материальной и духовной сферой жизни общества. Оно осуществляет внешний контроль над оптимальным функционированием семьи с помощью средств социального воздействия на индивида, процесса воспитания и системы общественного мнения. Весь этот комплекс мер производится в связи с тем, что социум заинтересован в устойчивости брачных отношений, достижении благополучия и стабильности в них.

Проблемы, оказывающие отрицательное на эту устойчивость, а именно причины, влияющие на распад семейных союзов, остаются актуальными на протяжении нескольких десятилетий. Особенное внимание уделяется им в современном обществе<sup>1</sup>.

По данным исследований, опубликованным в Демографическом ежегоднике за 2017 год, в России сократилось число регистрации браков в 2016 году по сравнению с предыдущими годами на 16%, а количество разводов остается равным величине прошлых лет. Причем возраст вступления в брак становится выше по сравнению с 2015 и предшествующими ему годами, то есть количество молодых людей, вступающих в брак, сокращается<sup>2</sup>.

Тенденция к социально-демографическому кризису актуализирует определение его психологических оснований, социально-психологическое изучение мотивов вступления в брак, выбора брачного партнера, особенностей переживания семьей этапов ее развития и причин разводов. Полагаем, что подобные исследования могут получить новый импульс в рамках субъектного подхода к малой групп<sup>3</sup>, к которой, безусловно, относится семья. С учетом сказанного раскроем теоретические основы изучения семьи как группового субъекта.

---

\* © Пашкова Я. А., 2019.

Аристотель считал, что семья – это первый вид социального взаимодействия людей, что именно она является той первоначальной ячейкой, из которой возникло государство. Он называл «селением» объединение нескольких семей, считая его переходной формой от семьи к государству. Именно от Аристотеля берет свое начало мысль о том, что семья – неотъемлемый элемент социальной структуры общества: с одной стороны, в семью проникают проблемы общества, а с другой, – семья воздействует на отношения в обществе, влияя на характер всех процессов социальной жизни<sup>4</sup>.

Современные социологи определяют брак как исторически изменяющуюся социальную форму отношений между мужем и женой, посредством которой общество упорядочивает и санкционирует их половую жизнь и устанавливает супружеские и родительские права и обязанности.

В изучении психологии семьи важна идея, разработанная одним из известных создателей системного подхода Л. Берталанфи. Она состоит в том, что семья представляет собой сложную систему отношений, объединяя не только супругов, но и их детей, а также других родственников или просто близких супругам и необходимых им людей.

По определению А. И. Антонова, семья – это основанная на единой общесемейной деятельности общность людей, связанных узами супружества, родительства, родства, и тем самым осуществляющая воспроизводство населения и преемственность семейных поколений, а также социализацию детей и поддержание существования членов семьи. Автор считает, что лишь наличие таких многообразных отношений в семье позволяет говорить о ее конструировании в строгой форме. Согласно Н. Я. Соловьевой, семья – малая социальная группа (ячейка) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство<sup>5</sup>.

Анализируя основные дефиниции семьи, предложенные как психологами, так и представителями смежных наук в разные исторические эпохи, можно заметить, что большинство авторов опирается на системный подход, рассматривая семейную единицу как социальную систему, состоящую из групп людей и находящуюся в постоянном



взаимодействии, взаимоотношении и динамических связях друг с другом. В то же время практически отсутствуют работы, в которых семья трактуется как единый субъект. По-видимому, игнорирование или недооценка субъектности семьи как малой группы связаны с опасением потерять специфику этого феномена. Однако нам ближе другая позиция: субъектный подход позволит раскрыть еще недостаточно изученные особенности и функции семейной группы.

Наше внимание привлекла работа Т. В. Андреевой, которая анализирует междисциплинарные области исследования социальной психологии семьи (табл. 1). Например, часть проблематики демографии, этнографии и семейной психотерапии семьи можно изучать в русле социальной психологии семьи. В области семейной психотерапии – это семейные нормы и правила, которые являются разновидностью групповых норм. В области демографических проблем – это формирование репродуктивных установок в семье, передача установок детности от старшего поколения к младшему, особенности функционального и межличностного взаимодействия в семьях с разным числом детей. В работе Т. В. Андреевой выделяется также сфера семейного права, в которой семья отчасти предстает как групповой субъект, что проявляется во взаимодействии с окружающими группами<sup>6</sup>.

Но какую бы область изучения семьи мы не взяли, в каждой из них она рассматривается в контексте взаимодействия как с внутригрупповым элементами, так и с внешними, сторонними группами, в том числе изучаются вопросы, связанные с организацией этих связей.

Таблица 1

Области междисциплинарных исследований социальной психологии семьи с другими науками, изучающими семью

№	Науки, изучающие семью	Междисциплинарные исследования социальной психологии семьи
1	Социология	Взаимосвязь институциональных и межличностных характеристик семьи, их взаимообусловленность
2	Этнография, социальная антропология	Семейные ритуалы, обычаи, нормы, образ жизни, стереотипы семейного поведения, трансляция норм, традиций из поколения в поколение

3	Семейное право	Оптимизация поведения членов семьи в сложных ситуациях взаимодействия семьи и различных социальных институтов
4	Демография	Усвоение в семье и передача стереотипов и установок относительно вступления в брак, рождения детей, образования, разводов, повторных браков
5	Сексология	Влияние качества сексуальных отношений между супругами и их оптимизации на удовлетворенность браком, семейную атмосферу
6	Медицина, психология здоровья	Нормы самосохранительного поведения в семье, передача позитивного и негативного опыта следующим поколениям
7	Семейная психотерапия	Семейные нормы и правила как разновидности групповых норм

Если же исследовать категорию семьи через призму субъектного подхода к малой группе, то здесь мы можем выделить два аспекта. Первый – реализация человеком своих субъектных функций в семье; второй – психология семьи как группового (коллективного) субъекта, базирующаяся на взаимодействии всех ее членов и их взаимоотношениях.

В рамках первого аспекта необходимо определить семью как групповой субъект, описать ее особенности через уровни и этапы развития группового субъекта, в том числе в кризисные периоды жизни семьи. С этой позиции семья как групповой субъект предстает системным и динамическим качеством семейной группы, которое проявляется в ходе ее жизнедеятельности в обществе. Взаимодействуя как единое целое с социальным окружением, в том числе преобразовывая ситуации жизнедеятельности и саму себя, семья как целостный субъект характеризуется сознанием и самосознанием, которые позволяют ей осознавать, что именно она является источником этих действий и преобразований.

В результате теоретического анализа проблемы мы предполагаем, что возможно проследить изменения типа групповой субъектности семьи на разных стадиях ее жизненного цикла. Как известно, жизненный цикл семьи определяют как последовательность смены событий и стадий, происходящих в брачном союзе от воз-

никновения (зарождения) до прекращения его жизнедеятельности (смерти). В литературе встречается множество взглядов относительно периодизации развития семьи. Их обобщение позволяет перечислить основные стадии<sup>7</sup>:

- 1) стадия монады – период добрачного ухаживания;
- 2) стадия диады – образование новой семейной пары;
- 3) стадия семьи с маленькими детьми (включает в себя стадию триады, появление более одного ребенка, выход детей во внешний мир – дошкольное учреждение, школу);
- 4) стадия семьи с детьми подросткового возраста;
- 5) стадия отделения детей от родителей (стадия «опустевшего гнезда»);
- 6) стадия семьи после отделения детей.

Что же касается типов групповой субъектности, то мы в этом вопросе основываемся на концепции А. Л. Журавлева, выделившего три типа: потенциальная субъектность, реальная субъектность, рефлекслирующая субъектность<sup>8</sup>. Нам представляется перспективным и для развития самого субъектного подхода к малой группе, и для углубления понимания социально-психологических особенностей семьи как субъекта проанализировать, в чем именно выражаются перечисленные типы групповой субъектности в семье и какие изменения они претерпевают в стабильные и критические периоды семейной истории.

Иллюстрируя второй аспект, мы можем раскрыть субъектность семьи с помощью понятия «совместная жизнедеятельность группового субъекта», которое трактуется как любое взаимосвязанное функционирование людей в тех или иных группах. Иными словами, важно акцентировать и функциональную сторону семьи как группового субъекта, а также провести анализ семьи с точки зрения ее совместной активности как группового субъекта, содержательно описать виды, уровни, формы этой активности. В общем плане под совместной активностью принято понимать взаимодействие группы с социальным окружением в ее субъектной позиции, то есть когда она проявляет себя как единое целое по отношению к разным социальным объектам и самой себе. Такая активность группы представляет собой активность, совместно осуществляемую в группе взаимосвязанными и взаимодействующими ее членами, что и происходит в семье<sup>9</sup>.

Таким образом, предпринятый нами теоретический анализ проблемы семьи как группового субъекта позволяет сделать вывод о ее высокой актуальности, теоретической и практической значимости. Ее разработка в русле субъектной концепции малой группы позволит:

а) расширить горизонты субъектного подхода к группе за счет изучения субъектных особенностей семьи как малой группы;

б) выделить ключевые компоненты психопрофилактической, психотерапевтической, психокоррекционной работы с семьей как групповым субъектом на разных этапах ее развития;

в) разработать практические рекомендации психологам для консультационной работы с членами семьи, находящейся на кризисном этапе развития ее субъектности.

---

<sup>1</sup> См. : Дымнова Т. И. Психологический анализ зависимости структурно-содержательных особенностей супружеской семьи от родительской : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2002. – 128 с.

<sup>2</sup> Демографический ежегодник России. 2017 : статистический сборник. – Москва : Росстат, 2017. – С. 49–55.

<sup>3</sup> Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта : монография. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2013. – 396 с.

<sup>4</sup> Целуйко В. М. Психология современной семьи. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 134 с.

<sup>5</sup> См. : Андреева Т. В. Семейная психология. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 244 с.

<sup>6</sup> Андреева Т. В. Теоретико-методологические основы социальной психологии семьи как области научных исследований // Вестник Санкт-Петербургского университета, 2011. – № 3. – С. 12–20.

<sup>7</sup> Целуйко В. М. Психология современной семьи. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 134 с.

<sup>8</sup> Журавлев А. Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке. – Санкт-Петербург : Академ. проект, 2000. – С. 133–151.

<sup>9</sup> См. : Гайдар К. М. Указ. соч.

**А. А. Пылаев**  
**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО**  
**ИССЛЕДОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ОБЩНОСТЕЙ \***

Концепт интернета изначально возник как отклик на практическую потребность в создании настолько децентрализованной связи, чтобы она могла функционировать даже в случае ядерной войны и тотального уничтожения всех основных источников коммуникации. Первая детально проработанная концепция интернета была создана под руководством Дж. Ликлайдера в 1962 году. Новая технологическая среда изначально была доступна в основном правительству США и отдельной группе энтузиастов, которые преимущественно являлись белыми хорошо образованными мужчинами. То есть их образование и социальное положение позволяло им погружаться в изучение и эксплуатацию нового средства коммуникации. Со временем такая «элитарная» ситуация закономерно начала изменяться. Распространение компьютеров и упрощение доступа к интернету позволило постепенно вводить виртуальное пространство в повседневную жизнь все большего числа людей. С конца 1990-х годов уже можно говорить о полноценном становлении новой парадигмы коммуникативного взаимодействия в обществе. «Распространение информационных технологий способствовало эволюции коммуникативной практики, появлению новых форм коммуникаций и, как следствие, возникновению виртуального пространства социальных взаимодействий»<sup>1</sup>.

Массовое распространение интернета преобразовало и продолжает преобразовывать сам характер общественных отношений. Сегодня есть все основания утверждать, что в интернете появляются не только специфические формы коммуникаций отдельных лиц, различных групп или социальных институтов, но и уже сугубо виртуальные общности. Если на заре возникновения интернета можно было говорить только о едином «сетевом сообществе», выделяя конкретный тип пользователя интернета, то сейчас количе-

---

\* © Пылаев А. А., 2019.

ство разнообразных виртуальных объединений людей стремительно растет. Они могут как пересекаться с внесетевой активностью, так и быть полностью виртуальными. То есть если изначально виртуальная коммуникация и взаимодействие являлись побочным продуктом, эпифеноменом реальных взаимоотношений, то в настоящее время виртуальность уже претендует на звание «второй реальности» со своими уникальными законами, географией и эффектами.

Закономерно, что подобное развитие событий не могло не заинтересовать ученых, в том числе психологов. В 1990-х годах также «выделилось социокультурное направление исследований сетевых сообществ, в которых Интернет выступает как система сообществ, обладающих своими особенностями языка, норм коммуникации и социальной иерархии участников»<sup>2</sup>. Внедрение новых технологий всегда эмоционально окрашено для людей. Интернет, конечно же, актуализирует подобные переживания, а потому он требует взвешенного методологического инструментария, позволяющего с максимальной объективностью сказать о том, как же все-таки изменилась и будет изменяться жизнь людей в связи с внедрением в жизнь виртуального пространства. «Анализ подобного виртуального взаимодействия и виртуальных формирований становится возможным в результате проведения междисциплинарных исследований на основе особого концептуального подхода, задаваемого адекватными теоретическими, методологическими и программно-аппаратными средствами»<sup>3</sup>. Проблема заключается именно в адекватности избранной для исследования методологии. Ключевой здесь является научная рефлексия, позволяющая не только собирать данные и строить на их основе различные психологические теории, но понимать, насколько вообще корректен выбранный подход к изучению интернета и виртуальных общностей.

Большую часть всего спектра исследований интернета можно отнести к одному из трех теоретических подходов<sup>4</sup>. Первый подход можно охарактеризовать как «технический детерминизм», в котором рассматриваются способы формирования технологиями общества. Второй подход пытается противостоять первому, обращаясь к тому, как люди используют эти технологии. В третьем анализируется историческая обстановка, в которой конкретная технология развивается.

Если мы смотрим на интернет с точки зрения технологического детерминизма, то предполагаем, что технология влияет на все модели человеческой деятельности, и технологическое изменение является ключевой причиной изменений в обществе. Фактически любой период истории может быть определен используемой технологией. К сторонникам технологического детерминизма наиболее часто причисляют двух теоретиков коммуникации Г. Инниса и М. Маклюэна. Изучение отношений между обществом и интернетом с позиции детерминистической перспективы может привести нас к утверждению, что отныне человечество является цифровым обществом; что способ наших мыслей, действий и взаимодействий подчинен способу общения через сетевые информационные технологии; определенные слова и фразы из сферы технологий перебираются в повседневный язык, изменяя наше видение мира; определенные способы общения открыты для нас, другие закрыты из-за господствующей технологии. Данный подход действительно очень важен, учитывая, что интернет стал неотъемлемой частью современной жизни.

Во втором подходе человек выступает уже не пассивным продуктом среды, он активно ее трансформирует. В том числе и виртуальность. Этот подход утверждает более личностное отношение человека к технологиям и то, как он непосредственно использует их в своей деятельности. Ученые, которые придерживаются этого подхода к изучению интернета, утверждают, что виртуальность является полезным инструментом для увеличения количества и видов личных взаимодействий. К примеру, телефонная технология может сэкономить время или позволит ранее обделенным общением людям иметь личные отношения, которые в противном случае невозможны.

Третий подход к изучению новых технологий, в том числе информационных, фокусирует свое внимание на различных условиях, в которых внедряется и используется технология. У. Франклин и У. Роулэнд применяют этот подход при изучении различных технологий. Этот подход рассматривает интернет как участника истории технического развития, а не как внезапного и необъяснимого гостя. Отправной точкой должна быть локализация интернета в пределах истории коммуникационных технологий.

Но, как это часто бывает, изложенные подходы хоть изначально и формировались как абсолютно независимые, в науке они используются комплексно. Если мы хотим понять феномен в его целостности, понять, что он действительно собой представляет, то тут необходима интеграция всех вышеперечисленных подходов. По нашему мнению, наиболее отчетливо такую интеграцию можно увидеть и эффективно задействовать как раз в исследованиях виртуальных общностей. В своей методологической основе они должны учитывать как особенности виртуального пространства, влияющего на деятельность людей, так и сам исторический и социальный контекст взаимодействия.

«Фундаментальной методологической проблемой информатики сообществ на нынешнем этапе ее становления является противоречие между интенсивным развитием информационных процессов и технологий в различных областях социальной коммуникации и явно недостаточным осмыслением теоретических оснований и специфических методов их исследования»<sup>5</sup>. Данное утверждение справедливо и в отношении психологических исследований интернета и виртуальных сообществ. При изучении последних в настоящее время преобладают в основном методы самоотчета и социологические методы. С одной стороны, не стоит, конечно, недооценивать этот комплекс методов. Благодаря ему были получены огромные массивы демографических и социальных данных о пользователях интернета. Но также не следует забывать о том, что они преимущественно основываются на самоотчете испытуемых, а, следовательно, обладают определенной долей субъективизма, к тому же не всегда проникают в самую суть исследуемого предмета. Подобные методы позволяют с меньшими затратами получить необходимые данные, но требуют большой профессиональной ответственности при их интерпретации. Зачастую простая констатация результатов выливается в злоупотребление их трактовкой. Так, одни и те же данные по-разному используются противниками и адептами внедрения интернета в жизнь людей. Редко какие исследовательские темы настолько эмоционально «заряжены». И именно это говорит нам о том, насколько важны не просто психометрические показатели конкретных методик, но сама методология, лежащая в основании того или иного исследования. Критически важно, чтобы со временем сами исследователи все больше отдавали себе в ней



отчет. Актуальность проблемы обостряется еще и тем, что сейчас активно начинают использоваться методы анализа большого массива данных (Bigdata), которые действительно приводят к интересным наблюдениям в сфере виртуальных общностей, но, к сожалению, только к «наблюдениям». Полученные данные еще требуют своего объяснения, что предполагает более глубокую проработку проблемы. Убеждены, что в основу психологического изучения интернета вообще и виртуальных общностей, в частности, должны быть положены методологические принципы развития, активности, субъекта. Интернет и виртуальные объединения людей не статичны, к тому же виртуальные сообщества не являются пассивным объектом воздействия виртуального пространства. Необходимо изначально подходить к ним, как к сложным постоянно изменяющимся феноменам.

Принцип активности при изучении виртуальных общностей должен применяться в связи с тем, что в случае с виртуальной реальностью вся активность изначально принадлежит человеку. В первую очередь он сам выбирает время и способ взаимодействия с интернетом и в интернете. Более того, только сам человек изначально решает, хочет он войти в интернет или нет. Он может играть пассивную роль в виртуальной общности, но само вхождение в интернет и виртуальную реальность выражает его активность.

Виртуальные общности, как и реальные, не статичны. В своем развитии они проходят определенные стадии, обладают собственными процессами групповой динамики. Поэтому при исследовании виртуальных общностей необходимо опираться на методологический принцип развития. Только понимая динамику развития виртуальных общностей, мы сможем говорить об их специфике по отношению к реальным группам и объединениям людей, лучше понять не только их сходства и отличия, но и то, как они трансформируют друг друга в единой жизненной пространстве.

Принцип субъекта играет ключевую роль при уходе от статичной и констатирующей психологии. Мы не просто говорим о наличии тех или иных характеристик человека или социальной общности, но подходим к ним с точки зрения их принципиальной цельности, активности, автономности. При использовании в психологических исследованиях виртуальных общностей принципа субъектности для нас базовым является подход

А. В. Брушлинского, согласно которому субъект – это качественно определенный способ самоорганизации и саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам<sup>6</sup>. Правомерно подходить с этой позиции не только к отдельной личности, но и непосредственно к группам, в том числе виртуальным. Так К. М. Гайдар рассматривает группового субъекта как системное и динамическое качество малой группы, проявляющееся, когда она осуществляет свою жизнедеятельность в социальной системе, взаимодействуя как единое целое с социальным окружением, в том числе преобразовывает ситуации жизнедеятельности и саму себя, осознавая при этом, что именно она является источником этих действий и преобразований<sup>7</sup>.

Таким образом, мы можем заключить, что в настоящее время изучение интернета и виртуальных общностей, в том числе в психологической науке, развивается так же стремительно, как и сам интернет. При этом при исследовании виртуальных общностей начинают активно использоваться виртуальные технологии, что требует повышенной ответственности от ученых. Только исходя из четко определенных методологических принципов при изучении психологии виртуальных общностей, можно понять, что и – главное – зачем мы изучаем.

---

<sup>1</sup> См. : Войскунский А. Е. Психология и интернет. – Москва : Акрополь, 2010. – 439 с.

<sup>2</sup> См. : Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей интернета. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2008. – 221 с.

<sup>3</sup> Тищенко В. И. Информатика сообществ: противоречия становления // Социальные сети и виртуальные сетевые сообщества : сб. науч. трудов. – Москва : ИНИОН РАН, 2013. – С. 12.

<sup>4</sup> См. : Gackenbach G. Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Implications. – San Diego [et al.] : Academic press, 1998. – 392 p.

<sup>5</sup> Тищенко В. И. Указ. соч. – С. 13.

---

<sup>6</sup> См. : Брушлинский А. В. Психология субъекта. – Санкт-Петербург : Алетей, 2003. – С. 22–23.

<sup>7</sup> См. : Гайдар К. М. Субъектный подход к психологии малых групп: история и современное состояние. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. ун-та, 2006 – 160 с.

**Л. В. Симонова**  
**ДИНАМИКИ АДАПТИРОВАННОСТИ К ШКОЛЕ**  
**ПЕРВОКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ**  
**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ \***

Младший школьный возраст – начало школьной жизни. Вступая в него, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, учебную мотивацию. Учебная деятельность становится для него ведущей. На протяжении этого периода у ребенка развивается теоретическое мышление; он получает новые знания, умения, навыки, создает необходимую базу для всего своего последующего обучения. Но значение учебной деятельности этим не исчерпывается: от ее результативности непосредственно зависит адаптивность первоклассника в школе.

Сложилось определенное противоречие между требованиями школы и готовностью детей их принять. Сегодня значительное количество детей, несмотря на соответствующий возраст и имеющиеся у них навыки и умения, испытывают большие трудности в адаптации к школьному обучению, основной причиной которых является то, что они интеллектуально не готовы к школьному типу обучения. Данный факт свидетельствует об актуальности нашего исследования.

Интеллектуальная готовность является основой учебной деятельности ребенка. Интеллектуальная готовность к школьному обучению рассматривается нами как соответствующий уровень внутренней организации мышления ребенка, обеспечивающий пе-

---

\* © Симонова Л. В., 2019.

реход к учебной деятельности. От интеллектуальной готовности зависит успешность всей деятельности младшего школьника. Интеллектуальная готовность предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием. Однако в основном мышление ребенка остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами, их заместителями. Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности.

В рамках нашего исследования мы предположили, что динамика адаптированности первоклассников с разным уровнем интеллектуальной готовности к школе различается, а именно: у первоклассников с высоким и средним уровнем интеллектуальной готовности положительная динамика адаптированности более выражена, чем у детей с низким уровнем интеллектуальной готовности.

В качестве базы эмпирического исследования выступила гимназия № 8 г. Воронежа. Объектом эмпирического исследования явились первоклассники в возрасте 6–8 лет. Общий объем выборки составил 80 человек.

В данной работе использовались метод стандартизированного самоотчета и проективный метод, каждый из которых реализовывался в следующих конкретных методиках.

1. Для изучения интеллектуальной готовности первоклассников нами была использована методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС) (И. С. Аверина, Е. И. Щепланова, Е. Н. Задорина) для выявления уровня развития интеллектуальных способностей.

2. Для изучения адаптированности первоклассников к школе мы использовали следующие методики: тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) для определения уровня тревожности первоклассников; тест мотивация учения и адаптация ребенка к школе (Н. Г. Лусканова); методика рисунок школы (А. И. Баркан) для выявления эмоционального отношения ребенка к школе. Так, как тревожность, мотивация учения и эмоциональное отношение

ребенка к школе являются показателями адаптированности, нами рассматривались именно эти показатели.

В начале эмпирического исследования, а именно в сентябре была проведена методика МЭДИС (И. С. Аверина, Е. И. Шабанова, Е. Н. Задорина) с целью выявления уровня развития интеллектуальных способностей первоклассников, после чего дети были разделены на три группы: в первую группу вошли дети с высоким уровнем интеллектуальной готовности к обучению, во вторую со средним уровнем интеллектуальной готовности и в третью группу вошли дети с низким уровнем интеллектуальной готовности к обучению в школе. Эта методика была взята за основу и проводилась только один раз.

Для испытуемых трех групп провели диагностику уровня тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), методику Н. Г. Лускановой, которая способствует определению мотивации учения и адаптации ребенка в школе, методику «Рисунок школы» для выявления эмоционального отношения ребенка к школе.

Для выявления динамики адаптированности первоклассников к школе спустя 6 месяцев нами было повторно проведено исследование и использовались те же диагностические методики.

Полученные результаты исследования показывают, что у детей с высоким уровнем интеллектуальной готовности компоненты адаптированности не изменились.

У детей со средним уровнем интеллектуальной готовности наблюдается динамика в эмоциональном отношении к школе, а также в мотивации учения и адаптации ребенка в школе, становится больше детей, которые положительно относятся к школе а, следовательно, мотивация учения и адаптация ребенка к школе у детей тоже высокая. Уровень тревожности не изменился.

У детей с низким уровнем интеллектуальной готовности к школе мы видим динамику. У них меняется уровень тревожности, мотивация учения и адаптация ребенка в школе в положительную сторону. Что касается эмоционального отношения ребенка к школе, то растет число детей с положительным эмоциональным отношением ребенка к школе и уменьшается с несформировавшимся.

Следовательно, можно судить о том, что у детей со средним и низким уровнем интеллектуальной готовности наблюдается динамика адаптированности, так как показатели адаптированности

(мотивация учения и адаптация ребенка в школе, уровень тревожности и эмоциональное отношение ребенка к школе) изменились в позитивном направлении. Очевидно, что существует динамика в мотивации учения и адаптации ребенка к школе, а значит и в целом в адаптированности.

Адаптация в 1 классе – особый и сложный период адаптации в жизни ребенка: он усваивает новую социальную роль ученика, новый вид деятельности – учебную, изменяется социальное окружение – появляются одноклассники, учителя и школа, как большая социальная группа, в которую включается ребенок, изменяется уклад его жизни.

Адаптированный ребенок – это ребенок, приспособленный, к полноценному развитию своего личностного, интеллектуального и других потенциалов в данной ему педагогической среде.

Адаптированность – уровень фактического приспособления индивида, уровень его социального статуса и самоощущения. Адаптивность носит не только биологический, но и социальный характер и достигается иногда ценой определенных нарушений физического и психического здоровья, той или иной дисгармонией по сравнению с нормой.

Для подготовки ребенка к успешному школьному обучению существуют различные подходы: специальные занятия в детском саду на этапе адаптации к школе, диагностика школьной готовности и подготовка до школы.

В связи с результатами проведенного нами исследования мы можем преподавателям первых классов предложить следующие рекомендации, направленные на повышение интеллектуальной готовности у первоклассников.

1. *Рекомендации для детей с низкой интеллектуальной готовностью.* Развивать у учащихся школьную мотивацию; проводить как можно больше развивающих занятий; проводить развивающие мероприятия на повышение эффективности учебной деятельности; давать учащимся как можно больше развивающих заданий, входящих в программу, составленных на материале основных учебных предметов; развивать качества необходимые для успешной учебы в школе: память, внимание, мышление, воображение, навыки чтения, умение правильно излагать свои мысли; проводить

психологические тренинги на повышение любознательности детей, снижение уровня напряженности и тревоги.

2. *Рекомендации для детей со средней интеллектуальной готовностью.* Развивать у учащихся школьную мотивацию, проводить как можно больше развивающих занятий; проводить мероприятия, направленные на повышение эффективности учебной деятельности; повышать качества необходимые для более успешной учебы в школе (память, внимание, мышление); проводить психологические тренинги для повышения любознательности детей.

3. *Рекомендации для детей с высокой интеллектуальной готовностью.* Поддерживать в ребенке стремление учиться, поддерживать первоклассника в его желании добиться успеха («Молодец!», «Ты так хорошо справился!»), проводить развивающие компьютерные методики, направленные на повышение уровня интеллектуальных достижений ребенка.

Частично подтвердилось наше предположение о том, что динамика адаптированности первоклассников с разным уровнем интеллектуальной готовности к школе различается (у первоклассников с высоким и средним уровнем интеллектуальной готовности положительная динамика адаптированности более выражена, чем у детей с низким уровнем интеллектуальной готовности).

Таким образом, в ходе нашего исследования нами был получен статистический и фактический материал, который может использоваться психологом школы и преподавателями первых классов для прогнозирования и объяснения адаптированности детей с разной интеллектуальной готовностью. Это будет способствовать разрешению тех трудностей, которые могут возникнуть у первоклассников в процессе обучения и может быть использовано для просветительской, консультативной и психокоррекционной работы со школьниками.

**В. А. Тенькова**  
**СПЕЦИФИКА КОНСУЛЬТАТИВНОЙ РАБОТЫ**  
**ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА**  
**В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ \***

Профессиональная деятельность педагога-психолога в образовательном учреждении включает следующие основные направления: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психодиагностика, психологическая коррекция, работа по развитию личности учащихся, психологическое консультирование. Все направления деятельности педагога-психолога на практике существуют в тесном единстве и во взаимосвязи.

Существенное место в деятельности педагога-психолога занимает психологическое консультирование, суть которого состоит в оказании психологом помощи в решении тех проблем, с которыми к нему обращаются педагоги, родители, учащиеся. Это направление в деятельности психолога требует от него специального психологического образования, владение теориями, техникой, приемами консультативной работы.

Какими качествами должен обладать педагог-психолог, чтобы эффективно выполнять консультативную деятельность? Главное требование, это наличие специального образования. Помимо специального образования, необходимо наличие таких особенностей личности, как аутентичность, открытость, доброжелательность, заботливость, безоценочность, гибкость мышления, интуитивность; отказ от нравоучений и советов, способность внушать доверие и вселять в других уверенность в возможность справиться с проблемами; душевная теплота<sup>1</sup>. Эффективный консультант владеет пониманием и способностью интерпретировать внутренний мир людей, что помогает клиенту раскрыть его собственную данность, построить индивидуальные объяснения причин событий и проблем его жизни и личности.

---

\* © Тенькова В. А., 2019.



Важными аспектами собственно консультативной деятельности становятся процессы понимания и интерпретации трудностей клиента, их причин, особенностей его внутреннего мира, способов адаптации к реальности. Для их осуществления эффективный консультант должен не только владеть процессуальными навыками, но и обладать специфической профессиональной ментальностью, по отношению к которой совокупность получаемых в обучении знаний, умений, навыков выступает как средство реализации профессионализма.

Профессиональная ментальность консультирующего психолога – это система сложившихся в индивидуальном профессиональном опыте взаимосвязанных образов человека, представлений о том, что в нем врожденно или может быть сформировано; что подлежит или не подлежит изменению; какие предпосылки определяют возможность изменений.

Еще одна важная профессиональная характеристика – владение возможными языками описания и интерпретации психологической реальности клиентами разных возрастов, социальных и профессиональных групп, образовательного и культурного уровня. Консультанту должен быть понятен смысловой диалог с родителями и учителями, трудными подростками и успешными детьми, с детьми с различными отклонениями и нарушениями психического и личностного развития и одаренными детьми.

Для консультанта познаваемой сферой становится другой человек. Подойти к нему и раскрыть – точнее, заставить его самого раскрыться – возможно лишь путем общения с человеком, в результате диалога с ним<sup>2</sup>. Поэтому выраженная диалогичность – еще одно важнейшее свойство профессионального сознания консультанта. Оно выступает как открытая, находящаяся в постоянном взаимодействии с другими, эмпатическая система. Профессиональное сознание консультанта совершенствуется за счет диалогического взаимодействия, общения с клиентом.

Важными характеристиками профессионального сознания консультанта можно считать герменевтичность и «демиургичность». Выступая как толкователь и в каком-то смысле творец семантики внутреннего мира других людей, консультант находится в сложной ситуации: чтобы понимать и интерпретировать жизненные истории клиентов, он должен быть более широким и полным

«текстом» по отношению к текстам клиента, содержать в себе множественные «картины мира» и языки, на которых «говорит» чужое сознание, быть своеобразным «текстом текстов». Это требует от него поликультурности, полисемантической<sup>3</sup>.

Для психолога-консультанта характерно хорошее понимание самого себя («чувство Я»), развитость внутренней диалогичности, осознание собственных экзистенциальных задач, что способствуют формированию адекватной профессиональной и личностной самооценки, определяет эффективность деятельности.

Вышеперечисленные характеристики «идеальной модели» консультанта помогают педагогу-психологу эффективно осуществлять консультативную деятельность педагога-психолога в образовании, которая имеет принципиальное отличие от других видов консультативной деятельности практического психолога. Оно состоит в том, что консультирование в образовательном учреждении сосредоточивается на решении профессиональных проблем. В процессе консультации рассматривается только то, что имеет отношение к решению главной задачи психологической службы образования – максимально содействовать психическому и личностному развитию каждого школьника. Администрация учреждения образования, учителя, родители, другие люди получают консультацию постольку, поскольку они имеют отношение к ребенку. Их проблемы анализируются чаще всего только в связи с проблемами учащихся, а не сами по себе.

Особые трудности может вызвать консультирование педагогов. Учителя, пришедшие на консультацию, в большинстве случаев надеются на быстрое решение своих проблем и, главное, на подтверждение собственного восприятия ситуации. Они нередко испытывают бессилие в решении проблем, связанных с особенностями воспитания, обучения, поведения тех или иных детей. Причину этих проблем и трудностей они стремятся искать в недостатках семейного воспитания, не подвергая сомнению свои профессиональные и личностные качества. Поэтому во время консультации учителя сопротивляются активному вовлечению в продуктивный процесс всестороннего анализа и решения той или иной проблемы, предпочитая занимать пассивную позицию человека, перекладывающего решение вопроса на другого (консультанта).

С какими вопросами обращаются к педагогу-психологу? Содержание запроса на консультацию связано с возрастной категорией консультируемых и их социальной ролью.

Наиболее распространенные запросы к психологу со стороны учителей и родителей связаны с нежеланием некоторых учеников учиться, с низкой успеваемостью отдельных учащихся по всем или каким-то определенным учебным предметам, с жалобами на несоответствие уровня учебной деятельности потенциальным возможностям ученика. Помимо учебных, много запросов по так называемым личностным проблемам учащихся, таким как тревожность (особенно обусловленная школьной дезадаптацией), различного рода комплексы, трудности в поведении, во взаимоотношениях с другими людьми.

К психологу приходят запросы, касающиеся составления программы воспитательной работы с «трудными» классами, с детьми из неблагополучных семей с целью предупреждения или преодоления межличностных конфликтов среди учащихся, учителей, родителей, налаживания контактов между школой и семьей. Многие обращения к психологу связаны с профессиональной ориентацией тех учащихся, выбор профессии для которых осложняется отставанием их в учебе, не сформированными до конца интересами, частичными недостатками в структуре их способностей и пр.

Нередко к психологу обращаются с просьбой определить целесообразность ускоренного прохождения ребенком учебной программы («перешагивание» через классы) в связи с его яркой одаренностью или высоким уровнем развития способностей.

Родителей интересуют прежде всего вопросы воспитания, психологические особенности детей разных возрастов и те или иные варианты взаимодействия с ними, семейные проблемы, взаимоотношения с учителями.

Для учащихся же, как показывает опыт, наиболее значимы взаимоотношения со сверстниками, родителями, педагогами, а также проблемы дружбы и любви со сверстниками и сверстницами. Многие школьники, особенно подростки и юноши, стремятся развить определенные личностные качества, составить программу самовоспитания, определить для себя будущую профессию, поэтому испытывают потребность в квалифицированной психологической помощи. Учащиеся обращаются к психологу с просьбой помочь им

овладеть определенными умениями и навыками, развить свою память, стать внимательнее, сосредоточеннее на уроке, научиться рационально распределять свое время<sup>4</sup>.

Кроме того, школьный психолог, условно говоря, может сделать запрос самому себе по поводу какого-либо конкретного школьника или группы учащихся, если особенности поведения, общения и обучения привлекут его внимание, и он почувствует необходимость выяснить причины этих особенностей с целью их коррекции или развития.

Таким образом, запросы на консультирование носят разнообразный характер, и чтобы оно было успешным необходимо наличие специфического общения консультанта и консультируемого. Это предполагает установление доверия к консультанту, выработку уверенности в его доброжелательности и компетентности, веру в конфиденциальность контакта. К специфике этого процесса относится также то, что, демонстрируя понимание ситуации, проблемы, консультант не может опережать консультируемого более чем на один «шаг». Кроме того, сам поиск причин затруднений должен переживаться консультируемым как его собственный и лишь совершаемый с помощью консультанта.

Основным условием сотрудничества психолога и клиента является добровольность общения последнего за консультацией. Это, означает, что, например, в ситуации жалоб на ребенка со стороны учителей или родителей работа психолога с ребенком будет эффективной лишь в той мере, в какой ему удастся создать или выявить у ребенка собственную мотивацию в контакте. Лучше, когда инициатива исходит от него самого, так как в этом случае он сознает существование проблемы и мотивирован на ее решение.

---

<sup>1</sup> См. : Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – Москва : Искусство, 1979. – 421 с.

<sup>2</sup> См. : Сапогова Е. Е. Консультативная психология : учеб. пособие. – Москва : Академия, 2008. – 382 с.

<sup>3</sup> См. : Ясперс К. Общая психопатология. – Москва : Практика, 1997. – 1053 с.

<sup>4</sup> См. : Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособие для студ. вузов. – Москва : Академия, 2003. – 448 с.

**О. В. Тимофеева**  
**КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ВЗРОСЛЫХ ЛИЦ С РАЗНЫМИ**  
**УРОВНЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ \***

Психология выгорания, на наш взгляд, тесно связана с психологией возрастных и профессиональных кризисов, а психология совладающего поведения со стратегиями их преодоления.

Копинг-стратегии – это способы совладания со сложной, стрессовой ситуацией<sup>1</sup>. В словаре В. Даля происхождение слова «совладание» связывается со старорусскими «лад», «сладить», что означает «справиться, привести в порядок, подчинить себе»<sup>2</sup>. То есть, совладать с ситуацией – подчинить себе обстоятельства, сладить с ними. Сущность копинг-стратегий в наиболее эффективной адаптации человека к стрессогенной ситуации, в создании и поддержании организации жизни и деятельности субъекта в соответствии с функциональными, конституциональными, психологическими и другими возможностями человека. Р. Лазарус, С. Фолькман различали следующие виды копинг-стратегий: социальная поддержка, поиск необходимой информации, переоценка ситуации, избегание нежелательной проблемы, снижение нервно-психической напряженности, конфронтное преодоление стресса, избегание (отдаление), самоконтроль, принятие ответственности, решение проблемы, ее переоценка<sup>3</sup>.

Профессиональное выгорание – совокупность негативных переживаний, связанных с работой, коллективом и всей организацией в целом. Проявляется в истощении психофизиологических ресурсов, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности. К. Маслач и Дж. Джексон рассматривают профессиональное выгорание как трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование личных достижений. Эмоциональное истощение заключается в сниженном эмоциональном фоне или в эмоциональ-

---

\* © Тимофеева О. В., 2019.

ном перенасыщении. Деперсонализация предполагает деформацию межличностных контактов, проявляясь либо в зависимости, либо в негативизме, появлению циничных установок по отношению к сотрудникам. Редуцирование личных достижений может проявляться либо в негативном оценивании своих достижений, либо в снятии с себя ответственности и перекалывании ее на других<sup>4</sup>.

*Цель* проведенного нами исследования заключалась в изучении копинг-стратегий у лиц периода взрослости с разными уровнями профессионального выгорания.

*Объект* исследования – копинг-стратегии взрослых лиц.

*Предмет* исследования – копинг-стратегии взрослых лиц с разными уровнями профессионального выгорания.

В качестве *гипотезы* исследования выступило предположение о различиях в копинг-стратегиях взрослых лиц с разными уровнями профессионального выгорания, а именно:

1) у большинства лиц с высоким профессиональным выгоранием преобладают копинг-стратегии дистанцирования и бегства–избегания;

2) у большинства лиц со средним эмоциональным выгоранием преобладают копинг-стратегии конфронтации, поиска социальной поддержки;

3) у большинства лиц с низким эмоциональным выгоранием преобладают копинг-стратегии планирования решения проблемы, положительной переоценки, самоконтроля.

На основе данных, полученных с помощью тест-опросника К. Маслач и Дж. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой, направленного на изучение профессионального выгорания, было выявлено, что из 125 опрошенных взрослых лиц 48 % имеют крайне высокий и высокий уровень профессионального выгорания, 36,8 % имеет средний уровень выгорания, у 15,2 % работников низкий уровень выгорания.

Для изучения копинг-стратегий нами использовался тест-опросник Р. Лазаруса и С. Фолкмана «Способы совладающего поведения», адаптированный Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой и дополнительно стандартизированный в НИПНИ им. Бехтерева Л. И. Вассерманом, Б. В. Иовлевым, Е. Р. Исаевой,

Е. А. Трифионовой, О. Ю. Щелковой, М. Ю. Новожиловой. Наглядно результаты предпочтения копинг-стратегий взрослыми людьми с разными уровнями профессионального выгорания представлены в таблице 1.

На основе полученных данных заключим, что в выборке взрослых лиц с низким уровнем профессионального выгорания не наблюдается явного предпочтения какой-либо копинг-стратегии. Это позволяет нам заявить, что в зависимости от ситуации и внутреннего состояния им свойственно варьировать выбираемые стратегии.

В группе со средним уровнем профессионального выгорания наблюдается интересная тенденция в сравнении с группой с низким уровнем профессионального выгорания: чуть большее количество взрослых людей прибегают к стратегиям дистанцирования, планирования решения проблемы и принятия ответственности; снижается процент, предпочитающих конфронтацию и самоконтроль. Т. е., для того, чтобы совладать со сложившейся профессиональной ситуацией, взрослые предпринимают попытки преодоления негативных переживаний за счет снижения значимости проблемы и степени эмоциональной вовлеченности в нее (увеличение дистанцирования), признают свою роль в возникновении проблемы и склонны брать ответственность за ее решение, склоняясь к самокритике и самообвинениям (принятие ответственности); преодолевают проблему за счет целенаправленного анализа ситуации и планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов (планирование решения проблемы). При этом они реже скрывают от окружающих свои переживания и побуждения в связи с проблемной ситуацией, что, вероятно, дает им возможность при проговаривании снять эмоциональное напряжение (снижение самоконтроля), уходят от конфронтации. Возможно, это связано с тем, что, с одной стороны, они экономят энергию, а с другой, направляют ее в русло принятия решения и ответственности (акцент на себе).

Таблица 1.

Процентное распределение выборки взрослых лиц  
с разными уровнями профессионального выгорания  
по предпочитаемым копинг-стратегиям

	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка проблемы	Принятие ответственности
Низкий уровень профессионального выгорания	15,8 %	15,8 %	15,8 %	10,5 %	10,5 %	10,5 %	10,5%	10,5 %
Средний уровень профессионального выгорания	10,8 %	17,4 %	10,8 %	10,8 %	10,8 %	15,2 %	10,8%	13,3 %
Высокий уровень профессионального выгорания	20,0 %	11,7 %	8,3 %	13,3 %	11,7 %	10,0 %	8,3%	11,7 %

При высоком уровне профессионального выгорания в сравнении с двумя предыдущими группами обращает на себя внимание увеличение предпочтения выбора взрослыми лицами копинг-стратегии «конфронтация» и «поиск социальной поддержки», уменьшение количества людей, выбирающих дистанцирование, положительную переориентацию и стратегию самоконтроля. Отсюда следует, что взрослым людям с высоким уровнем профессионального выгорания свойственны попытки разрешения проблемы за счет не



всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. Им свойственна импульсивность в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), враждебность, неоправданное упорство. Порой их копинг-действия теряют свою целенаправленность и становятся преимущественно результатом разрядки эмоционального напряжения. Вполне вероятно, что при низком профессиональном выгорании к стратегии конфронтации прибегают, чтобы отстаивать собственные интересы, активно противостоять трудностям, а в группе с высоким профессиональным выгоранием к этим положительным сторонам копинг-стратегии добавляются еще и недостаточная целенаправленность и рациональная обоснованность поведения в проблемной ситуации. Стратегия поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Людям с высоким профессиональным выгоранием характерны ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, помощи и эмоциональной и/или действенной поддержки. Возможны чрезмерные ожидания от окружающих.

Меньший интерес к копинг-стратегиям «дистанцирования», «самоконтроля» и положительной переориентации объясняется, скорее всего, недостаточными возможностями этих стратегий при сильном эмоциональном вовлечении. Эти стратегии предполагают сдерживание импульсивных поступков, рациональный подход к проблемным ситуациям. Вероятно, при высоком уровне профессионального выгорания таких ресурсов у взрослого человека меньше, нежели при среднем и низком уровнях.

Применения статистического метода (критерий Манна-Уитни) позволяет заключить достоверно об одном различии по предпочтению копинг-стратегий (0,05): взрослые люди с высоким уровнем профессионального выгорания в сравнении с группой со средним уровнем чаще предпочитают копинг-стратегию «конфронтация». Остальные обозначенные различия не являются статистически значимыми. Это означает, что взрослые лица при разных уровнях профессионального выгорания выбирают копинг-стратегии с ориентацией на конкретную ситуацию и какие-то иные личностные особенности.

В завершении анализа вернемся к выдвинутой в начале этого исследования гипотезе с констатацией факта ее отвержения.

При низком и среднем уровнях профессионального выгорания взрослые лица не предпочитают какие-либо определенные копинг-стратегии, что, скорее всего, обусловлено выбором стратегий в зависимости от конкретной ситуации и иных личностных особенностей.

При высоком уровне профессионального выгорания предполагалось предпочтение копинг-стратегий дистанцирования и бегства-избегания. Небольшое увеличение процента лиц, предпочитающих бегство-избегание в этой группе наблюдается в сравнении со взрослыми, имеющими средний и низкий уровни профессионального выгорания, но статистически эти различия не достоверны. К стратегии же дистанцирования испытуемые этой группы прибегают намного реже (вероятно, эта стратегия не подходит при чрезмерном эмоциональном напряжении). Несмотря на полученные результаты от гипотезы о предпочтении копинг-стратегии бегства-избегания при высоком уровне профессионального выгорания мы отказываться не будем, считая, что она может быть свойственна лицам, принимающим решение об уходе с должности или из организации. Это предположение может выступить перспективой исследования.

На основе проведенного исследования нам видится необходимость проведения индивидуальных консультаций прикладными психологами для сотрудников с высоким профессиональным выгоранием. Основные направления деятельности могут включать в себя работу со следующими темами: признание факта профессионального выгорания; обсуждение используемых стратегий, тех ресурсов, на которые люди при их использовании опираются; поиск тех стратегий, которые могли бы быть также полезны при столкновении с трудностями; обсуждение возможных причин профессионального выгорания; нахождение баланса между трудовым процессом и отдыхом; допущение снижения требований при выполнении обязанностей и др.

---

<sup>1</sup> Тимофеева О. В., Красных Ю. А. Копинг-стратегии у юношей с разным уровнем субъективного контроля // Психология : вчера, сегодня, завтра : материалы междунар. научной конф. 25–29 окт. 2016 г. – Санкт-Петербург : ФАРМиндекс, 2016. – С. 281–282.

---

<sup>2</sup> Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : избр. статьи. – Москва : ОЛМА-ПРЕСС : Красный пролетарий, 2004. – 700 с.

<sup>3</sup> Тимофеева О. В. Практикум по изучению индивидуальных, личностных и субъектных характеристик человека : учебно-методич. пособие. – Воронеж : ИД ВГУ, 2016. – 86 с.

<sup>4</sup> Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания : методология, теория, практика. – Санкт-Петербург : Изд-во СПб. ун-та, 2011. – 160 с.

**В. В. Толстикова**  
**СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**  
**ПОНЯТИЙ «НАДЕЖНОСТЬ», «БЕЗОШИБОЧНОСТЬ»**  
**«ПОМЕХОУСТОЙЧИВОСТЬ» И «УСПЕШНОСТЬ»**  
**В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**  
**ОПЕРАТИВНЫХ СМЕН АЭС \***

Приоритетной задачей в процессе эксплуатации АЭС является обеспечение безопасности. Формальный подход к вопросам обеспечения ядерной безопасности, недостаточная оценка рисков при выполнении тех или иных работ на потенциально опасных объектах (в том числе АЭС) могут приводить к катастрофическим последствиям. Мировая история хранит память о множестве аварий и инцидентов, так или иначе связанных с развитием и использованием человеком ядерных технологий. В качестве примеров можно назвать аварию на химическом комбинате «Маяк» (1957), аварию на АЭС Три-Майл-Айленд в США (1979), Чернобыльскую катастрофу (1986), аварию на АЭС Фукусима-1 в Японии (2011). Неопровержимый факт: АЭС являются источником повышенной опасности для человечества и просто не имеют право на существование, если в процессе эксплуатации не будет обеспечена их максимальная безопасность.

По сути, безопасная эксплуатация АЭС складывается из двух составляющих: инженерно-технических решений и профессио-

---

\* © Толстикова В. В., 2019.

нальной деятельности персонала, которая, в свою очередь, представляет собой, с одной стороны, комплекс знаний и умений, необходимых для успешного выполнения этой деятельности, а с другой, – психологическую подготовленность к ней. Именно последний аспект больше всего интересует психологическую науку. Поскольку любые научные разработки должны быть предварены тщательным анализом тех понятий, которые являются ключевыми для лучшего понимания изучаемого явления и научного обоснования путей и средств его исследования, в настоящей статье мы остановимся на психологическом анализе понятий, характеризующих профессиональную деятельность персонала оперативных смен АЭС: «надежность», «безошибочность», «помехоустойчивость» и «успешность». Считаем, что и надежность, и безошибочность, и другие названные характеристики профессиональной деятельности работников АЭС служат важнейшими факторами, влияющими на ее безопасность. На первый взгляд, они схожи по своему смыслу, но на самом деле каждое из них имеет определенные специфические признаки. Поэтому цель нашего анализа – выделение этих признаков и последующее разграничение на этой основе данных понятий. Это разграничение видится нам существенным с точки зрения как теоретического изучения, так и практического психологического обеспечения безопасной профессиональной деятельности персонала оперативных смен АЭС.

Следует отметить, что проблема профессиональной надежности получила свою наибольшую разработанность в психологии применительно к анализу индивидуальной трудовой деятельности. Надежность как специфическая характеристика малой рабочей группы изучена в меньшей степени. Поэтому для начала кратко остановимся на основных определениях надежности как индивидуальной характеристики человека.

Один из пионеров разработки проблемы профессиональной надежности в отечественной науке В. Д. Небылицын считал, что надежность является важной характеристикой людей, которым в процессе их профессиональной деятельности приходится регулярно сталкиваться с задачами, отличающимися достаточной сложностью исполнения и требующими высокого уровня ответственности<sup>1</sup>. Надежность же, с точки зрения В. Д. Небылицына, – это спо-

способность к сохранению требуемых рабочих качеств при условии возможных усложнений обстановки<sup>2</sup>.

С точки зрения Е. А. Милеряна, профессиональная надежность оператора определяется таким состоянием работоспособности, при котором обеспечивается точное, эффективное, безошибочное, оптимальное, своевременное и успешное выполнение всех порученных ему функций как в оптимальных, так и в экстремальных режимах труда<sup>3</sup>.

М. А. Котик и А. М. Емельянов рассматривают надежность человека как его способность в течение заданного времени в предусмотренных условиях сохранять нормальное состояние жизнедеятельности и выдерживать технические параметры управления системой в установленных пределах, а также выполнять все возложенные на него функции по поддержанию заданного режима<sup>4</sup>.

Таким образом, мы видим, что существующие определения профессиональной надежности характеризуются некоторой механистичностью: субъект труда рассматривается сродни технической системе, оборудованию. И это не удивительно: ведь проблема надежности была транслирована в психологию из области инженерно-технических наук.

По меткому замечанию С. В. Сарычева, с которым мы склонны согласиться, в большинстве случаев «... при определении понятия «надежность» акцент делается на запас прочности»<sup>5</sup>. По сути, надежность рассматривается как способность человека выполнять возложенные на него профессиональные обязанности в течение определенного времени на заданном уровне.

Данный подход к проблеме надежности, если и оправдан с точки зрения его применения для анализа индивидуальной деятельности субъекта труда, не должен быть экстраполирован на деятельность группы людей, поскольку в нем игнорируются многие важные факторы взаимодействия в малой группе, и сам процесс этого взаимодействия превращается в нечто схожее с работой инженерной системы.

А. В. Сидоренков с соавторами отмечают, что надежность группы – это, с одной стороны, ее способность решать свои профессиональные задачи, а с другой, – задачи социально-психологического характера. Надежность подразумевает собой способность группы сохранять не только заданное качество выпол-

няемой работы, но и свои психологические параметры (сплоченность, доверие и т. д.) при действии внешних и внутренних возмущающих факторов предметного, социального или социально-психологического содержания<sup>6</sup>.

Один из ведущих специалистов в области групповой надежности С. В. Сарычев понимает надежность группы как «...системное интегральное качество группы, актуализирующееся в напряженных и экстремальных условиях»<sup>7</sup>. По мнению автора, групповую надежность определяют такие характеристики, как оптимизация групповой структуры, самоуправляемость группы в сохранении организационного порядка, способность группы к ориентировке, специфическая структура лидерства, адекватная нравственно-позитивная реакция на ошибки и т. д.

Таким образом, надежность оперативной смены АЭС – это сложное качество, связанное как с профессиональными, так и социально-психологическими характеристиками рабочей группы, формирующееся в результате взаимодействия ее членов, актуализирующееся в нестандартных ситуациях трудовой деятельности, определяющее возможность оперативного и продуктивного решения возникающих профессиональных задач с целью обеспечения безопасной эксплуатации АЭС.

Г. С. Никифоровым отмечается, что проблема надежности в инженерной психологии появилась в связи с наличием проблемы ошибки<sup>8</sup>. Ошибка – это непреднамеренное отклонение от правильных действий, поступков, мыслей; разница между ожидаемой или измеренной и реальной величиной<sup>9</sup>. А. А. Леонтьев определяет ошибки как действия, по тем или иным причинам неуместные в данной ситуации<sup>10</sup>.

В нормативных документах, регламентирующих деятельность психологической службы АЭС, проблеме ошибочных действий оперативного персонала уделяется большое внимание. Разработана типология ошибочных действий, в которую включены три типа ошибок: 1) случайная ошибка – промах; 2) ошибка по незнанию; 3) сознательно неправильное действие, или мотивационная ошибка<sup>11</sup>. Данная типология подвергается обоснованной критике, основа которой состоит в том, что «сознательно неправильное действие» не может считаться ошибкой, а является скорее *нарушением* (курсив наш) установленных на АЭС регламентов и процедур.

На наш взгляд, ошибки, совершаемые в процессе совместной деятельности членов оперативной смены АЭС, – это непреднамеренные действия или бездействия, возникающие под воздействием индивидуальных, внутригрупповых или технологических (внешних) факторов, оказывающие влияние на безопасную эксплуатацию АЭС, а также составляющие угрозу для жизни и здоровья персонала.

Тогда безошибочность профессиональной деятельности – это способность оперативной смены АЭС к выполнению профессиональной деятельности без отклонений от существующих эксплуатационных регламентов и процедур. При этом, по нашему мнению, проблема безошибочности является частью проблемы надежности оперативной смены. Мы полагаем, что, во-первых, оперативная смена, характеризующаяся высоким уровнем надежности, является «более безошибочной». Во-вторых, ошибки, все-таки возникающие в процессе деятельности «надежной» оперативной смены, могут быть вовремя исправлены или компенсированы.

Понятие «помехоустойчивость», сформировавшееся первоначально в психологии спортивной деятельности, в широком смысле можно определить как способность человека или группы людей к высоким результативным показателям в определенном роде деятельности, протекающей в условиях воздействия помех<sup>12</sup>. Ряд специалистов считает, что помехоустойчивость необходимо трактовать как производную от профессиональной надежности.

Таким образом, помехоустойчивость, равно как и рассмотренная выше безошибочность, оказывается характеристикой, включенной в надежность и зависящей от ее уровня, сформированного в оперативной смене АЭС.

Теперь обратимся к понятию «успешность» в контексте профессиональной деятельности оперативной смены АЭС. Успешность совместной деятельности группы определяется А. Б. Черновым как достижение ею максимально возможного или запланированного результата<sup>13</sup>. Исходя из этого, мы считаем, что успешность профессиональной деятельности группы операторов может зависеть от ряда факторов, в числе которых: особенности внутригруппового взаимодействия операторов, психологическая совместимость операторов, оптимальность групповой организации деятельности и коммуникативных сетей и т. д.<sup>14</sup>.

Успешность профессиональной деятельности оперативной смены АЭС – это, по сути, соответствие цели этой деятельности ее результату. Например, проведение планово-предупредительного ремонта оборудования АЭС в срок, опережающий или соответствующий запланированному, может являться одним из условий успешности профессиональной деятельности персонала. Важно, что успешность – характеристика деятельности оперативной смены в штатных, привычных условиях. В случае же изменения условий деятельности в сторону усложнения, «на передовую» выступает надежность.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ понятий «надежность», «успешность», «безошибочность» и «помехоустойчивость» в контексте профессиональной деятельности оперативных смен АЭС позволил уточнить содержание каждого из понятий и обозначить их специфические признаки. Это дает нам основание отнести надежность рабочей группы операторов АЭС к базовой характеристике профессиональной деятельности оперативной смены, актуализирующейся, в первую очередь, в нештатных ситуациях, а безошибочность, помехоустойчивость, успешность – к своего рода ее составляющим, предпосылкам, проявляющимся, как правило, в привычных условиях.

---

<sup>1</sup> См. : Небылицын В. Д. Надежность работы оператора в сложной системе управления // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия. – Москва : ПЕР СЭ : Логос, 2007. – С. 362–368.

<sup>2</sup> См. : Бодров В. А., Орлов В. Я. Психология профессиональной пригодности – Москва : Per Se, 2006. – 511 с.

<sup>3</sup> См. : Очерки психологии труда оператора / под ред. Е. А. Милеряна. – Москва : Наука, 1974. – 308 с.

<sup>4</sup> См. : Котик М. А., Емельянов А. М. Природа ошибок человека-оператора. – Москва : Транспорт, 1993. – 252 с.

<sup>5</sup> Сарычев С. В. Социально-психологическое исследование надежности малых групп в напряженных и экстремальных условиях // Социальная психология и общество. – 2011. – № 2. – С. 5-16. URL : <http://psyjournals.ru> (дата обращения : 15.02.2018).

<sup>6</sup> См. : Сидоренков А. В., Сидоренкова И. И., Ульянова Н. Ю. Социально-психологические характеристики и эффективность малых групп в организации. – Ростов-на Дону : Мини Тайп, 2014. – 248 с.



---

<sup>7</sup> Сарычев С. В. Указ. соч.

<sup>8</sup> См. : Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности. – Санкт-Петербург : Изд-во СПб. ун-та, 1996. – 172 с.

<sup>9</sup> См. : Тетерлева Е. В., Попова Ю. К. Понятие ошибки в контексте различных научных дисциплин // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2010. – С. 36–40.

<sup>10</sup> См. : Залевская А. А. Введение в психолингвистику. – Москва : Изд-во РГГУ, 1999. – 382 с.

<sup>11</sup> См. : Машин В. А. О нарушениях в работе атомных станций, обусловленных человеческим фактором // Электрические станции. – 2012. – № 3. – С. 9–15.

<sup>12</sup> См. : Пугачева Е. В. Теоретические аспекты профессиональной надежности работника в организации. – URL : <http://modernpsy.org> (дата обращения : 21.03.2018).

<sup>13</sup> См. : Чернов А. Б. Психологические факторы, обеспечивающие успешность совместной деятельности профессионального спортивного коллектива : дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2001. – 206 с.

<sup>14</sup> Обознов А. А. Психологическая регуляция операторской деятельности. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2003. – 174 с.

## **И. С. Харьков** **ИЗУЧЕНИЕ ДУХОВНЫХ ТРАДИЦИЙ СРЕДСТВАМИ** **ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА \***

Сакральное искусство с незапамятных времен остается одним из центральных предметов изучения искусствоведов. Причем наибольшей популярностью пользуется именно живопись и архитектура. В поле зрения исследователей имеется достаточно много памятников изобразительного искусства, по изучению которых написано множество фундаментальной литературы, монографий, статей.

Искусство – это способ выражения в художественной форме идей, духовных устремлений, мировоззрения различных эпох,

---

\* © Харьков И. С., 2019.

естественная одаренность человека, дающая ему возможность в архитектурных формах, в слове, изобразительном, прикладном и другом художественном материале фиксировать те или иные идеи, облекая их в конкретные художественные формы. Искусство выступает как особая область духовной деятельности человека, как форма познания мира.

Однако декоративно-прикладное искусство чаще всего остается вне предмета изучения ученых. По своему происхождению декоративно-прикладное искусство является самым древним видом творчества, возникшим с того момента, как ремесло выделяется в самостоятельный вид искусства. В течение длительного времени оно формировалось в народном творчестве как художественное производство.

Этот вид искусства соединяет в себе два понятия: декоративное и прикладное, причем оба понятия хоть и находятся вместе в неразрывной связи, но могут существовать и отдельно.

Создание памятников декоративно-прикладного искусства происходило не только ради удовлетворения материальных, но и духовных потребностей человека. Они являются самостоятельной специфической разновидностью художественного творчества, отражают восприятие мира художником. Произведения эти, как и другие формы искусства обладают возможностями не только отображать, но и, используя специфический для них художественный язык, преобразовывать по законам красоты окружающую действительность<sup>1</sup>.

Рассмотрим библейскую традицию в контексте декоративно-прикладного искусства. Во всех традициях посредством культа устанавливаются определенные взаимоотношения между Богом и человеком. Ветхозаветный культ развивался, и в ходе его истории в нем появляются такие элементы, как святилища; ковчег, жертвенники, священнодействия. Религиозный культ и культура Израиля первоначально складывались из традиций кочевого народа, и культурный уровень государств, современных богоизбранному народу, был в то время значительно выше<sup>2</sup>.

Церковь Христова с самого начала была покровительницей и защитницей искусств. Правда, в первое время Церковь достаточно осторожно относилась к различным священным изображениям, но происходило это, в основном, от предосторожности, весьма умест-

ной по отношению к новообращенным из язычества: чтобы творение не затмило Творца, святое не обесчестили прикосновением нечистых рук, и образ не приняли за одно с образуемым.

В первое время своего существования христианство незначительное место отводило искусству, что было следствием гонимого положения Церкви. Трудно представить себе развитие художеств в эпоху, когда Церковь подвергалась жестокому преследованию, и малейший видимый знак мог выдать христианина, а то и целую общину в руки язычников.

Наиболее полную картину древних христианских общественных собраний (храмов) представляют собой подземные катакомбы, в которых и были устроены первые христианские храмы. Места погребений и богослужбных собраний всегда и везде в древности пользовались особым уважением, а у многих народов древности служили местом для приложения искусства. Стены христианских катакомб часто покрывались фресками, чем закладывалась основа будущей церковной живописи – не только ее содержания, но и образного, художественного выражения.

Как отмечал в конце 20-х годов XX в. католический философ и историк культуры Кристофер Даусон, «...история Израиля показывает, как материальная цивилизация малокультурного народа может стать проводником высокой религиозной традиции. Ибо Яхве был не только Богом браней; Он был также Богом справедливости и истины, и преобладание этического элемента в библейской традиции порождалось духом бескомпромиссности и нетерпимости, побуждавшим отворачиваться от более высокой культуры ханаанских городов и направлять взоры к Синаю и пустыне»<sup>3</sup>.

Изучая традиции этого народа с точки зрения развития декоративно-прикладного искусства, мы сталкиваемся с тем, что сохранившихся памятников ничтожно мало. Но можно сказать, что иудеи, жившие в окружении многообразных культурных традиций, не могли не воспринять мастерство и творческие навыки соседних народов. Единственным источником, из которого мы можем почерпнуть сведения о традиции ветхозаветного народа, является Священное Писание.

Когда через завет с Иеговой Израиль становится народом Божиим, его культ подчиняется все более строгому законодательству. В средоточии этого культа находится Ковчег Завета – символ

присутствия Божия среди народа. Изготовление ковчега было важным шагом в развитии ветхозаветной культуры и свидетельствовало о том, что материальное, вещественное искусство ведет свое начало от Бога и является даром Божиим, что коренным образом отличает подход к творчеству в соседних с Израилем цивилизациях.

Библейская традиция дает нам примеры, как здесь отдельные детали одежды означают готовность человека к служению Богу и к сражению с духами тьмы.

Исследование традиций в искусстве позволяет сделать заключение, что сакральное творчество – не просто некая внешняя функция, это, прежде всего, духовное внутреннее содержание. Существующее в мире огромное многообразие традиций возникает вследствие культурных, исторических и этнических различий разных цивилизаций.

Сравнивая различные направления произведений священного прикладного искусства дохристианских цивилизаций, следует отметить, что оно было крайне гармоничным с внешней стороны, а внутренне – доброжелательным, выполненным с любовью, молитвой, верой. И это усматривалось во всех его проявлениях.

Древнее искусство невероятно символично, ибо невозможно изобразить то, чего человеческими средствами выразить нельзя, так как подобное выражение всегда будет недостаточно и несовершенно. Нет таких красок, предметов или линий, техник, какими мы могли бы изобразить мир паки бытия так, как мы изображаем и описываем наш мир.

Однако при всем высочайшем мастерстве художников дохристианских цивилизаций, для христиан присутствовала некая опасность, которую в свое время сформулировал Тертуллиан, говоря, что может быть общего между Афинами и Иерусалимом? Может ли христианство пользоваться культурными достижениями языческого мира?<sup>4</sup> Но в этом споре, возникшем во II–III веках побеждает другая точка зрения, которую выразил Иустин Философ, утверждая, что все доброе, все самое прекрасное в мире должно принадлежать Церкви, принадлежать христианскому миру.

И христианская культура воспринимает эти традиции. Причем это касается не только иконографии, но и формы предметов, цветовой гаммы, материала и даже способов обработки. И совер-

шенно очевидно, что христиане, на самом деле, ничего не изобретают. Они использовали те же краски, те же технические приемы. Фактически это были те же в прошлом языческие художники, обращенные в христианство, обратившие свой дар на благо Церкви, на служение Христу.

Христианство есть откровение не только Слова Божия, но и Образа Божия, в котором явлено Его подобие. И это открытие становится отличительной чертой Нового Завета, являясь видимым свидетельством обожения человека. «Бог, создавший естество человеческое, даровал ему бытие, совокупное с волей, и сочетал с этой волей творческую способность осуществлять надлежащее», – пишет преподобный Максим Исповедник<sup>5</sup>.

И воплощением человеком богоподобия становится его творчество. Истоки человеческого творчества в любом виде искусства кроются как этом великом и таинственном событии, о котором мы читаем в книге Бытия. Исследование традиций этого творчества необходимо человеку на всем его жизненном пути.

---

<sup>1</sup> См. : Моран А. де. История декоративно-прикладного искусства от древнейших времен до наших дней. – Москва : Искусство, 1982 – 501 с.

<sup>2</sup> Щедровицкий Д. В. Введение в Ветхий завет. Пятикнижие Моисеево. Книга Бытия. – Москва : Теревинф, 2003. – С. 1088.

<sup>3</sup> Даусон К. Христианство и возникновение западной цивилизации // Логос (Париж, Брюссель). – 1976. – № 21–24. – С. 26–27.

<sup>4</sup> Тертуллиан. Избр. сочинения. – Москва : Прогресс – Культура, 1994. – С. 58.

<sup>5</sup> Преподобный Максим Исповедник. Творения. Вопросы-ответы к Фаласию. – Москва, 1994. – Т. 2. – С. 106.

## ***СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ***

- Арасланова С. С. – аспирант каф. истории философии и культуры.
- Бабич О. М. – кандидат психологических наук, преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Бубнов А. Л. – преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Вяткина А. Г. – кандидат философских наук, преподаватель каф. онтологии и теории познания.
- Гайдар К. М. – доктор психологических наук, доцент, зав. каф. общей и социальной психологии.
- Гаршин Н. А. – аспирант каф. истории философии и культуры.
- Гончарова Ю. А. – кандидат педагогических наук, доцент каф. педагогики и педагогической психологии.
- Дьякова Т. А. – доктор культурологии, профессор каф. истории философии и культуры.
- Завгородняя И. В. – кандидат психологических наук, доцент каф. общей и социальной психологии.
- Зубашенко Я. В. – аспирант каф. истории философии и культуры.
- Кокотек С. Э. – преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Колесникова М. А. – магистрант каф. педагогики и педагогической психологии.
- Комаровская Е. П. – кандидат педагогических наук, доктор исторических наук, профессор каф. педагогики и педагогической психологии.
- Корженовский И. И. – магистрант каф. общей и социальной психологии.
- Косицина В. И. – студентка 3 курса отделения психологии (бакалавриат).
- Костюк А. А. – аспирант каф. истории философии и культуры.
- Кравец А. С. – доктор философских наук, профессор, зав. каф. онтологии и теории познания.
- Кунаковская Л. А. – кандидат педагогических наук, доцент каф. педагогики и педагогической психологии.

- Лисова Е. Н. – кандидат психологических наук, доцент каф. общей и социальной психологии.
- Литвинов М. Ф. – кандидат философских наук, доцент каф. истории философии и культуры.
- Макушина О. П. – кандидат психологических наук, доцент каф. общей и социальной психологии.
- Малютина О. П. – кандидат физико-математических наук, доцент каф. общей и социальной психологии.
- Меланьина А. А. – кандидат психологических наук, преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Мельник В. Н. – магистрант каф. педагогики и педагогической психологии.
- Никифоров И. Г. – соискатель каф. педагогики и педагогической психологии.
- Пашкова Я. А. – преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Пылаев А. А. – аспирант каф. общей и социальной психологии.
- Симонова Л. В. – преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Струкова Д. В. – магистрант каф. общей и социальной психологии.
- Сулимов С. И. – кандидат философских наук, доцент каф. истории философии и культуры.
- Тенькова В. А. – старший преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Тимофеева О. В. – кандидат психологических наук, доцент каф. общей и социальной психологии.
- Тихонова И. Ю. – кандидат философских наук, доцент каф. онтологии и теории познания.
- Толстикова В. В. – аспирант каф. общей и социальной психологии.
- Третьякова В. Э. – аспирант каф. общей и социальной психологии.
- Филиппцев К. Н. – аспирант каф. истории философии и культуры.
- Харьков И. С. – соискатель каф. педагогики и педагогической психологии.

Научное издание

**ВЕСТНИК**  
**НАУЧНОЙ СЕССИИ ФАКУЛЬТЕТА**  
**ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ**

Выпуск 19

*Издано в авторской редакции*



Подписано в печать 24.06.2019. Формат 60×84/16.  
Усл. п. л. 10,7. Тираж 100 экз. Заказ 375

Издательский дом ВГУ  
394018 Воронеж, пл. Ленина, 10  
Отпечатано с готового оригинал-макета  
в типографии Издательского дома ВГУ  
394018 Воронеж, ул. Пушкинская, 3