

**ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ**

ВЕСТНИК

**научной сессии факультета
философии и психологии**

Выпуск 20

Воронеж 2020

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 20

Воронеж
Издательский дом ВГУ
2020

УДК 001(082)

ББК 6/8

В38

Редакционная коллегия:

Ю. А. Бубнов (ответственный редактор), [И. Ф. Бережная],
К. М. Гайдар, С. Н. Жаров (зам. ответственного редактора),
А. С. Кравец, Д. Г. Кукарников

Вестник научной сессии факультета философии и психологии / [отв. ред. Ю. А. Бубнов] ; Воронежский государственный университет. – Воронеж : Издательский дом ВГУ, 2020. – Вып. 20. – 160 с.

ISBN 978-5-9273-3078-2

В сборнике опубликованы материалы научной сессии факультета философии и психологии (апрель 2019 г.).

Издание адресовано научным работникам, аспирантам, студентам, а также всем интересующимся актуальными проблемами философии, культурологии, психологии, педагогики.

УДК 001(082)

ББК 6/8

ISBN 978-5-9273-3078-2

© Воронежский государственный университет, 2020

© Оформление. Издательский дом ВГУ, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

Арапов А. В. ЯЗЫК, МЫСЛЬ И МИР В ФИЛОСОФИИ БЕРТРАНА РАССЕЛА	6
Серебрякова Е. Г. ТРАНСФОРМАЦИЯ СОВЕТСКОГО НОНКОНФОРМИЗМА: ОТ «ЗАЩИТНИКА» К «ПРАВОВАЩИТНИКУ»	12

ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Авакян-Форер А. Г. «ЧЕЛОВЕК ЭКОНОМИЧЕСКИЙ» VERSUS «ЧЕЛОВЕК СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ»: СОВРЕМЕННЫЕ ДИСКУССИИ	22
Алиханова В. Л. К ВОПРОСУ ОБ ОСМЫСЛЕНИИ ФЕНОМЕНА ПОВОРОТА В КУЛЬТУРЕ И СОЦИО-ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	26
Гаршин Н. А. ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ИДЕОЛОГИЯ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ	32
Литвинов М. Ф. АПОРЕТИКА ПРОЛОНГИРОВАННОГО ПЛАТОНИЗМА	38
Сулимов С. И. АНТИСИСТЕМЫ И ОККУЛЬТИЗМ	45

ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бубнов А. Л. ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА	51
Гайдар К. М. УЧЕТ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ КАК УСЛОВИЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ	58

Ермолаев В. В. , Филиппова Т. В. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ У ЖЕНЩИН-ПОЛИЦЕЙСКИХ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ	64
Есманская Н. Е. РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	70
Завгородняя И. В. РЕПРОДУКТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	73
Лисова Е. Н. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ КИБЕРТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ВИКТИМНОСТИ	80
Пашкова Я. А. К ВОПРОСУ О ГРУППОВОЙ СУБЪЕКТНОСТИ: ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	84
Пылаев А. А. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ РЕАЛЬНЫХ И ВИРТУАЛЬНЫХ ГРУПП	89
Смирнова Э. В. СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ЗДОРОВЬЯ» И «ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА БОЛЕЗНИ»	95
Толстиков В. В. ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ И ГРУППОВАЯ НАДЕЖНОСТЬ ОПЕРАТИВНОЙ СМЕНЫ АТОМНОЙ ЭЛЕКТРОСТАНЦИИ В УСЛОВИЯХ НЕШТАТНОЙ СИТУАЦИИ	101
Тужикова В. И. ОБРАЗ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНОЙ МОТИВАЦИЕЙ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА	107
Шевченко Н. А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА МЫ-КОНЦЕПЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ	112

ПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дронова Т. А., Дронов А. А. ИДЕАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ОПТИМИЗИРУЮЩИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА	119
Ендовицкая Е.А. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	125
Кунаковская Л. А., Назаренко А.А. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ	132
Мазкина О. Б. ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	137
Пешкова И. А. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	145
Спиридонова Н. Б. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	151
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	157

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

А. В. Арапов ЯЗЫК, МЫСЛЬ И МИР В ФИЛОСОФИИ БЕРТРАНА РАССЕЛА*

В 1905 году (в том же году, когда Альберт Эйнштейн опубликовал свою работу по специальной теории относительности) Бертран Рассел (1872–1970), крестник Джона Стюарта Милля, опубликовал короткое эссе «Об обозначении» в ведущем британском философском журнале «Mind»¹. Господствующей тенденцией в философии Англии и Германии был идеализм. Рассел, как и его крестный отец, эмпирик, встал на сторону реализма – концепции реальности окружающего мира. По крайней мере, так казалось долгое время. По меркам того времени, работа была непохожа на философское исследование. Статья Рассела, главным образом, посвящена слову «the». Он глубоко интересовался этой темой и однажды сказал, что попытался бы исследовать теорию значения «the», даже будь он самым последним болваном. Но большинство философов в 1905 году не посчитали изучение определенного артикля стоящим философским проектом, как и в принципе – философским. С современной точки зрения это эссе имеет ряд серьезных недостатков. Его тема не вполне определена. Автор утверждает, что эссе посвящено «обозначающим фразам», но никогда не дает определения – лишь перечисляет примеры: «человек», «какой-то человек», «любой человек», «каждый человек», «все люди», «нынешний король Англии», «нынешний король Франции» и проч. Лингвисты сегодня назвали бы это словосочетаниями или существительными. Но с этой точки зрения, список Рассела выглядит странно: как насчет «многих мужчин», «большинства мужчин», «немногих мужчин», «пяти мужчин», «бесконечно многих мужчин, побывавших в Лондоне», «моей младшей дочери»? Основное внимание в эссе уделяется определенным дескрипциям, сформированным с помощью определенного артикля «the». Почему это вообще должно быть ин-

* © Арапов А. В., 2020.

интересно? Рассел рассматривает определенные дескрипции как один из ключевых способов связи языка с миром. Как соотносится наша мысль с миром? Трудно анализировать мысль как таковую, но надо обратить внимание на тот факт, что мы выражаем мысли посредством языка. Итак, возможно, если мы сможем понять, как язык соотносится с миром, мы поймем как соотносится с миром мысль. Рассел выдвигает теорию референции на первый план как ключевое отношение между языком или мышлением и миром. С его точки зрения, построение теории референции является центральной философской задачей, поскольку она сообщает, как наши слова и, в конечном счете, наши мысли связаны с миром.

Рассел по существу отстаивает то, что мы сейчас называем классической логикой первого порядка. Обращаясь к определенным дескрипциям, он анализирует предложения вида «(The) F есть G», «Существует не менее одного F», «Существует не более одного F», и «Каждое F есть G».

Исходя из концепции Рассела, можем записать предложение «(The) F есть G», с помощью символов логики первого порядка следующим образом:

$$\exists x((F(x) \wedge \forall y(F(y) \supset x=y)) \wedge G(x))$$

Неформально это можно прочесть так: «Если существует нечто обладающее свойством F, то есть только одна такая вещь, и эта уникальная вещь обладает также свойством G».

Но здесь возникает проблема, на которую указал П. Ф. Стронсон². Эта проблема касается «неполных» определенных описаний, то есть фраз, которые имеют форму определенных описаний, но не обозначают объект однозначно. По аналогии с вышеприведенным примером, предложение «Пишущая машинка – черная» утверждает, что есть как минимум одна пишущая машинка, есть как максимум одна пишущая машинка, и каждая пишущая машинка – черная. Очевидно, что это не так. Существует не только одна пишущая машинка, и не все пишущие машинки – черные. Чтобы дать теории Рассела шанс, мы должны ограничиться объектами в некоторой области дискурса, определяемой контекстом, а не просто существующими в мире³. Это семантический подход. Сторонники прагматического подхода предлагают другое решение этой проблемы. Они различают само предложение и акт его произнесения. В дан-

ном случае предложение ложное, но акт его произнесения сообщает слушателю истинную информацию.

По мнению Рассела, его анализ способен решить проблему, возникающую в связи с утверждениями о несуществующих объектах. Возьмем такой пример: «Президент Техаса не республиканец». По закону исключенного третьего из двух противоречащих друг другу суждений: «Президент Техаса – республиканец» и «Президент Техаса не республиканец» одно должно быть истинным. Но у Техаса (как и у других штатов США) нет президента. Итак, мы не найдем президента Техаса ни в списке республиканцев, ни в списке лиц, не являющихся республиканцами. Но здесь есть существенная двусмысленность. Используя подход Рассела можно обнаружить, что существуют два возможных чтения этого предложения. Введем обозначения. $V(x)$ – x республиканец и $K(x)$ – x является президентом Техаса. Мы получаем два утверждения.

$$x((K(x) \wedge \forall y(V(y) \supset x=y)) \wedge \neg V(x))$$

«Существует одна и только одна сущность, которая является президентом Техаса и не является республиканцем».

$$\neg \exists x((K(x) \wedge \forall y(V(y) \supset x=y)) \wedge V(x))$$

«Ложно, что существует одна и только одна сущность, которая является президентом Техаса и является республиканцем».

Первый вариант ложный, поскольку он утверждает существование несуществующей сущности, а второй – истинный, поскольку отрицание ложного утверждения является истинным.

П. Ф. Стросон подвергает критике и этот анализ. Он утверждает, что Рассел не смог правильно определить, что имеется в виду, когда кто-то произносит предложение в форме «Президент Техаса не является республиканцем». По словам Стросона, это предложение не противоречит предложению «Никто не является президентом Техаса», поскольку первое предложение не содержит экзистенциального утверждения, но пытается использовать «президента Техаса» в качестве обозначающей фразы. Поскольку в настоящее время нет короля Франции, эта фраза ни к чему не относится, и поэтому предложение не является ни истинным, ни ложным.

В свою очередь, Кит Доннеллан подверг критике и Рассела и Стросона⁴. Он утверждает, что и Рассел, и Стросон делают ошибку, пытаясь проанализировать предложения, удаленные из их контек-

ста. Мы можем иметь в виду разные вещи, используя одно и то же предложение в разных ситуациях.

Например, предположим, что Смит был жестоко убит. Когда человек, который обнаруживает тело Смита, говорит: «Убийца Смита безумен», мы можем анализировать предложение по Расселу. В этом случае первооткрыватель тела мог бы сформулировать эквивалентное утверждение: «Кто бы ни убил Смита, он безумен». Теперь рассмотрим другой случай: предположим, что Джонс, хотя и невиновен, был арестован за убийство Смита и сейчас находится под следствием. Когда репортер видит, как Джонс разговаривает сам с собой за пределами зала суда, и описывает то, что она видит, говоря: «Убийца Смита безумен», В этом случае мы не должны принимать анализ Рассела как правильно отражающий утверждение репортера. Согласно анализу Рассела, это предложение следует понимать как соединение трех компонентов:

Существует такой x , что:

x убил Смита;

нет у не равного x , такого, что у убил Смита;

x безумен.

Если этот анализ утверждения репортера был верным, то получается, что репортер также хотел сказать: «Кто бы ни убил Смита – он безумен». Но очевидно репортер хотел сказать нечто другое: «Тот человек, которого вижу перед собой, и которого я считаю убийцей Смита безумен». При таком прочтении это утверждение является истинным.

Таким образом, одно и то же предложение «Убийца Смита безумен» может использоваться для обозначения совершенно разных вещей в разных контекстах. Соответственно, существуют контексты, в которых «Нынешний король Франции не лыс» является ложным, поскольку никто не является нынешним королем Франции, и контексты, в которых это предложение относится к человеку, которого говорящий считает нынешним королем Франции. Во втором случае его истинность зависит от того лыс или нет этот предполагаемый король. Сол Крипке, вступая в дискуссию по этому вопросу, защищает анализ определенных описаний Рассела и утверждает, что Доннеллан был не прав, когда утверждал, что в вышеприведенном примере в случае с репортером его утверждение может быть истинным⁵. В любом случае оно основано на неверном

использовании имени. Когда репортер узнает, что Джонс не был убийцей, он признает, что сделал ошибочное высказывание.

Теперь мы можем рассмотреть общую стратегию Рассела – стратегию, которой придерживаются большинство последующих теорий языка, даже если они расходятся с Расселом в частностях. Рассел смотрит на поверхностную форму языка и находит ее обманчивой. Кажется, что «пишущая машинка» относится к пишущей машинке, что «президент» относится к президенту и так далее. Но он убежден, что такая теория, основанная на поверхностной форме языка, доставляет нам лишь неприятности. Язык имеет поверхностную форму, которая предполагает определенный вид отношения к миру, но его значение зависит от лежащей в основе логической формы, которая имеет другую структуру и другой вид отношения к миру. Сама картина мира, возникающая из логической формы, отличается от той, которую предлагает поверхностная форма языка. То, что верно для языка, верно и для мысли. Как соотносятся наши мысли с окружающим миром?

Отталкиваясь от своей теории референции Рассел привносит новые идеи в теорию познания и онтологию. Для Рассела теория референции лежит в основе философии, ибо она говорит нам, как наши слова связаны с миром. Это, в свою очередь, говорит нам о том, как наши мысли соединяются с миром. И это говорит нам кое-что о самом мире. Следствием теории референции является то, что почти все наши мысли связаны с реальностью лишь опосредованно. Рассел подвергает критике традиционное различие между знанием, полученным через опыт и знанием, полученным через описание. Традиционно считается, что если мы видим Джейн, то наше знание о том, что «Здесь находится Джейн» – это непосредственное знание. Но Рассел утверждает, что все наши знания – это знания, полученные через описания. Все имена, говорит он, – это замаскированные описания. Имена, описания и предложения, содержащие их, включают знание через описание. Наше знание о том, что Джо здесь, что Джейн работает, что свет горит и проч., является знаниями, полученными через описания. Что действительно является непосредственным, опытным знанием? Только знание о наличии у нас некоторых комплексов ощущений, которые мы затем подводим под некоторые описания. С традиционной точки зрения, если мы видим огонь и ощущаем его жар, то у нас есть непосредственное

знание о том, что в этом помещении горит огонь. Если мы сделали умозаключение, то у нас есть выводное знание. Например, мы видим дым и делаем умозаключение: «Везде где есть дым, горит огонь. Из-за этого помещения идет дым. Следовательно, в этом помещении горит огонь». Однако, согласно концепции Рассела, даже если мы видим огонь, наше знание все равно является выводным. В данном случае имеет место следующий вывод: «В моем опыте мне дан комплекс ощущений. Этот комплекс ощущений соответствует описанию огня. Следовательно, здесь горит огонь». Но такие умозаключения осуществляются столь быстро и являются столь привычными, что мы не замечаем их и, поэтому, принимаем выводное знание за непосредственное.

Наши связи с реальностью, согласно Расселу, опосредованы множеством понятий. Единственные прямые связи существуют не с вещами в мире, как они обычно понимаются, а с содержанием наших непосредственных переживаний. Мы можем прямой доступ лишь к цветовым пятнам, звукам, вкусам, запахам и тому подобному, но не к вещам, из которых состоит внешний мир. Он приходит к выводу, что объекты, которые мы, как нам кажется, воспринимаем, являются логическими фикциями. Они не являются, в конечном счете, реальными. Что же реально? Непосредственное содержание чувственного опыта: это цветное пятно, этот звук, все то, что называется чувственными данными. То, что мы обычно называем объектами – это системы, ряды чувственных данных, коллекции действительных и возможных переживаний. «Реальные» из них – те, что систематически взаимосвязаны с другими такими же объектами. Тогда как нереальные (например, сновидения и галлюцинации) – не имеют систематических связей с остальным чувственным опытом. Рассел утверждает, что существование – это вопрос корреляции. До сих пор речь шла об объектах. Что же в этом случае можно сказать о субъекте, о нашем «я»? Обладает ли оно реальностью большей, чем реальность внешних объектов? Нет – «я» тоже всего лишь цепочка переживаний. Итак, Рассел начинает с позиционирования себя в качестве реалиста и эмпирика, но заканчивает утверждением о том, что объекты – это логические фикции, сконструированные из элементов чувственного опыта.

¹ Russell B. «On Denoting» // Mind. – Oxford : Oxford University Press on behalf of the Mind Association. – N. 14 (56). – P. 479–493.

² См. : Neale S. Descriptions. – Cambridge, Mass. : MIT Press, 1990. – P. 6–8.

³ Ibid.

⁴ См. Donnellan K. «Reference and Definite Descriptions» // Philosophical Review. – 1966. – V. 75. – P. 281–304.

⁵ См. Salmon N. U. Metaphysics, Mathematics, and Meaning. – Oxford : Clarendon, 2005. – P. 295.

Е. Г. Серебрякова
ТРАНСФОРМАЦИЯ СОВЕТСКОГО НОНКОНФОРМИЗМА:
ОТ «ЗАЩИТНИКА» К «ПРАВАЗАЩИТНИКУ» *

Советский нонконформизм стал объектом научной рефлексии российских ученых лишь с 1990-х годов. За истекший период представители различных дисциплин внесли свой вклад в исследование феномена: историки описали истоки, специфику, этапы и классификацию протестного движения в СССР. Филологи систематизировали и каталогизировали самиздат, культурологи выявили специфику контркультуры. Однако недостаточно осмысленной остается проблема социокультурной идентичности советских нонконформистов. Одним из возможных аспектов ее изучения является анализ поведенческих моделей, реализованных нонконформистами в протестной социальной практике.

Объектом данного исследования являются материалы петиционных кампаний по судебным процессам над инакомыслящими. Хронологические рамки ограничены 1960–70-ми годами – «классическим периодом» советского нонконформизма, ознаменованного становлением и структурированием движения. Цель работы – выявить специфику и характер трансформации поведенческих образцов, реализованных в социальной практике советских нонконформистов 1960–70-х годов, проследить динамику от позиции «защитник» к модели «правозащитник». Первый поведенческий образец будет проанализирован на примере социального поведения журна-

* © Серебрякова Е. Г., 2020.

листки и писательницы Фриды Вигдоровой. Второй – на примере деятельности Александра Есенина-Вольпина.

1960–70-е годы в советской культуре ознаменовались рядом судебных процессов над литераторами: И. Бродским (1964 г.), А. Синявским и Ю. Даниэлем (1966 г.), А. Гинзбургом, Ю. Галансковым (1968 г.), Н. Горбаневской (1968 г.) и другими. Юридическое преследование писателей-нонконформистов актуализировало в поведенческой практике литераторов образец «защитник», сформированный традицией Нового времени и освященный авторитетами Ф.-М. Вольтера, Э. Золя, А. Герцена, В. Короленко и многих других.

Ориентация Фриды Вигдоровой в ходе суда над Иосифом Бродским на действия Владимира Короленко в «деле Бейлиса» была выявлена Лидией Чуковской¹ и Раисой Орловой². Как известно, судебный процесс 1913 года над киевским евреем Менахемом Менделем Бейлисом, обвиненным в ритуальном убийстве 12-летнего мальчика, сопровождался публикациями в прессе очерков Короленко, склонившего общественное мнение к защите невинно обвиненного человека. Присутствуя на суде, писатель составил отчет о ходе слушания и своей защитной деятельностью значительно поддержал обвиненного. Оправдательный приговор был расценен либеральной интеллигенцией тех лет как победа здоровых сил в обществе над черносотенными настроениями. В 1964 году Вигдорова продублировала поведение писателя. Ее запись суда над Бродским не могла быть опубликована, но разошлась в самиздате и стала материалом для ходатайств об отмене приговора поэту. Использование той же тактики защиты, что и столетием раньше, выявляет общность мировоззренческих позиций русских писателей разных эпох.

Вигдорова и Короленко вскрывали «заказной» характер процессов. За кулисами дела Бейлиса Короленко видел киевских черносотенцев под покровительством В. Пуришкевича и министра юстиции И. Щегловитова, Вигдорова в деле Бродского – неосталинистов, не желающих сдавать руководящих позиций. Правда, журналистка приглушила антисемитский дух процесса, зафиксированный, например, Л. Чуковской и А. Ахматовой³, поскольку такая трактовка конфликта снизила бы его масштаб. В ее версии власть судила не еврейского поэта, а художника, стремящегося целиком посвятить себя творчеству и ради этого пренебрегшего общепринятыми нормами социальной жизни – постоянной занятостью на про-

изводстве. Литераторы мобилизовали общественность ради диалога с государством. Их цель была разъяснить недопустимость репрессий, убедить представителей власти в губительных последствиях разжигания розни между национальностями (Короленко) или социальными слоями – «трудовым народом» и интеллигенцией (Вигдорова). Писатели возлагали надежды на нравственное чувство соотечественников, способное преодолеть антисемитизм местных властей и невежество присяжных (в случае Бейлиса), идеологическую тенденциозность свидетелей обвинения и судей, политическую ангажированность процесса (в случае Бродского). Итог дела для обоих литераторов – показатель нравственного климата в обществе, свидетельство духовного здоровья нации.

Восприятие судебных процессов над литераторами художественной и гуманитарной интеллигенцией имело свою специфику. Свойственные художественному дискурсу метафоричность и символизм определяли трактовку «литературных» процессов: в судах над поэтом И. Бродским и прозаиками А. Синаевским и Ю. Даниэлем коллеги видели не частные случаи, а знаковые события общественной жизни, принципиальные для всего сообщества: ужесточение цензуры, консервацию сталинских методов управления культурой, торжество идеологии над справедливостью. Защита «фигурантов» от юридического преследования мыслилась как культуротворческая миссия – борьба за свободу слова, творческого самовыражения, расширение эстетических границ в советском искусстве.

Позиция «защитник» базируется на несколько ценностных основаниях: человек – высшая ценность; главные законы человеческого общежития – справедливость и милосердие, они выше юридического закона. Поддержка действий Вигдоровой литературной общественностью Ленинграда и Москвы во многом объясняется узнаванием исходной поведенческой модели, осмысленной как универсальная вневременная культурная традиция, этически ценная и социально эффективная.

Аксиологические принципы определили тактические приемы, использованные неконформистами в ходе защитной кампании. Она состояла из петиций, телефонных звонков и личных встреч защитников поэта с представителями власти – от низших звеньев (Ленинградский горком партии) до высших (Генеральный прокурор, Председатель Верховного суда, Генеральный секретарь

ЦК КПСС). Важным казалось убедить руководителей партии и страны в совершившейся судебной ошибке. Защитники выдвигали этические аргументы: говорили о самобытности таланта, праве начинающего литератора посвятить себя творчеству в ущерб социальному благополучию и тому подобное. Лояльная позиция в отношении к власти определяла этикетную риторику посланий. Участие крупных деятелей искусства: Д. Шостаковича, А. Твардовского, К. Чуковского, С. Маршака – должно было придать защитным действиям дополнительную весомость. Привлечение зарубежных фигур – Г. Белля и Ж.-П. Сартра – мыслилось как дополнительная акция. За этими писателями закрепились репутация друзей Советского Союза, и их вмешательство во внутренние дела страны нельзя было расценить как враждебную акцию.

Таким образом, весь комплекс защитных мер отражал солидарную с властью позицию интеллигенции. Оппозиционность не входила в программу действий. В ходе последующих судов над инакомыслящими были сохранены основные тактические приемы, использованные в «деле Бродского»: друзья и родственники, допущенные в зал суда, составляли отчеты о ходе слушаний, распространяли стенограммы в сам- и тамиздате, сплывали единомышленников в защитных акциях. А. Гинзбург, составивший «Белую книгу о деле Синявского и Даниэля», П. Литвинов при создании сборника «Процесс четырех» и другие авторы книг-отчетов о судах над инакомыслящими ориентировались на текст и образец поведения Вигдоровой, ставший в сообществе каноничным, осмысленный как этически ценный и социально эффективный.

Стоит учесть, что к середине 1964 года по Указу Верховного совета РСФСР об усилении борьбы с тунеядством от 1961 года было сослано 37 тысяч человек и Бродский формально подпадал под его действие. Защитники не просили отменить сам указ как несправедливый или недостаточно обоснованный, а только не применять его в отношении поэта. Интеллигенция, борясь за оправдание осужденного, по сути, предлагала власти аналог индивидуального подхода в педагогике: при определении меры за правонарушения суду рекомендовалось учитывать весь спектр личностных особенностей подсудимого и подходить к вынесению приговора избирательно. В этой просьбе, на наш взгляд, отразился не правовой ни-

гилизм интеллигенции, а общественный запрос на гуманизацию закона и правоприменительной практики.

Власть осознавала эту необходимость и в 1950–1960-е годы произвела в законодательстве ряд преобразований, направленных, в частности, на смягчение сроков наказания. Либеральная интеллигенция надеялась с помощью закона защитить общество от рецидивов сталинизма. Однако нонконформисты и власть расходились в представлениях о практической реализации правовых норм. Власть считала толкование законов и правоприменительную практику исключительно компетенцией государства, не подлежащей общественной критике. Либеральная интеллигенция, ориентированная на паритетные отношения с государством, оставляла за собой право критично оценивать действия властей.

Концептуальная идея защиты права и закона нашла в общественной деятельности математика, логика Александра Есенина-Вольпина. Его правозащитные идеи выражались в нескольких силлогизмах:

1. Граждане и представители власти – рационально мотивированные агенты. Закон имеет универсальный характер, адресован и государству, и гражданам. Соответственно, государство обязано не только формулировать законы для граждан, но и само выполнять предписанные нормы.

2. Закон определяет не только обязанности, но и права сторон – гражданина и государства, вступающих в договорные отношения. Следовательно, если государство не выполняет собственных законов, граждане имеют право требовать их соблюдения. Защита человеком своих гражданских прав не противоречит закону, убеждения не наказуемы, инакомыслие не является преступлением.

Апелляция к логике как к инструменту правового регулирования неслучайна. На его профессиональный взгляд, четко и недвусмысленно сформулированные законодательные категории, например, «клевета», «преступление», «антисоветская агитация», подкрепленные логично построенными суждениями, приводят к верному выводу. Логика дает навыки безошибочного мышления, с ее помощью можно избежать подмены правовых норм идеологическими заклинаниями.

Уровень правового сознания советских людей оценивался Вольпиным как катастрофический: представителям власти «идео-

логия заменила... логику». Но так же мыслила и интеллигенция: «Никто серьезно к закону не относился»⁴.

Первой публичной акцией, воплотившей правозащитные идеи Вольпина, стал «Митинг гласности», проведенный на Пушкинской площади 5 декабря 1965 года. Поводом послужил арест Андрея Синявского и Юлия Даниэля. Показательно, что инициатор массового действия не читал текстов писателей. По его глубокому убеждению, профессия арестованных не имела ни малейшего значения. Любой гражданин имеет право на свободу слова, публикация произведений за рубежом под псевдонимом не является преступлением и не подлежит юридическому наказанию. Вот что говорил Вольпин о возникновении идеи митинга: «Помню тогда, в сентябре 65-го, я бродил в Голицыно в роще один и думал: что-то же надо делать. И тут мне пришло в голову, что эти черти наверняка будут закрытое судебное дело вести. Так самое время требовать гласности суда! Пусть они осудят ребят, но пусть слова, вроде сказанных Шатуновским на моем с ним процессе: "С нашей партийной точки зрения не имеет значения общечеловеческое понятие клеветы" – пусть вся эта псевдоаргументация прозвучит не на гражданском, а на уголовном процессе (в 1963 году Вольпин подавал иск о защите чести и достоинства против журналиста Шатуновского, обвинившего его в клевете на советский строй. Иск удовлетворен не был – *Е. С.*)»⁵. Как видим, инициатор митинга рассчитывал, что процесс станет саморазоблачением советского судопроизводства: неправовой характер предъявленных обвинений вскроется со всей очевидностью. Обратим внимания на фразу «пусть они осудят ребят, но...». Это позиция защитника права, убежденного в абсолютной ценности закона, который должен очиститься от идеологии и наконец обрести свою подлинность и рациональность. Сравним с реакцией Ахматовой (ее зафиксировала Чуковская, изумленная, на ее взгляд, невысоким качеством прозы Синявского и Даниэля):

«← ...Ах, при чем тут хорошая проза, плохая проза... Надо одно: чтобы эти люди не попали на каторгу»⁶. Позиция поэтессы защитная по отношению к людям, попавшими под репрессию. Это принципиальное различие между защитниками Синявского и Даниэля и правозащитником Вольпиным. Дальнейшие рассуждения выстроены по законам формальной логики: «Хотя в общем-то при-

рода процесса одна. Чем больше будет таких случаев, тем быстрее этим репрессиям будет положен конец. Потому что в конце концов это бьет по властям. Им просто будет не в расчет ловиться на том, что их собственные суды так трактуют законы – и все это лишь для того, чтобы остановить какого-нибудь более-менее двусмысленного автора, печатающегося за границей, да еще под псевдонимом»⁷. Как видим, Вольпин рассчитывал пробудить правовое самосознание соотечественников и прагматизм представителей власти, способной осознать нелепость гонений на инакомыслящих и остановиться в своих противоправных акциях. Власть должна была услышать общество и изменить характер социальных взаимоотношений – к такой цели стремился инициатор митинга. Она, как говорилось, не сводилась к защите конкретных лиц, а имела правовой, просветительский и этический характер.

Другим адресатом митинга была общественность, которая, по замыслу Вольпина, должна была проявить гражданское самосознание. Эта цель может быть признана достигнутой весьма условно. По воспоминаниям очевидцев (Людмилы Алексеевой, Ирины Якир, Виктории Вольпиной и других), большинство свидетелей митинга (примерно 150 против 50-ти демонстрантов) явилось на площадь Пушкина из любопытства, желая посмотреть на «что-то такое необычное, интересное» (Вадим Янков). Большая часть демонстрантов руководствовалась защитной позицией, озвученной Ахматовой. И. Якир признавалась: «Для меня это было совершенно конкретно: демонстрация именно в защиту Синявского и Даниэля. Юридическую идею Александра Сергеевича Вольпина я до сих пор с трудом перевариваю»⁸. Как видим, логика поступков, мотивация участников и свидетелей митинга были весьма разнообразными, но вовсе не адекватными замыслу организатора. Гражданская реакция произошла несколько позже. Митинги и демонстрации были признаны неконформистским сообществом эффективным способом выражения протестных настроений.

В целом «дело Синявского и Даниэля» можно назвать для либеральной интеллигенции переходным от «защитной» риторики к «правозащитной». Этическая аргументация, апелляция к справедливости, личностная характеристика арестованных, комплиментарная оценка их творчества – словом, весь комплекс отработанных в «деле Бродского» приемов используется в петиционной кампании

1965–66 годов. Убежденность в приоритете справедливости над законом двигала 63 литераторами, обратившимися к XXIII съезду партии с предложением помиловать осужденных и передать их на поруки писательской организации. В уголовном деле, а именно таким был характер процесса, эта мера наказания возможна при признании обвиняемыми своей вины, чего ни Синаевский, ни Даниэль не сделали. С юридической точки зрения ходатайство литераторов было не правомочно, но симптоматично как показатель их самоидентификации – «защитник». Юридический аспект процесса – правовые нарушения в ходе следствия, бездоказательность аргументов обвинения на суде и прочее – всякий раз выступает в письмах не как самоценный, а как дополнительный аргумент защиты.

Надежды неконформистов на пересмотр дела или смягчение приговора (Синаевскому 7 лет лагерей, Даниэлю – 5) не оправдались. Напротив, действия властей явно свидетельствовали о категорическом неприятии претензий либеральной общественности на демократизацию и либерализацию общественной жизни. В 1966 году в Уголовный Кодекс РСФСР были внесены дополнительные «антидиссидентские» статьи – 190¹ («Распространение заведомо ложных измышлений, порочащих советский государственный и общественный строй»), 190² («Надругательство над Государственным гербом или флагом») и 190³ («Организация или активное участие в групповых действиях, нарушающих общественный порядок»). В 1967 году в КГБ СССР создано Пятое управление, призванное осуществлять борьбу с идеологическими диверсиями. Семантика ответных действий неконформистов свидетельствует о вызревании в среде неконформистов непримиримых настроений, определивших формирование диссидентства.

Аксиология и идеология «правозащиты», составившей основу диссидентства, базировались на принципах, сформулированных Вольпиным: закон есть гарант справедливости, его действие универсально. Борьба за права человека и гражданина законна и справедлива, инакомыслие не является преступлением. Реализация данных принципов в социальной практике предполагала публичность, гласность, требования к государству соблюдать закон. Апробированные формы социального противодействия – письма и демонстрации протеста, составление книг-отчетов о судах над инакомыс-

лящим – использовались как социально значимые. Однако коммуникация с государством приобрела категоричный характер.

Суд над Александром Гинзбургом, Юрием Галансковым, Алексеем Добровольским и Верой Лашковой 1968 года сопровождался эпистолярной активностью, продемонстрировавшей приоритетность поведенческой модели «правозащитник» над прежней, защитной.

Кампания 1967–68 годов превзошла предыдущие и по числу участников, и по географии. В сборнике Павла Литвинова «Процесс четырех» собраны преимущественно коллективные послания в адрес правительства, содержащие более 700 подписей, направленные из Москвы, Ленинграда, Новосибирска, Академгородка, Харькова, Одессы, Прибалтики. Голос протеста к «правозащитникам» присоединили «националисты» и «религиозники».

Коллективный автор петиционной кампании по «делу четырех» демонстрирует не лояльность к власти, а полное неприятие ее методов взаимодействия с обществом. Всякая попытка достучаться до руководства страны оценивается как бесполезная, эффективными видятся только давление и ультиматум. Частотным приемом в письмах различных авторов является дискредитация власти через перечисление допущенных ею нарушений основных правовых норм: ущемление свободы слова, вероисповедания, национальных меньшинств и прочее. Расфокусированность внимания выдает желание авторов перечислить как можно большее количество примеров, способных возмутить сердца соотечественников, стимулировать их социальное неповиновение, продемонстрировать власть предрержащим нравственную стойкость оппозиции и убедить прогрессивные силы Запада в серьезности неконформистских настроений в Советском Союзе. При этом существенно меняется аксиология писем. Для коллективного автора, выражающего глобальное возмущение, значим сам факт протеста, готовность проявить его в слове и деле, а не защита конкретных людей – Гинзбурга, Галанскова, Лашковой, Добровольского.

Диссиденты стремились использовать негативный международный резонанс преследования инакомыслящих. Соответственно, мировая общественность, способная оказать давление на руководство страны, выступила весьма значимым адресатом. Создать правозащитные комитеты по аналогии с международными или их советские ответвления, позволяющие интегрироваться в зарубежные

ассоциации («Международная амнистия», «Хельсинская группа» и прочие), означало не только укрепить свои позиции в противодействии с властью, но и легитимировать свой статус на международной арене как структурированного общественного движения, способного играть роль политического субъекта.

Как видим, в «деле четырех» диссидентское движение отрабатывало навыки рефлексии и проводило самоидентификацию. Его ядро составила «правозащита», продолжившая и трансформировавшая первоначальные идеи Вольпина. В целом движение от позиции «защитник» к модели «правозащитник» соответствовало углублявшемуся отчуждению либеральной интеллигенции от государства.

¹ Чуковская Л. Памяти Фриды // Чуковская Л. Соч. : В 2 т. Москва : Гудьял-Пресс, 2000. – Т. 1. – С. 394

² Орлова Р. Фрида Вигдорова // Воспоминания о непрошедшем времени. – Москва : Слово, 1993. – С. 285

³ Чуковская Л. Записки об Анне Ахматовой : В 3 т. – Москва : Время, 2013. – Т. 3. – С. 117.

⁴ Памятка для не ожидающих допроса. Беседа с Александром Есениным-Вольпиным // Неприкосновенный запас. – 2002. – № 1(21). – С. 69.

⁵ Там же. – С. 73.

⁶ Чуковская Л. Записки об Анне Ахматовой... С. 309.

⁷ Пятое декабря 1965 года : В воспоминаниях участников событий, материалах Самиздата, документах партийных и комсомольских организаций и в записках КГБ в ЦК КПСС / под ред. А. Даниэля и А. Рогинского. Москва : НИПЦ Мемориал, 1995. – 95 с. Режим доступа : <http://old.memo.ru/history/diss/books/5dec/> (дата обращения : 11.02.2019).

⁸ Там же.

ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

А. Г. Авакян-Форер «ЧЕЛОВЕК ЭКОНОМИЧЕСКИЙ» VERSUS «ЧЕЛОВЕК СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ»: СОВРЕМЕННЫЕ ДИСКУССИИ *

Классическая экономическая теория в качестве основного действующего субъекта в своих теориях рассматривает «Homo economicus». Это «человек экономический», поведение, которого строго рациональное. Принимая решение, он руководствуется такими критериями как максимизация выгоды и минимизация издержек. Такой подход присутствует уже в трудах А. Смита. В работе «Исследование о природе и причинах богатства народов» Смит пытался показать, что эгоизм и поиск выгоды «невидимой рукой» рынка ведут к росту благосостояния всего общества. «Преследуя свои собственные интересы, – пишет А. Смит, он (Человек. – А. Авакян-Форер) часто более действительным образом служит интересам общества, чем тогда, когда сознательно стремится делать это»¹. Методологию анализа поведения экономического человека, предложенную А. Смитом, сегодня принято представлять в модели REMM, что расшифровывается как «resourceful, evaluative, maximizing man», т. е. «изобретательный, оценивающий, максимизирующий человек»². В социальных концепциях XXI века особое место отводится значимости общественных благ. Модель социологического человека делает особый акцент на важности общественного регулирования поведения экономического субъекта, на роли социального порядка и норм. П. Вайзе отмечал, что «обычно под нормой понимает общепризнанное правило, имеющее обязательную силу... Нормы задают параметры поведения людей; знание норм координирует это поведение»³.

Исследование человеческого поведения была основной задачей англо-германского философа и социолога Р. Дарендорфа. Мыс-

* © Авакян-Форер А. Г., 2020.

литель показывает, что «каждое общество представляет собой многомерное поле социальных отношений и социальных позиций»⁴. Принято считать, что освоения всяких норм и правил происходит в процессе воспитания, или социализации. В процессе социализации происходит усвоение не только языка, навыков и умений, но и формируется механизм самоконтроля, поведения. Как доказывает «эффект Маугли», если нет социального воздействия на ребенка в возрасте до шести лет, то позже он не в состоянии будет освоить как человеческий язык, также сложные модели поведения. Здесь можно вспомнить слова Аристотеля: «Человек по своей природе есть общественное животное»⁵. Это означает, что человек не может стать таковым в отрыве от общества. Он развивается интеллектуально, духовно, психически только в окружении людей, и только под влиянием общества. Эту абстракцию и назвали социологи моделью социального человека. «То, что человек – существо общественное – больше, чем метафора, его роли – больше, чем маски, которые можно снять, его социальное поведение – больше, чем просто комедия или трагедия, откуда и актера отпускают в подлинную действительность»⁶.

Основные черты социологического человека голландский социолог С. Линденберг представил в версии SRSM (socialized, roleplaying, sanctioned man) – «социализированный человек, человек, исполняющий роль, человек, который может быть подвергнут санкциям»⁷. Данная модель базируется на принципах методологического холизма, признании первичности социума и надиндивидуальных структур. В настоящее время классической экономической модели «Homo economicus» противопоставляется современная социологическая модель «Homo sociologicus». Дискуссии по этому поводу развиваются следующим образом: от индивидуально-эгоистического человека в противоположность к коллективистическо-альтруистическому человеку; от базовой REMM к базовой SRSM; от методологического субъективизма к методологическому объективизму, от стремления к персональной выгоде, максимизации личной полезности к стремлению солидарности, взаимопомощи, состраданию; от приоритета личных интересов к приоритету интересов общества и коллектива.

В XXI веке исследования в рамках поведения человека приобретают новые черты. Философский анализ современных социальных и экономических концепций показывает, что реальное по-

ведение человека базируется на широком спектре деятельностных ориентаций, включающих, помимо эгоистических предпосылок, нравственные регулятивы. Данная проблематика находит глубокое осмысление и новое научное обоснование у таких авторов, как С. Вендель, А. В. Банерджи, Э. Дуфло, А. Алтер и др. Отметим основные идеи данных авторов.

С. Вендель⁸ анализирует новую волну продуктов и выявляет тот новый курс поведения экономического человека, который возникает под давлением новых перемен. Мыслитель показывает, как новая реальность меняет не только поведение человека, но и его распорядок дня, контроль над финансами и т. д. Он разрабатывает процесс применения экономики и социологии к практическим экономическим проблемам.

А. Алтер⁹ показывает, как экономические субъекты через рычаги поведенческой зависимости могут менять поведение общества. Люди думают, что Facebook, Instagram, Twitter, You Tube, электронная почта – платформы, которые сделают жизнь лучше. Но, по мнению мыслителя, эти изобретения имеют глубокие недостатки. Технологические компании и маркетологи имеют команды инженеров и исследователей, посвященных тому, чтобы держать всех занятыми. Они знают, как нажать на слабые точки и как «угоривать» каждого использовать их продукты часами, днями и неделями подряд.

В работе «Хорошая экономика для трудных времен»¹⁰ исследователи в области поведенческой экономики А. В. Банерджи и Э. Дуфло доказывают, что залогом успешного общества является такие люди, экономическое поведение которых базируется на сострадании и уважении. Идеи мыслителей являются оригинальными и в какой-то степени провокационными. Авторы утверждают, что хорошая экономика трудных времен – убедительный аргумент, чтобы перестать враждовать, выдвигать бессмысленные санкции, переплетать экономические проблемы с политическими. Нужно выстроить такое экономическое поведение, которое базировалось бы на разумность, уступки, сострадание и уважение. Только так можно преодолеть экономический кризис, оценить и понять наш ненадежно сбалансированный мир.

Таким образом, в последние десятилетия изменились и положение модели экономического человека, и специфика экономи-

ческого поведения, и статус самой экономической теории. В настоящее время социология и экономика имеют фундаментальные области пересечения в предметном поле «поведение». Но социологические концепции, противопоставляя модели *экономического человека* модель *социологического человека*, по сути, не решают проблему. Попытки преодолеть пропасть между экономической теорией и социологией предпринимал еще М. Вебер. Мыслитель призвал создать и развивать единую науку «социальную экономику», больше обращая внимание на социальные аспекты поведения экономического субъекта. Нам представляется, что обе эти модели являются не противоположными явлениями, как принято считать, а представляют собой звенья одной и той же цепи. Здесь важное значение имеет функция полезности. Сами по себе альтруистические мотивы не имеют отношения к экономике, однако, становясь регуляторами поведения, они начинают влиять на распределение прибыли и денежных ресурсов. Психологические особенности индивидов также влияют на характер их экономического поведения. Альтруистическое поведение может быть не только моральное, но и взаимовыгодное, например, в семье. На это указывает и в настоящее время активно развивающаяся такая отрасль новой экономики, как социальное предпринимательство. Предприниматель этой области создает продукт для общества, безвозмездно помогая обществу. Он не наполняется накопленными денежными средствами, а разрабатывая, финансируя и реализуя социальные, культурные или экологические проблемы, наполняется ощущениями (собственного достоинства, собственной важности, полезности, цельности), и это важнее для него, чем частная выгода. Несомненно, важно комплексный взгляд, всестороннее исследование экономического человека. Необходимо учитывать как экономические, так и социальные, моральные и культурные механизмы поведения.

¹ Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. – Москва : Эксмо, 2009. – С. 332.

² Бруннер К. Представление о человеке и концепция социума: два подхода к пониманию общества // THESIS. – 1993. – Вып. 3. – С. 59.

³ Вайзе П. Номо economicus и Номо sociologicus : монстры социальных наук // THESIS. – 1993. – Вып. 3. – С. 116.

⁴ Дарендорф Р. Тропы из утопии. – Москва : Праксис, 2002. – С. 270.

⁵ Аристотель. Политика. – Москва : АСТ, 2010. – С. 4.

⁶ Дарендорф Р. Тропы из утопии. – Москва : Праксис, 2002. – С. 271.

⁷ Lindenberg S. An Assessment of the New Political Economy : Its Potential for the Social Sciences and for Sociology in Particular // Sociological Theory. – Spring. – 1985. – P. 103.

⁸ Wendel St. Designing for behavior change : Applying psychology and behavioral economics. – O'Reilly Media, 2013. – 394 p.

⁹ Alter A. Irresistible : The Rise of Addictive Technology and the Business of Keeping Us Hooked. – Penguin Press, 2017. – 368 p.

¹⁰ Banerjee V. Abhijit, Duflo E. Good Economics for Hard Times. – Public Affairs, 2019. – 432 p.

В. Л. Алиханова
К ВОПРОСУ ОБ ОСМЫСЛЕНИИ
ФЕНОМЕНА ПОВОРОТА В КУЛЬТУРЕ
И СОЦИО-ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ *

В современных социальных и гуманитарных науках все чаще используется понятие «поворот», в частности, «культурный поворот», которое является предметом оживленных дискуссий и вызывает все новые вопросы, нуждающиеся в философском и культурологическом осмыслении. При этом нельзя забывать, что понятие «поворот» приобретает определенную специфику в зависимости от науки, в рамках которой рассматривается, а задача культурологии в этой связи – систематизировать и проанализировать эти семантические интерпретации.

Если говорить о самом значении понятия «культурный поворот», то мы можем заметить, что оно употребляется в двух различных смыслах – во-первых, для обозначения изменений, происходящих в науке во второй половине XX века, связанных со сменой методологии и научных парадигм; во-вторых, как социальное явление и даже определенный исторический период, и в этом смысле данное понятие употребляется для обозначения социальных изменений, происходящих в различных сферах общественной жизни.

* © Алиханова В. Л., 2020.

В обоих этих смыслах понятие «поворота» стало довольно востребованным и часто упоминаемым в социогуманитарных науках.

Говоря о происхождении идеи поворота, необходимо отметить, что она восходит к понятию «лингвистического поворота», предложенному Р. Рорти. Используя это понятие, исследователь описывал тенденции, характерные для развития философии XX века. Данный философ представлял историю развития философской мысли Европы как череду поворотов и разрывов, происходящих в определенной последовательности и несущих существенные изменения: от рассмотрения вещей – к рассмотрению идей и концептов, а затем – к рассмотрению самого языка¹. С такой точки зрения философию можно понимать как ряд революционных разрывов, которые приводят к необходимости переосмыслить философское наследие, методы философии, ее язык, предмет и статус в системе наук.² Однако нужно заметить, что понятие «поворот» и «разрыв» отнюдь не являются эквивалентными. Если, говоря о разрыве, мы обычно имеем в виду некие необратимые «революционные» изменения, то «поворот» не означает некоего коренного изменения, подрывающего связь, преемственность с традицией.

В исследованиях западных ученых, например, Пьера Бурдье и Мишеля Фуко мы можем встретить мнение о том, что культурный «поворот» представляет собой возникновение новых исследовательских парадигм, проявляющихся в международном распространении и принятии культурологических теорий и методов. В этом смысле ученые замечают, что в социальных и гуманитарных науках, представляющих собой, несомненно, разные отрасли знания, все чаще используются характерно культурологические постановки проблем, способы их описания и решения, а также несомненным становится тот факт, что эти науки все активнее и активнее вступают в диалог друг с другом³.

Отдельного внимания заслуживает теория культурных поворотов исследователя Д. Бахманн-Медик, которая изложена в труде «Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре». В данной работе ученый выделяет семь «поворотов», произошедших в науке за последнее столетие, которые заключались в смене парадигм, фокуса научных интересов ученых и методологии исследований. Итак, она убеждена, что на данный момент можно говорить о произошедших интерпретативном, перформативном, ре-

флексивном, постколониальном, переводческом, пространственном, нконнческом (ппкторпальном) «поворотах». Книга представляет собой систематическую классификацию «поворотов», строя которую автор руководствуется убеждением, что «повороты» различаются по процессам перевода и поэтому остаются открытыми для развития: «...перевод теорий вместо их трансформации»⁴. Бахманн-Медик не стремится реконструировать ретроспективу исходных и конечных точек теоретического развития вследствие единственного все поворачивающего культурного поворота, а ставит задачу наметить те области культурологических исследований и обсуждений, которые обладают все еще открытыми координатами⁵.

Однако можно не согласиться со столь большим количеством выделяемых исследователем «поворотов». Традиционно ученые выделяют три значимых «поворота»: лингвистический, визуальный/иконический, цифровой. Если мы называем «поворотом» все существенные изменения, произошедшие в науке за последний век, то мы рискуем обесценить само понятие «поворота», что в конечном итоге приведет к подмене понятий и ситуации, когда мы не сможем отделить «поворот» от других феноменов.

Бахманн-Медик отмечает, что «поворот» становится подлинно поворотом только тогда, когда некий предмет исследования выходит на новый уровень и становится категорией анализа, концепцией. В пример приводится случай с иконическим поворотом, который свершается не просто тогда, когда изображения начинают использоваться все чаще и внимание к ним в науке усиливается, а когда мы можем говорить о расширении самого понятия «изображение», когда оно анализируется, переосмысливается и выделяется в отдельный концепт.

Говоря о «повороте» с этой точки зрения, нельзя иметь в виду абсолютный и глобальный перелом целой дисциплины, скорее можно иметь в виду формирование и специализацию отдельных «поворотов» и новых оптик, с помощью которых отдельный предмет или исследовательский подход обретает точки соприкосновения с другими дисциплинами. Движение направлено в сторону методологического плюрализма, преодоления границ, эклектичного взаимобмена методами – а не к образованию парадигмы, целиком и полностью заменяющей собой предыдущую.

Еще одной чертой «поворотов», которую следует выделить, является то, они приносят вместе с собой новый словарь, который они встраивают в науку, и эти новые термины начинают влиять на познание. В качестве еще одной особенности «поворотов», которую называет Бахманн-Медик, можно выделить следующую: «говорить о «повороте» можно лишь тогда, когда новый ракурс исследования переходит с предметного уровня на уровень аналитических категорий и концепций, то есть когда он перестает просто фиксировать новые объекты познания, но сам становится средством и медиумом познания»⁶. Здесь также можно сказать, что «повороты» обуславливаются социальными и межкультурными процессами, в формировании которых они и сами участвуют. То есть, является очевидным, что наука, являясь феноменом культуры, реагирует на изменения, происходящие в социуме, но и социальная действительность может трансформироваться вместе с научными теориями – это взаимообратный процесс.

Можно сказать, что «повороты» в науке какой-то степени отражают социокультурные изменения, но при этом нельзя забывать о сказанном нами в начале – «поворот» может пониматься не только как смена парадигм, но и как социальное явление, поэтому научные трансформации в каком-то смысле переходят в призму социальных.

В своем анализе «поворотов» Бахманн-Медик отмечает, что представление, будто «повороты» следуют строго друг за другом, является заблуждением и иллюзией – они зачастую движутся параллельно, но всегда при этом находятся в тесной взаимосвязи друг с другом⁷. Например, самым масштабным «поворотом» исследователь считает лингвистический, который она называет мегаповоротом, и убеждена, что он пронизывает все остальные «повороты», проходит красной нитью сквозь них.

В последние десятилетия для представителей социогуманитарных наук становится очевидным, что происходящие трансформации, связанные с визуальностью, медиа, цифрой в широком смысле слова, вызывают также и кардинальные изменения в науках, но не только. Данные изменения затрагивают и систему ценностных установок общества, а также исследователя, изучающего это общество, представления об искусстве и его критериях и т. д. В этом контексте исследователь С. А. Симонова пишет: «Современности, действительно, уже не свойственно мыслить бытие в

целостных категориях, и сама жизнь распадается на ряд мелочных ситуаций, не связанных единым смыслом, детерминированных лишь нуждой существования»⁸. Поэтому феномен «поворота» становится предметом изучения представителей социогуманитарных наук, о нем ведутся оживленные споры и даются самые разные прогнозы на дальнейшее развитие наук в цифровую эпоху. Культурология, безусловно, не остается в стороне, и очевидно, что для исследователей является принципиально важным проследить, как меняется искусство в связи с феноменом «поворота».

Учитывая вышесказанное, можно сформулировать определение «поворота» следующим образом: «культурный поворот» – это трансформации, происходящие в науке и социальной действительности в конце XX – начале XXI вв., характеризующиеся сменой парадигм, методологии исследования, «культурного словаря», иерархии в науках и ценностных установок в обществе. Существует множество точек зрения на вопрос о сущности феномена «поворота», и мы рассмотрели основные его черты, которые считали наиболее существенными. Данные черты мы отразили в определении «поворота». Это неоднозначное и сложное явление, отличающееся динамичностью и изменчивостью, а поэтому необходимо выработать определенные системные знания о нем, (в частности, о взаимосвязи «поворота» и ценностей) чтобы иметь возможность прогнозировать дальнейшие изменения в данных структурах и выработать определенную методологию, актуальную для сложившейся в современной науке ситуации.

Проблематика культурных «поворотов» тесно связана с ценностными характеристиками общества и культуры, в рамках которых происходят те или иные изменения культурного ландшафта. Любой культурный поворот вызван к жизни определенным состоянием культуры, и сам же вызывает к жизни новый культурный «поворот». Это не означает жесткого детерминизма в культуре: напротив, ценностный характер культурных «поворотов» позволяет производить смену парадигм более мягко и плавно. Однако, вызывая перемены в культуре, сам поворот представляет собой начало практически бесконечных изменений, вследствие которых он сам будет рано или поздно «перевернут». Можно сказать, что в культурных «поворотах» происходит «реинкарнация» культуры, продолжение ее жизни в новом качестве и на новом уровне. В

определенном смысле мы можем сказать, что отсутствие культурных «поворотов» в течение сколько-нибудь продолжительного периода времени означает смерть культуры. Некое застывшее, с неизменными ценностями состояние культуры, в котором не возникает чего-то нового и революционного, не позволяет ей развиваться. А там, где нет прогресса, рано или поздно начинается регресс, старые ценности начинают разрушаться, но им на смену не приходят новые ценности, следствием чего является деградация культуры, засилье пустых и наиболее ярких, но бессодержательных ценностей, ориентация на развлекательный характер культуры. Иначе можно сказать, что ценности и культурные «повороты» диалектически связаны. С одной стороны, именно наличествующие ценности обуславливают характер, скорость протекания, условия возникновения и исчезновения культурных «поворотов». С другой же стороны, сам культурный «поворот», онтологически являющийся ценностью, сам определяет характер развития ценностей и степень их трансформации или деформации. Он определяет, какие ценности будут играть доминирующую, парадигмальную роль в общественном развитии, какие из них станут второстепенными, или вовсе уделом маргинальных социальных групп, а какие вовсе исчезнут, возможно, навсегда, а возможно, до нового культурного «поворота». Кроме того, важным является то обстоятельство, что культурный «поворот» своей природой сообщает не только «что» транслировать, то есть, какие ценности, феномены, будут востребованы новой эпохой, но и то, каким именно способом донести избранные феномены до конечного потребителя. И этот аспект высвечивает также и этическую сторону проблему культурных «поворотов».

Культурный «поворот» и изменение ценностей, на наш взгляд, диалектически связаны – «повороты», являясь научным феноменом, связаны с трансформацией ценностей, а наука, будучи феноменом культуры, реагирует на изменения в культуре, в частности – в ценностях. В контексте культурного «поворота» происходит трансформация ценностей, которая нуждается в серьезном философском и культурологическом осмыслении.

¹ Рорти Р. Философия и зеркало природы. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского университета, 1997. – С. 194.

² Беззубова О. В. Понятие «поворота» в современных исследованиях визуальной культуры // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота. – 2016. – № 4. – С. 14–17.

³ Безуглова Н. П. «Культурный поворот» в западной культурологии // Вестник Московского гос. университета культуры и искусств. – 2010. – № 6. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-povorot-v-zapadnoy-kulturologii> (дата обращения : 27.11.2018).

⁴ Бахманн-Медик Д. Культурные повороты. Новые ориентиры в науках о культуре. – Москва : НЛЮ, 2006. – С. 17.

⁵ Безуглова Н. П. «Культурный поворот» в западной культурологии // Вестник Московского гос. университета культуры и искусств. – 2010. – № 6. Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-povorot-v-zapadnoy-kulturologii> (дата обращения : 29.11.2018).

⁶ Бахманн-Медик Д. Культурные повороты... – С. 29.

⁷ Там же. – С. 50.

⁸ Симонова С. А. К вопросу о смыслах «актуального» искусства // Вестник Московского гос. университета культуры и искусств. – 2008. – № 5. – С. 27.

Н. А. Гаршин
ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ИДЕОЛОГИЯ:
ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ *

Проблема соотношения категорий «толерантность» и «идеология» не так однозначна, как это может показаться на первый взгляд. Главной методической сложностью является то, что, во-первых, толерантность выступает одной из ключевых ценностей, так или иначе определяющих обустройство каждой идеологии, во-вторых, отношение к толерантности в той или иной социальной системе во многом обуславливается доминирующей в определенный момент времени идеологией или же заменяющей ее ценностной системой (религия, идеи общественно-политических движений, таких как феминизм, «зеленые» и т. д.). Наконец, наличие или отсутствие толерантности в структуре общественного сознания, пусть и на уровне общественной психологии, а не идеологии, устанавливает те рамки, в ко-

* © Гаршин Н. А., 2020.

торых способна или не способна существовать идеология, как феномен социальной реальности. Иначе говоря, толерантность, находясь одновременно и внутри идеологии, как одна из ценностей, задающих ее структуру, и снаружи, устанавливая ее социальные рамки, определяет социокультурную нишу феномена идеологии¹. К примеру, в рамках толерантной христианской культуры Европы идеология не просто могла существовать, но долгое время была одним из определяющих факторов общественного развития. Напротив, мусульманская культура, не склонная к толерантности и допущению полемики и инакомыслия, избежала идеологических построений, остановив свой выбор в ценностных системах на догматическом исламе. Следовательно, выбор идеологической системы в той или иной культуре во многом зависит от наличия или отсутствия в ее цивилизующих смыслах² толерантности. Особенно плодотворен подход к толерантности, при котором к Другому относятся не безразлично, а стремясь к сотрудничеству с ним. Именно такой подход – основанный на гуманизме, признании прав Другого и желании обоюдной выгоды – характерен для либеральной идеологии, которая в своей неоформе сегодня является доминирующей в мире. При этом собственно идеология по своей сути не является социальным феноменом, для которого характерна толерантность. В основе идеологии лежит идентичность, которая, несмотря на тесную связь с идеологией, несет в себе принципиально иной смысл. Несмотря на это, при отсутствии толерантности в обществе самой идеологии затруднительно реализовать себя в обществе и стать по-настоящему востребованной. В современном мире всякая идеология вынуждена соотносить себя с требованиями толерантности, если она не хочет быть признана маргинальной, а партии и движения, ее пропагандирующие, хотят стать успешными.

В различных идеологических построениях толерантность играет различную роль. В каких-то из них она проявляет себя явно, в каком-то скрытно или под видом иным социальных ценностей. Так, для либерализма и неолиберализма толерантность является определяющей ценностью и, наряду со свободой и индивидуализмом, составляет некое «ценностное ядро». И напротив, преобладание либерализма в современном мире во многом обусловлено развитой толерантностью, и ее проникновение во все сферы общественной жизни способствовало доминированию неолиберализма.

Социалистическая же идеология, наоборот, как правило, отдает приоритет классовой идентичности, практически не оставляя места для толерантности, хотя с течением времени и кризисом идеологии ситуация стала изменяться. Это связано с тем, что классические идеологии все дальше отходят от своих исходных позиций, в большей степени смешиваясь друг с другом. В борьбе за голоса электората политические партии столь сильно трансформировали свои идеологии, что практически полностью утратили собственную идентичность. В силу этих причин толерантность все больше и глубже проникала из либеральных учений в консервативные и социалистические, усиливая свое влияние на общественную жизнь. Сложилась странная ситуация: за какую бы партию и идеологию ни голосовал избиратель – фактически он голосовал за толерантность. Национализм же, в связи с либеральным законодательством стран Европы, был вынужден маскировать свою интолерантность для того, чтобы быть допущенным к избирательным кампаниям.

Вследствие общественных трансформаций, ускорения темпов общественной жизни и идеология и толерантность деформировались, войдя в кризисное состояние. Идеология, сдавая собственные позиции, перекладывала свои функции на другие социальные институты и ценности: на стратегии организации в экономике, на идеи общественных учений в социальной сфере (которые, между прочим, так и не смогли оформиться в качестве полноценных идеологий), и в том числе на толерантность. Так, ряд авторов говорят о наличии сегодня «идеологии толерантности». Несмотря на то что сама по себе идея толерантности несет конструктивный характер, подобное размытие границ, увеличение числа наложенных на нее функций и приводит к деформации толерантности. Задавая сегодня вопросы: что есть толерантность? за что в обществе она отвечает? – мы получим массу разнообразных ответов, а затем и уточнений к ним. Подобно тому, как говорил про идеологию Р. Барт, отмечая, что «если все – идеология, то она, в сущности, ничто»³, мы можем предположить, что подобное положение дел угрожает и толерантности. Все больше расширяясь в границах своего применения, толерантность продолжает терять себя, растворяясь в многообразии коннотаций. Толерантность начинает выступать уже не просто в качестве ценности, регулирующей определенную область социальных отношений, она фактически становится

отправной точкой любого, даже не связанного напрямую с ней, дискурса. Это порой приводит к тому, что появляются перегибы из-за нежелания субъекта оказаться, или скорее даже показаться, интолерантным, что тесно связано с общей картиной современности, обозначаемой философами как «общество риска». Риск стать интолерантным, попасть под социальные санкции порой перевешивает здравый смысл, приводя к неверному использованию толерантности. Пожалуй, сегодня нет ни одной другой ценности, нарушение требований которой приводило бы к столь жесткой реакции со стороны масс-медиа, для которых такие нарушения становятся важным инфоповодом, способом увеличить количество откликов и комментариев. Медиа заражают социальные массы гипертрофированным отношением к толерантности, тем самым умножая риски. Это приближает положение толерантности в современном мире к идеологии. Ведь именно за нарушение идеологических норм в XX веке люди зачастую терпели репрессии, притеснения. Безусловно, за нарушения норм толерантности сегодня наказания не столь суровы, хотя в Европе нередки случаи крупных денежных штрафов или исправительных работ, однако это не означает, что допустима интолерантность, экстремизм. В связи с этим на толерантность должны быть возложены вполне конкретные функции – должен быть определенный список, а не бесконечная череда функций, число которых при этом множится.

Результатом перехода части полномочий от идеологии к толерантности становится деформация толерантности. Деформационные процессы идеологии и толерантности тесно связаны, поскольку обе они являются важными социальными регуляторами. Причем если толерантность еще 10 лет назад все больше набирала силу, оказывая возрастающее влияние на социальные процессы, то идеология же, напротив, пережила пик своей значимости несколько раньше. Уже на рубеже XX и XXI веков появляются первые признаки снижения роли идеологии, начинает проявляться ее дисфункция в качестве социального регулятора. Часть функций, как мы уже указали выше, была передана толерантности. Так, например, оценочная функция, которая указывает рамки допустимого поведения, перешла от классических идеологий к толерантности. Это видно и по характеру используемых выражений. Если ранее говорили про «буржуазное поведение», «гнилую интеллигенцию» и

прочие штампы, отсылающие к той или иной идеологии и необходимости «правильного» поведения ее носителя, то теперь все чаще используются термины, отсылающие к интолерантности: «шовинист», «сексист» и другие категории, указывающие на интолерантное отношение к Другому.

Однако такое расширение полномочий не пошло на пользу толерантности. Вслед за ним появилась и критика толерантности, осуждающая ее за слишком активное вмешательство в жизнь общества, за чрезмерное использование своих регулятивных функций. И в самом деле, широко известны примеры того, как по обвинениям, связанным с интолерантным поведением человека. В этом также заметна связь идеологии и толерантности: оба феномена оказывали значительное влияние на существующую в конкретной стране систему права, усиливающую позиции в обществе одной из них и снижающую другой. Толерантность даже смогла выйти за пределы правовой системы конкретного государства, став основой международного права. В частности, толерантность тесно связана с пенитенциарной системой государства: «Чем выше уровень толерантности, чем больше общество и государство заинтересованы в ресоциализации попавшего в беду человека, тем выше вероятность его возвращения к цивилизованному образу жизни. Именно такое отношение наиболее близко к идее толерантности. Ресоциализационный подход позволяет добиться наилучших результатов в этом отношении, принеся пользу как обществу, так и самому освобожденному человеку. Вместе с тем деформационные процессы в отношении толерантности и последовавшие за ними волны насилия вызывают определенные опасения за судьбу лиц, находящихся в местах лишения свободы, а также рискующих туда попасть»⁴. Влияя на систему права, толерантность тем самым обустроивает социальную реальность под себя, трансформирует ее. Так, с проникновением толерантности в пенитенциарную систему, в медицину, особенно в области психиатрии, значительно изменились параметры всей социальной структуры, поскольку по аналогии начинают изменяться и иные структурные компоненты общества.

Приход эпохи постидеологии тесно связан с изменениями в социальной реальности. Ускорившаяся и упростившаяся коммуникация, симулякризация социального пространства и многие другие факторы стали основой, вызвавшей качественные изменения во

всех классических социальных институтах. Глубина изменений и их тесная взаимосвязь указывают нам на то, что образуется полноценная система из негативных явлений. Такую систему можно преодолеть лишь путем комплексного, системного подхода, объединяющего изменения как на субстанциональном, так и на акцидентальном уровнях социальной системы.

Отдельной проблемой является отсутствие четких определенных сегодняшнего состояния социума. Как отмечает У. Бек, говоря о состоянии современных социальных наук и обилии в них различных «пост»-феноменов: ««Пост» – кодовое слово для выражения растерянности, запутавшейся в модных веяниях. Оно указывает на нечто такое сверх привычного, чего оно не может назвать, и пребывает в содержании, которое оно называет и отрицает, оставаясь в плену знакомых явлений»⁵. Иначе говоря, помимо сугубо социологического аспекта кризиса идеологии и толерантности имеется и эпистемологический аспект, связанный с затрудненностью познания социальной реальности и отсутствием доверия к существующим теориям и экспертам. Также сложившаяся ситуация усложняет категориальный анализ, что приводит к размытому пониманию терминов, тем самым значительно искажается возможность познания и системного изучения сложившегося в обществе кризиса. Это затрудняет поиск методов, которые позволяют преодолеть кризис толерантности и идеологии.

Итак, подводя итог, хотелось бы отметить следующее. Кризис идеологии и толерантности тесно связан. Передача функций от идеологии к толерантности обусловила деформацию последней. Однако системность кризиса приведет к тому, что деформированная толерантность также начнет передавать свои функции иным социальным институтам, что вызовет цепную реакцию, расширяя границы социального кризиса. Толерантность как ценность утрачивает самоидентификацию, растворяясь в том многообразии функций, которые она выполняет, безуспешно пытаясь заменить их собственными.

¹ См. : Кравец А. С. Наука как феномен культуры. – Воронеж : Истоки, 1998. – 92 с.

² См. : Жаров С. Н. Цивилизация и культура в исторических судьбах Запада и России // Вестник Воронежского гос. университета. Сер. I. Гуманитарные науки. – 1999. – № 1. – С. 52–74.

³ Барт Р. Избранные работы : Семиотика. Поэтика. – Москва : Прогресс : Универс, 1994. – С. 75

⁴ Гаршин Н. А. Проблема соотношения толерантности и наказания в философии права // Философская мысль. – 2019. – № 1. – С. 80. Режим доступа : http://e-notabene.ru/fr/article_27993.html (дата обращения : 22.02.2019).

⁵ Бек У. Общество риска : На пути к другому модерну. – Москва : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 4.

М. Ф. Литвинов

АПОРЕТИКА ПРОЛОНГИРОВАННОГО ПЛАТОНИЗМА *

Источником дисгармонии, вносимой в иерархически выверенную структуру идеалистической мысли Платона, источником несовпадения мысли с собой, сколь губительного, столь и спасительного, является разделенность Логоса, иными словами, вовлеченность [мысли] в политическое пространство бытования (бытия и существования), составляющее изнанку Идеи, ее идеологический двойник. Идея озаряет сознание мыслителя лишь на миг, но далее свет этой вспышки рассеивается и прозревается в качестве следа того, чего никогда и не было. «Государство» и «Законы» Платона в соотнесенности друг с другом демонстрируют эту тенденцию разочарования, которая вносит момент движения, диалогической разноголосицы в предполагаемую систему. Так в диалоге «Государство» при характеристике способов познания, противопоставляя геометрии и иным связанным с рассудочностью наукам диалектику, Платон поясняет свой прорыв к «началу» или бытию следующим образом: «... вторым разделом умопостигаемого я называю то, чего наш разум достигает с помощью диалектической способности. Свои предположения он не выдает за нечто изначальное, напротив, они для него только предположения, как таковые, то есть некие подступы и устремления к началу всего, которое уже не предположительно. Достигнув его и придерживаясь всего, с чем оно связано, он приходит затем к заключению, вовсе не пользуясь ничем чувственным, но лишь самими идеями в их взаимном отношении, и его выводы относятся только к ним» (Государство, 511 b). Од-

* © Литвинов М. Ф., 2020.

нако уже в «Законах» такой однозначности в трактовке схватываемости диалектической мыслью изначального больше нет. Вернее, эта однозначность обретается теперь через ускользание призрачной благовости бытия, поскольку проблемой этого сочинения оказывается не утверждение наилучших законов, которые ее бы воплощали адекватно и непосредственно, но наилучшего, то есть саморегулирующегося законодательства, которое к ней бы буквально приближало. «Душе кроме всего прочего присущ ум, а голове – зрение и слух. Короче говоря, ум, слитый воедино с прекраснейшими ощущениями, с полным правом можно было бы назвать спасением всякого существа» (Законы, Книга XII, 961 d). И далее: «Но на что направлен ум, смешанный с ощущениями, когда он, например, спасает суда во время бури или при ясной погоде? Не правда ли, кормчий, ведущий корабль, и моряки – это все равно что единство ощущений с ведущим их умом, благодаря чему они спасаются сами и спасают корабль со всем, что на нем есть?» (Законы, Книга XII, 961 e). Безусловно, по этому отрывку нельзя сказать, что от былой уверенности пребывания в истине не осталось и следа. Ясность осознания цели, выверенность аргументации в обосновании первенства души и именно ее руководства телом, сведение опьянения к соответствующей ценности в оформлении сообщества, подчеркнутое внимание к мусическим искусствам, математическая точность в отношении вопроса о неизменном числе наделов могли бы свидетельствовать даже об обратном. Однако, нас интересуют микро-трещины, а не коренная трансформация философского проекта в целом, еле уловимый сдвиг фокуса внимания Платона с безусловности изначального бытия как Блага на необходимость обоснования таковой в новых [меняющихся] условиях сосуществования людей. Поэтому вопрос о богохульстве, сколь нелепым бы он ни был, должен быть поставлен и решен. Причем, каждый раз заново поставлен и заново решен в этом искусстве законодательного устройства нашего совместного бытия, *эстетически* разделяемого членами сообщества.

Фигура кормчего показывает, что непредположительность бытия не обязательно должна указывать на последнее как на безусловное и, тем самым, ограничивать бытие этим безусловным, лишая его возможности обосновывать то, что бытием не является. Учение Маймонида об отрицательных атрибутах Бога, к которому прибегает Коген в своей интерпретации и платоновского Блага, являет иную, менее скованную содержанием предиката определен-

ность бытия¹. Следуя логике Маймонида, можно сказать, что непредположительность бытия, о которой смело заявляет лишь диалектика, означает больше, чем безусловность бытия, а именно – бытие как исток всего того, что может быть охарактеризовано и безусловным. В этом «больше» заявлено условие сохранения той дистанции в бытии, которой бытию необходимо быть по отношению к себе и своей безусловности, исполняя возложенную на него обязанность по обоснованию и сущего, и себя. «Отсроченность» позитивного в данном из первоисточника (бесконечность детализации вещного лишь сдерживается его приобщенностью к идее, «прежде» требующей прыжка эроса от одной бесконечности к другой), таким образом, симметрично дополняется ускользающим от схватывающей мысли двусмысленным содержанием непредположительного бытия. Свободный полет эросом окрыленной мысли одаривает во истину ошеломляющей безосновностью (дух захватывает как от небытия, сквозящего в вещном, так и от «наполняющего» всякую вечность бытия), подпитывающейся тем единственно остающимся несомненно позитивным в мысли, что есть ее устремленность к Истине, Красоте и Благу. Эту несомненность Декарт, другой поборник априорного, попытался снабдить прочным субстанциальным основанием аподиктично существующего когито, чем и спровоцировал эксцесс романтического философствования в немецком идеализме от Канта до Гегеля, против которого пришлось выступать критической мысли Когена, возвращающей к истокам, исправляющей Канта Платоном. Так безосновность бытия вновь становится неразрешимой проблемой, не затушевываемой, но обретаемой в корреляции апорией, сталкивающей конечное и бесконечное вне возможности снятия этого противоречия². Разочарование Платона, вычитываемое [Лосевым] из «Законов», а также его дидактическое упорствование в утверждении достижимости ускользающего, если не сказать недостижимого, непредположительного бытия оказываются своего рода деятельным противостоянием пессимизму, абсорбирующим саму суть последнего и от того обещающим веселье пустившейся во все тяжкие обосновывающей мысли. Ницше уплотняет эту явленную и Платону тенденцию.

Созвучие между Платоном и Ницше, при удержании всей противопоставленности позиций одного, ничего не знающему о нем другому, обретается через обращение к когеновской интерпретации

платоновской идеи как бесконечной задачи по обоснованию того содержания в ней самой, которое помогает определить нечто и в «реальном» мире. Безусловность безосновного, это проклятие априори, обрекая на потенциальную бесконечность философской рефлексии с ее дальнейшим переходом от найденного условия к его собственному обоснованию и обратно – к обусловленному, уже в античности (в «Законах» Платона) помогает предвосхитить веселую науку, буйство радости от которой лишь скрадено и мнимо отвергнуто игнорированием объятаго страстью Разума. Общим знаменателем для философских устремлений и Ницше, и Платона является трансцендентализм, обретающий себя в зоре между субстанциалистски истолковываемыми эмпирией и ноуменальностью, полагающий необходимым, во избежание романтизации философской мысли, в безосновности искать логический принцип обоснования.

В случае с Платоном этот эффект достигается благодаря диалогу и гарантируемому им смещению взгляда на проблему. Причем под диалогом стоит понимать не только ситуацию частным образом определенной философской беседы, которая сама по себе еще не преодолевает зачастую присущего ей монологического способа аргументации, провоцирующего постоянно звучащее «как же иначе» в ответ на рассуждение. Диалогическое пространство платоновской мысли формируется не столько внутри того или иного диалога, сколько между диалогами (в данном случае речь идет о «Государстве» и «Законах»), позволяя обнаружить, во-первых, безосновность «веселой науки» – диалектики, которая не может тем самым замкнуться на Разуме, оставляя без внимания ощущения; а во-вторых, прописываемую (что не означает отрефлектированную) тему «вечного возвращения» к состоявшемуся разговору, его содержанию, нуждающемуся в рекурсии, незаметно вплетающей в повторяемое новизну. Так, преследуя одну тему, развиваемую от одного диалога к другому, Платон воссоздает свою мысль не что иное как фрактал [обоснования]. Отсюда становится понятным то неоднозначное для выстраиваемой платонической системы содержание диалога «Парменид», где помимо прочего Единое подлежит рассмотрению вне прямолинейной и ставящей в подчинение связи с бытийностью идеи. И дело здесь не в том, что Единое как Единое на самом деле внебытийно с точки зрения чистой логики, как если бы это «на самом деле» что-то значило. Действительно, каноническая, разводящая пла-

тонизм с неоплатонизмом интерпретация наиболее уместна, поскольку единство без множественности того, что может составлять это единство просто противосмысленно. Однако, Единое как Единое не просто допускается в мысли, являясь результатом пустословия. И Платон в этом допущении разъединенности Единого и бытия не просто видит опасность «дурной бесконечности», блуждание «голой», необоснованной мысли, во имя последующего христианизированного платонизма тут же предотвращая ее полаганием Единого все же как идеи, связанной бытийностью последней. Это допущение больше чем допущение, оно необходимо в свершении процедуры диалектического обоснования, в которой изначальность непредположительного бытия оказывается смещена по отношению к себе, при том смещена без обязательного постулирования мистической сферы трансцендентного. Конечно, спаянность единого с неизменной бытийностью идеи также может быть представлена в качестве трансцендентальной модели мысли. Причем формально именно такая модель обычно и выдается за трансцендентальную философию, в которой безусловное, будучи априорным, не может быть дано в отрыве от того, условием чего является. В данном случае это Единое как условие многого и коррелятивное этой связке соотношение ума и ощущений кормчего. Но в таком сценарии, также разыгранном Платоном, понимаемым школьным образом, с игнорированием содержания «Парменида», трансцендентализм лишен различающей силы и безусловное в итоге неотлично от того, что оно определяет, являясь субстанциалистским по сути.

В случае с Ницше безосновность как логический принцип обоснования обретается в единстве генеалогии и перечеканки ценностей, развивающих тему противостояния Аполлона и Дионисия на почве развитого трансцендентализма. Бесплодная бесплотность наличествующих моральных устоев, выявляемая Ницше, требует не только философствования молотом, но и обосновывающей процедуры полагания новых ценностей в преодолении нигилизма с присущим ему желанием «ничто». Отсюда различие большого и малого круга возвращения как следствие обосновывающей процедуры, препятствующей субстанциалистскому истолкованию непредположительного бытия вкупе с субъективизмом.

Платоновский дискурс заражен, иначе не было бы никакой возможности продолжать платоновское философствование, хоть

сколько-нибудь его обновляя, но не лишая присущей ему апоретики. Заражен жизнью, каким бы пессимизмом это не могло бы обернуться. Платон эту контаминацию всячески обходит стороной, как и предстало поборнику Разума и идей, но не оставляет незамеченной. Как он осторожно отмечает – «однако оставим в стороне вопрос, может ли худшее оказаться сильнее лучшего (ведь это требует более длинного рассуждения)» (Законы, Книга I, 627 b). Вопрос поставлен и оставлен подвешенным. А значит мысль Платона, прямолинейно стремящаяся к своей цели, отвлекаясь от того, что эту цель отдаляет, удержанием на дистанции отвлекающего, эстетически расфокусирована в максимальной по широте охвата распределенности своего внимания. Она уже различает мыслимую вещь от того, что делает возможным ее мыслимость, а в последнем – эйдетическое, нереальное содержание [идеи] от непредположительной бытийности Идеи. Но Платон это только начало свершения философской мысли, предчувствующей скорое явление Девы Философии, которой «...надлежало на протяжении жизней шлифовать свою мысль, избавляя ее от всего того, что превращает ее в убогий хлам, себя отражающее зеркало, призму с внутренним светилом: ей требовалось я без его хрупкого одиночества, без этого пораженного в течение столь долгого времени косоглазием ока, высшая красота которого заключается в том, чтобы коситься как можно наиболее сильно, глаза самого глаза, мысли самой мысли»³. Образу колеса с ободом и центрированной втулкой, дарующему Бозцию утешение в осмыслении превратностей фортуны, надлежало проделать длительный путь отнюдь не по идеальной поверхности, привычной для небесных колесниц, для того, чтобы наконец избавиться от влечения к Ничто, от привычки видеть, косясь, в отрицательном начале Всего⁴.

¹ «Согласно Когену, Маймонид придает новое и особое значение учению об отрицательных атрибутах, ...поскольку делает упор на то, что все отрицаемое в данных атрибутах не является положительным содержанием, поскольку тогда бы данное содержание должно было быть признано еще более первоначальным нежели сам Бог. Отрицаемое содержание само имеет исключаящее значение, и поэтому отрицание состоит в отрицании этого исключения. Отрицательное определение Бога – это отрицание исключения, и, будучи таковым, оно утверждает в Боге «новую положительность». Сказать, что "Бог не ленив", означает больше, чем сказать, что

Бог деятелен – значит, что Бог – это "первоначало активности"» (Пома А. Критическая философия Германа Когена. – Москва : Академический Проект, 2012. – С. 226–227).

² Поэтому не случаен тот факт, что именно в Хайдеггере Розенцвейг видит преемника когеновской мысли. «Характерная деталь: в заметке, посвященной давосскому диспуту между Хайдеггером и Кассирером, на котором Кассирер защищал когеновскую интерпретацию философии Канта, Розенцвейг утверждает, что именно Хайдеггер, а не Кассирер «занимает философскую позицию [eine philosophische Haltung] ... которая полностью лежит в русле, выходящем из идей «позднего Когена»». (Rosenzweig Fr., 1957 a. S. 356). Розенцвейг имеет в виду защиту Хайдеггером идеи человека как конечного существа и его связи с Ничто» (Сокулер З. А. Герман Коген и философия диалога. – Москва : Прогресс-Традиция, 2008. – С. 139).

³ «Il lui fallut, pendant des vies, le débarrasser de tout ce qui en fait un misérable bric-à-brac, le miroir qui se mire, le prisme avec soleil intérieur: il lui fallut un moi sans sa solitude de verre, sans cet oeil atteint depuis si longtemps de strabisme, l'oeil dont la suprême beauté est de loucher le plus possible, l'oeil de l'oeil, la pensée de la pensée». Blanchot M. Thomas l'Obscur. – Mayenne : Gallimard, 1971. – P. 67–68.

⁴ «Так отрицание как следствие вытекает из полного утверждения, истребляя все отрицательное и уничтожаясь в подвижном центре вечного возвращения. Ведь если вечное возвращение – круг, то в его центре – Различие, а Одинаковое – только по окружности; это круг с постоянно смещающимся центром, постоянно изгибающийся, вращающийся только вокруг неравного.

Отрицание – это различие, но различие, увиденное искоса, увиденное снизу. Напротив, различие, выпрямленное во весь рост, – это утверждение. Это многосмысловое предположение: различие – предмет утверждения; само утверждение множественно; это творчество, но и оно должно быть сотворено, как утверждающее различие, различием в себе. Отрицательное не является двигателем. Скорее есть позитивные дифференциальные элементы, одновременно определяющие генезис утверждения и утвержденного различия» (Делез Ж. Различие и повторение. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1998. – С. 77–78).

С. И. Сулимов
АНТИСИСТЕМЫ И ОККУЛЬТИЗМ *

Современный глобальный мир без преувеличения можно назвать «миром без границ»: политические, экономические и культурные явления беспрепятственно распространяются из страны в страну и из региона в регион, приспособляясь к местным социальным и культурным условиям или же трансформируя эти условия. Социальный субстрат глобального мира можно назвать «обществом всеобщего столпотворения», в котором представители различных культур, наций и религий живут и работают вместе, что, правда, не гарантирует взаимной лояльности или хотя бы взаимопонимания. Современный отечественный исследователь Д. Я. Травин дает глобальному обществу очень удачную характеристику: «Сын может теперь жить в иной стране, нежели отец, иметь иную профессию, исповедовать иную религию и принадлежать к иной социальной группе. Мобильность стала образом жизни, а не просто неким неприятным отклонением от сложившихся традиций»¹. Подобное смешение компонентов самых различных, не всегда совместимых культур не может не привести к синкретизму и эклектике глобальных масштабов. И далеко не всегда такой синкретизм оказывается для своих участников благотворным. В данной работе мы сделаем попытку рассмотреть действия антисистемы, одного из негативных результатов этого процесса всеобщего смешения.

Термин «антисистема» ввел в научный оборот отечественный историк и этнолог Л. Н. Гумилев, изучая взаимодействие расположенных по соседству развитых этнокультурных систем. Он определял антисистему как общность людей, исповедующих мировоззрение синкретического характера, отвергающих окружающую их социальную реальность и противопоставляющих ей умозрительные идеалы, почти всегда почерпнутые из различных, несовместимых друг с другом культур². К сожалению, Л. Н. Гумилев работал исключительно в русле этнологии и рассматривал духовную культуру как побочное проявление явлений этнических. Например, рассуждая о «ритмах жизни» различных этносов, он определял антисистему как «какофонию», не вдаваясь в социально-философские осо-

* © Сулимов С. И., 2020.

бенности функционирования антисистемных общностей. Культурологический анализ антисистем осуществили на рубеже XX–XXI вв. такие отечественные авторы как В. Л. Махнач, П. М. Корявцев, Д. М. Володихин и И. В. Черниговских, а также американский исследователь И. Валлерстайн. Они установили, что антисистемы, отвергая реальность, не способны к самостоятельному развитию, и поэтому их деятельность всегда носит деструктивный характер, даже если сами адепты таких общностей и не планируют вступать в конфронтацию со всем миром. Принятая в антисистемах иерархия по принципу дозирования информации способствует именно такой деятельности этих организаций: адепты низших степеней посвящения одурманены яркой пропагандой и готовы на любые шаги для достижения этих миражей, а их «высокоранговые» руководители преследуют цели, исходя из личных или узко партикулярных интересов. Под удар антисистем в самую первую очередь попадают те общества и культуры, компоненты которых дали антисистемам жизнь, предоставив свои фрагменты для противоположного, синкретического синтеза.

По типу отношения к окружающей социальной реальности антисистемы делятся на хилиастические и паразитические. Антисистемные хилиасты стремятся разрушить наличный социально-политический порядок и заменить его на тот или иной фантастический, не пригодный для реализации идеал. К таким движениям относятся манихейство, богомилство, гуситское и анабаптистское течения протестантизма времен Реформации, конфедерация сект «Белый Лотос» в средневековом Китае и современный радикальный исламизм. Деятельность этих организаций достаточно хорошо изучена отечественными и зарубежными исследователями. Паразитические же движения не всегда открыто становятся в оппозицию наличной социальной реальности, но всегда пытаются жить за ее счет, не предлагая ничего взамен. Чаще всего такие антисистемы предлагают своим адептам апологию безудержного эгоизма и тунеладства, а также внушительный оккультно-магический инструментарий для реализации рекомендуемого образа жизни, хотя не брезгают и иными, откровенно криминальными методами. При самом беглом обзоре к паразитическим антисистемам можно отнести афро-карибский культ вуду, афро-бразильскую секту умбанда и повстанческое движение зинджей в средневековом Ираке, но пере-

чень подобных движений и организаций далеко не исчерпывается только лишь этими тремя прецедентами.

Какую же роль играет в доктринах паразитических антисистем оккультизм? Оккультизм или, как его часто именуют, эзотерика представляет собой учение, позиционируемое как тайное, скрытое от непосвященных, но дающее действенную власть над миром. Обычно к оккультизму относят фрагменты различных магических систем, вырванные из контекста произведшей их мифологии. При этом никакой реальной власти оккультизм может и не давать, да и доктрина, будучи обстоятельно и целостно изученной, нередко оказывается набором примитивных первобытных магических верований, с преувеличенным пиететом пересказанных в религиозных или научных терминах. Однако антисистемные паразитические сообщества оказываются довольно-таки прочными и активными, если их деятельность касается дестабилизации общественного положения и перераспределения в свою пользу общественного достояния. Тщательно исследовавший аксиологическую сторону оккультных учений отечественный автор Ю. В. Хен пишет об этом: «Эзотерика – это не просто некое представление об устройстве вселенной, не только еще одна картина мира. Назначение ее в ином: ядро всякого эзотерического учения – это поиск ключа к силе, который должен дать посвященному власть над природой, судьбой и другими людьми.

Отсюда следует, что все эзотерические теории заключают в себе двойной вызов общепринятой морали. Во-первых, потому что желание управлять миром есть не что иное, как посягательство на божественную прерогативу. И, во-вторых, потому, что эзотерическое, т. е. тайное знание, знание для избранных, предполагает наличие двойного стандарта нравственности, разделение людей на тех, кто может направлять ход событий, и тех, кто слепо следует ему (в представлении одного из известнейших сатанистов XX в. А. Кроули – это деление на богов и псов (god – dog): боги правят, псы – служат)»³. То есть adeпты паразитических антисистем необязательно всерьез используют оккультные методы в противостоянии с непосвященными, но сама магическая доктрина, предполагающая разделение общества на посвященных и непосвященных, играет роль консолидирующего фактора для адептов и апологии вседозволенности в адрес их противников. Ведь, считая себя носителями древнего и авторитетного учения, адепты антисистемы сразу же

ставят представителей остального общества на ступень ниже себя и, тем самым, дают себе право паразитировать на них, наживаться за их счет и ни перед кем не нести за это ответственности. Дескать, «младшие» должны уважать «старших», а «глупые» – чтить «мудрых».

Примерами такого антисистемного паразитического подхода, основанного на оккультизме, могут служить синкретические афро-американские культы вуду и умбанда, в которых африканское ведовство синкретически переплелось с католической обрядностью. При этом именно ведовство, быстро уходящее в прошлое даже на своей родине (в Западной Африке), превратилось в нравственную основу указанных антисистемных организаций. В политической практике вуду даже был момент, когда, захватив власть в республике Гаити, его адепты возродили сохраняющиеся в Африке тайные общества, но с современным колоритом, вооружив их членов автоматами, одев вместо красочных масок в темные очки и дав им полномочия тайной политической полиции.

Если в XX в. тайные общества в Западной Африке представляли собой уже скорее фольклорные коллективы, чем реальные общественно-политические союзы, то на Гаити «призраки» (тон-тон-макуты) обеспечивали силовую поддержку режима диктатора Ф. Дювалье, кормясь грабежом гражданского населения и позиционируя себя как жрецов древнего культа, умеющих превращать казненных диссидентов в живых мертвецов (зомби). Если не вдаваться в исторические подробности, режим Ф. Дювалье обошелся республике в несколько тысяч невинно убитых граждан, экономический коллапс и потерю какого-либо международного авторитета. Любопытно, что сами себя адепты вуду именуют «филью-дисанту» («дети богов») и на основании такого «благородного» происхождения не считают себя чем-либо обязанными обществу, за счет которого они весело и безбедно жили почти три десятка лет (1957–1986 гг.), чередуя пьяные выходки и садистские развлечения.

Но не все антисистемные оккультные доктрины синтезируют в своих доктринах такие простые учения как западноафриканское ведовство и приходской католицизм. Выше мы говорили о том, что в основе современных оккультных систем *обычно* лежит примитивный магизм. Обычно, но не всегда. Иногда встречаются настоящие виртуозы синкретизма. Например, французский писатель Э. Шюре (1841–

1929) предпринял попытку создать экуменическую религию, в которой четко разделил человечество на посвященных и профанов, что характерно именно для оккультизма и антисистемности. Вот как характеризовал свое учение этот автор: «Все великие религии имеют внешнюю историю и внутреннюю; одну – видимую, другую – скрытую. <...> Первая, официальная история, которая может быть всюду прочтена, происходит при дневном свете; тем не менее, она темна, запутана и противоречива. Вторая, которую можно назвать эзотерическим преданием, или учением Мистерий, трудно распознаваема, ибо она происходила в глубине храмов, в замкнутых сообществах, и ее наиболее потрясающие драмы разворачивались во всей своей целостности в душе великих пророков, которые не доверяли никаким пергаментам и никаким ученикам своих высоких переживаний и своих божественных экстазов»⁴. С точки зрения непредвзятого читателя такая характеристика доктрины может показаться странной: если учение настолько тайное, что создатели не доверяли его даже ученикам, то откуда эту тайну мог узнать писатель-прозаик Э. Шюре? Учение «великих пророков» неизбежно окажется его собственными домыслами о том, что гипотетически могли хранить в секрете создатели мировых религий (Шюре предлагал объединить «тайные» компоненты христианства, зороастризма, иудаизма и буддизма). Но для антисистем паразитического типа важно не само учение, а его статус «тайного знания», который позволил бы адептам отделить себя от «непосвященных» и возвыситься над ними. То есть важны не теоретические положения и даже не магический арсенал, а лишь санкция для самовозвеличения и двойных нравственных стандартов по отношению к остальному, не входящему в антисистему обществу.

Возникает закономерный вопрос: может быть, такие оккультные общества, пропагандирующие собственную избранность и бесправие не входящих в них людей, не всегда губительны для общества? Может быть, вуду представляет собой связанное со спецификой африканской религиозности исключение, а большинство таких организаций ни на ком не паразитируют? К сожалению, именно все такие общества представляют собой паразитические антисистемы, действующие в разных масштабах и с разной степенью успеха. Чтобы отвести от антисистемного культа вуду подозрение в исключительности, приведем в пример синкретическую секту почитателей Диониса, действовавшую в Риме в начале II в.

до н. э. Долгое время секта маскировалась иод экзотический и поэтому тайный религиозный культ, множество которых существовало в Риме вполне легально. Но в 186 г. до н. э. в Сенат поступил донос, что сектанты практикуют мужеложство и занимаются мошенничеством. Проверка обнаружила, что под оккультной маскировкой давно и прочно действовала мощная криминальная организация, возглавляемая несколькими гомосексуалистами (что само по себе считалось в Риме уголовным преступлением) и уже несколько лет богатевшая за счет подделки финансовых документов, махинаций с наследством состоятельных римлян и шантажа. В ходе полицейской операции было задержано несколько тысяч адептов, многие из которых впоследствии были приговорены уголовным судом к смертной казни⁵. Для нас же важно, что идейной основой этой организованной преступной группировки была именно эзотерическая доктрина синкретического типа, подробности которой мы за давностью лет уже никогда не узнаем.

Итак, в данной работе мы рассмотрели роль оккультизма в антисистемных движениях паразитического типа. Как можно было бы описать эту роль? Эзотерическая доктрина, механически соединенная из разрозненных компонентов различных магических учений служит в качестве консолидирующего фактора для общности, ориентированной на социальный паразитизм, и предоставляет ей апологию для такого поведения. К сожалению, в современном глобальном мире популярность эзотерики всех типов и видов лишь набирает популярность

¹ Травин Д. Я., Маргания О. Европейская модернизация : В 2 кн. – Москва : АСТ, 2004. – Кн. 1. – С. 43.

² Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – Москва : АСТ, 2004. – С. 493.

³ Хен Ю. В. Проблема зла в эзотерике эпохи постмодерна // Дискурсы эзотерики (философский анализ). – Москва : Эдиториал УРСС, 2001. – С. 100.

⁴ Шюре Э. Великие посвященные. Очерк эзотеризма религий. – Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2012. – С. 12.

⁵ Бодянский П. Н. Римские вакханалии и преследование их в VI веке от основания Рима. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2016. – С. 62–78.

ОБЩАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А. Л. Бубнов

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ГРУППОВОГО СУБЪЕКТА *

В современной отечественной науке представлены различные трактовки социальной идентичности: в культурологии социальная идентичность определяется через отождествление со смыслами и знаками (семантикой и семиотикой) различных культурных контекстов (В. А. Луков); в социологии идентичность рассматривается как некоего рода социальная «солидарность» индивидов, включенных в социальную структуру общества и участвующих в социальном воспроизводстве, а также как интериоризация субъектом ценностей и норм в процессе социализации (А. И. Ковалева, В. И. Чупров, В. А. Ядов и др.)¹.

В психологии, традиционно феномен социальной идентичности рассматривается с двух позиций. Во-первых, с точки зрения интрагруппового подобия (мы принадлежим к одной и той же социальной страте, мы похожи, у нас равный групповой социальный статус). Во-вторых, с точки зрения аутгрупповой дифференциации (хоть мы и похожи, но принадлежим к разным группам и эти группы рассматриваются как чуждые нам). Отметим, что эти диаметрально противоположенные мнения неразрывно связаны между собой: чем сильнее выражено интрагрупповое подобие, тем большая межкатегориальная дифференциация будет наблюдаться².

Социальная идентичность предстает в психологических исследованиях, прежде всего, когнитивным конструктом, раскрывающим познавательную сторону этого феномена, в котором задействованы процессы социального восприятия и самовосприятия, социального сравнения, категоризации и самокатегоризации, осмысления и осознания, мысленного отождествления. Вместе с этим традиционно выделяются и такие структурные составляющие

* © Бубнов А. Л., 2020.

идентичности, как эмоциональная (переживание специфических эмоциональных состояний психологического единства субъекта идентификации с ее объектом) и поведенческая (реализация определенных поведенческих стратегий и паттернов, обеспечивающих сохранение этого единства). В большинстве исследований социальной идентичности субъектом идентификации выступает отдельная личность. Однако, на наш взгляд, им может быть и группа, прежде всего, малая. Полагаем, что в тех случаях, когда субъектом процесса идентификации и, соответственно, носителем идентичности является группа, целесообразно применять субъектный подход, с позиций которого она рассматривается как целостный субъект разных видов совместной активности, наделенный сознанием и самосознанием, а потому способный и склонный к осознанию своих психологических особенностей, отличающих его от других, прежде всего подобных ему, групп, и тех внутригрупповых признаков, которые служат объединяющим фактором, позволяющим отразить свою самотождественность³.

Анализируя психологическую литературу, мы часто встречаем отождествление понятий социальной идентичности группового субъекта и его групповой самоидентичности. С нашей точки зрения их необходимо различать и трактовать социальную идентичность группового субъекта как ощущение собственной принадлежности к основной организации (наравне с другими группами), а групповую самоидентичность как результат выделения себя в качестве субъекта, среди равноценных групп, чувства собственной уникальности и отличия от других.

Планируя эмпирическое исследование социальной идентичности молодежных учебных групп, мы остановили свой выбор на проективном методе. Ранее К. М. Гайдар показала возможности его использования при изучении групповой самоидентичности группового субъекта⁴. С учетом этого мы приняли решение использовать этот метод при анализе его социальной идентичности. Мы руководствовались тем, что проективные методики при диагностике группового субъекта «1) дают возможность фиксировать состояние развития групповой субъектности в определенный момент времени; 2) позволяют выявлять различные стороны и особенности выраженности составляющих категории группового субъекта; 3) способствуют выявлению изменений, происходящих в развитии

группы как субъекта через определенные промежутки времени (посредством их повторного использования)»⁵.

В изучении социальной идентичности групповых субъектов мы применяли адаптированную нами методику «Символические задания» Б. Лонга, Р. Зиллера, Р. Хендерсона⁶. Традиционно с ее помощью изучают личностную идентичность. Мы же впервые использовали ее для исследования социальной идентичности группового субъекта. При этом исходили из общепринятой точки зрения о том, что физическое расстояние между символами на бумаге отражает действительную психологическую дистанцию между «Я» или «Мы», тем самым дает возможность определить особенности идентичности субъекта.

Исследованием были охвачены 17 учебных групп студентов и курсантов общей численностью 370 человек.

Адаптированная методика состоит из пяти шкал, четыре из которых выявляют разные показатели социальной идентичности группового субъекта: самооценку группы, ее силу, группоцентричность, осознание индивидуальности группы (ее отличия от других). Пятая шкала направлена на диагностику степени выраженности социальной идентичности в целом: устанавливается по соотношению испытуемыми своей группы с другими группами в плане наличия/отсутствия дистанции между ними. Идея диагностического приема, использованного в пятой шкале адаптированной методики, заимствована нами из работы А. В. Ловакова⁷.

Результаты проведенного исследования по первым четырем шкалам адаптированной методики «Символические задания» приведены в таблице 1.

Таблица 1
Распространенность наиболее популярных ответов в выборке (в %)

	Само-оценка	Сила	Группоцентричность	Индивидуальность группы
«Мы» и другие группы факультета	42	32	37	45
«Мы» и другие группы нашего вуза	12	20	17	Не оценивалась

«Мы» и учебные группы других вузов	2	10	6	Не оценивалась
«Мы» и представители нашей профессии	44	38	40	55

Первая шкала методики рассматривает самооценку учебных групп студентов и курсантов на основе сопоставления собственной группы с группами факультета того же вуза, в котором они обучаются, группами вуза в целом, а также группами других вузов и группами профессиональных сообществ в зависимости от получаемой специальности и направления подготовки.

Суть задания заключалась в определении места своей группы на горизонтальной оси из предложенных восьми позиций. В качестве общей тенденции можно выделить следующее: чем младше курс, тем более студенты и курсанты ставят свою учебную группу в начало горизонтальной оси (левее), размещая остальные группы далеко от нее. Это свидетельствует о завышенной самооценке групп младшекурсников. У старших курсов наблюдается тенденция помещать свою группу в середину, демонстрируя этим адекватную групповую самооценку, причем близость с остальными группами увеличивается, а в некоторых случаях обучающиеся ставят свою группу вслед за профессиональной. Это может объясняться тем, что у групп старшекурсников как целостных субъектов по мере приближения к выпуску происходит «слом» прежней идентичности, и они готовятся к вступлению в новые для себя профессиональные группы, явно обладающими признаками внешней референтности, которую постепенно теряют учебные группы.

Показатель силы групповой самооценки (вторая шкала) оценивался на основе сравнения «Мы» с выделенными выше группами. Отличие от первой шкалы состояло в том, что здесь учитывалось расположение по высоте, то есть над своей учебной группой, обозначенной как «Мы», сбоку от нее и под ней. Чем выше своей собственной учащиеся ставят сравниваемые группы, тем «Мы» в отношении них слабее, и наоборот. В ответах студентов и курсантов преобладают две тенденции: они ставят выше своей другие группы факультета, на котором обучаются, и профессиональные группы. Далее следуют группы их собственного вуза и затем – группы других

учебных заведений. Это объясняется несколькими факторами. Во-первых, вхождением в перспективе в новые для себя профессиональные группы, ведь весь процесс обучения сводится к получению профессии, соответственно, профессиональные группы будут идеализироваться в глазах обучающихся. Во-вторых, престижностью приобретаемой профессии, например, будущие следователи оценивают свою профессию более высоко, чем выпускники технических направлений, которые еще не определились с направлением своей деятельности в будущем, в отличие от первых. Соответственно, выпускники технических направлений ставят выше своих групп те учебные группы вуза, которые обучаются по юридическому направлению. Полагаем, что косвенно это может служить индикатором определенной неудовлетворенности получаемой профессией.

Третья шкала позволяет не просто определить место своей группы среди других, но, благодаря тому, что разные группы помещаются внутри одного большого круга, выявить, присуща ли им группоцентричность. Здесь мы обнаружили следующее: практически все респонденты ставят свою группу в центр большого круга, располагая другие группы на своей орбите – либо рядом, либо на значительном расстоянии от своей, а в некоторых случаях вообще вынося другие общности за рамки этого круга. В беседах, которые были проведены с испытуемыми после исследования, они объясняли это отсутствием контактов со сравниваемыми группами (например, позиция «группы других вузов» чаще других выносится за пределы круга). Встречаются и такие случаи, когда за его границы выносится категория «Мы», что говорит об обособленности группового субъекта в глазах его участников от социального окружения. Немаловажным является и размер в ответах респондентов букв и кружков. Показатель «Мы» практически всегда превосходит по размерам остальные, в некоторых случаях занимая почти все оцениваемое пространство, что также указывает на присущую группам студентов и курсантов группоцентричность.

Четвертая шкала оценивает то, насколько групповой субъект осознает свою индивидуальность (отличия от других общностей). В нашем исследовании мы изучали этот показатель на основе анализа выборов идентичных или различающихся фигур в сравнении своей группы с другими группами. Ответы респондентов разделились примерно в равной степени и значимых отличий не показали:

курсанты и студенты в равной мере считают себя и схожими, и различающимися с другими группами – как профессиональными, так и группами своего вуза. Интересно то обстоятельство, что большое число респондентов при выборе ответа останавливается на стимульной группе фигур и ставят свою группу в нее, хотя инструкцией это не предусмотрено. В своих объяснениях такой позиции учащиеся говорят, что их группа находится среди других равнозначных ей групп и не является обособленной.

В заключение мы рассматривали степень выраженности социальной идентичности в целом (пятая шкала). Респондентам предлагалось выбрать степень близости их группы («Мы») с другими группами факультета, своего вуза, других вузов и профессиональными группами, используя восемь градаций: группы далеки друг от друга; рядом, но отдельно друг от друга; очень маленькое пересечение; маленькое пересечение; умеренное пересечение; большое пересечение; очень большое пересечение; полное пересечение. Данная шкала методики хорошо продемонстрировала степень выраженности социальной идентичности изучаемых групповых субъектов (см. таблицу 2).

Таблица 2

Степень выраженности социальной идентичности групповых субъектов

Сравниваемые группы	Степень социальной идентичности
«Мы» и другие группы факультета	От маленького до умеренного пересечения (от высокой до средней степени)
«Мы» и другие группы нашего вуза	Маленькое пересечение (высокая степень)
«Мы» и учебные группы других вузов	Далеки друг от друга (слабая степень)
«Мы» и представители нашей профессии	От умеренного до полного пересечения (от средней до очень высокой степени)

Почти все опрашиваемые расположили «группы студентов других вузов» далеко от своей учебной общности, тем самым проявив слабую степень социальной идентичности с ними, указывая практически на полное отсутствие контактов между своей группой и учебными группами из других вузов. Социальное расстояние в отношении «других групп факультета» респонденты воспринима-

ют как маленькое либо умеренное, что указывает на высокую или среднюю степень идентичности с группами своего факультета. А вот дистанцию по отношению к такой общности, как «представители нашей профессии» большинство студентов и курсантов оценивали чаще как «умеренное пересечение», но в некоторых случаях указывали на «полное пересечение». Это говорит о степени социальной идентичности с профессиональным сообществом от средней до очень высокой и в целом подтверждает результаты, полученные по первым четырем шкалам методики.

Подводя итог изучению социальной идентичности учебных групп студентов и курсантов как целостных субъектов при помощи проективной графической методики «Символические задания», адаптированной нами в целях исследования, отметим, что практически по всем пяти ее шкалам результаты подтверждают друг друга. Это свидетельствует о ее хороших диагностических возможностях при изучении групповой психологии. Можно заключить, что применение проективных методик в социально-психологической диагностике открывает новые возможности при изучении субъектности учебной группы, позволяет получить новые, интересные факты о становлении и динамике ее психологии в ходе обучения в вузе.

¹ См. : Ковалева А. И. Идентичности кризис // Социология молодежи. Энциклопедический словарь / Отв. ред. Ю. А. Зубок, В. И. Чупров. – Москва : Academia, 2008. – С. 145–146 ; Луков В. А. Социальное проектирование. – Москва : Флинта, 2003. – 239 с. ; Чупров В. И. Теоретические и прикладные проблемы социального развития молодежи : автореферат дис. ... д-ра социол. наук. – Москва, 1994. – 59 с.

² См. : Павленко В. Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 136–137 ; Павленко В. Н., Корж Н. Н. Трансформация социальной идентичности в посттоталитарном обществе // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19, № 1. – С. 83–95.

³ Гайдар К. М. Социальная психология жизнедеятельности группового субъекта (на материале исследования молодежных учебных групп) : дис. ... д-ра психол. наук. – Воронеж, 2013. – 580 с.

⁴ См. : Гайдар К. М. О диагностических возможностях проективных методик в исследовании групповой идентичности // Вестник научной сессии

факультета философии и психологии / Воронежский гос. ун-т ; отв. ред. И. И. Борисов. – Воронеж ИПЦ ВГУ, 2011. – Вып. 12. – С. 15–22.

⁵ Гайдар К. М. Социально-психологическая диагностика группового субъекта : учебно-методич. пособие. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2012. – С. 20–21.

⁶ Long B., Ziller R., Henderson R. The Self Social Symbols Tasks. – N. Y., 1968.

⁷ Ловаков А. В. Разработка и апробация методики диагностики организационной идентификации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 4. – С. 108–116.

К. М. Гайдар
УЧЕТ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ
КАК УСЛОВИЕ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В ВУЗЕ *

Как известно, гуманистическая психология делает акцент на самом человеке, его возможностях, видит в нем самостоятельного субъекта.

Думается, что применительно к вузу принципы гуманистической психологии означают пристальное внимание не только к личности отдельного студента, но и к учебной группе студентов, подход к ней как целостному субъекту¹. В этом видится одно из условий гуманизации образовательного процесса в высшей школе.

В наших вузах сложилась парадоксальная ситуация: бóльшая часть преподавателей высшей школы недостаточно знакома с психологией студента и студенческой группы. Преподаватель ежедневно взаимодействует с учебными группами студентов, но по сути он не знает и не представляет, с кем он взаимодействует. Данное противоречие способно порождать напряженные отношения, конфликтные ситуации между преподавателем и группой студентов, отчуждение между ними, снижать эффективность учебного процесса.

Гуманизация образовательного процесса в вузе не может быть осуществлена без опоры на знания о психологии студенческой группы как целостного субъекта. Одним из важных аспектов

* © Гайдар К. М., 2020.

ее изучения является изучение ценностной сферы группового субъекта, поскольку ценности являются одним из источников мотивации поведения и деятельности любого субъекта – и индивидуального, и группового.

В связи с этим целью проведенного нами в 2016–2018 гг. исследования было изучение ценностной сферы студенческих групп.

Эмпирической базой исследования служили Воронежский государственный университет (ВГУ) и Курский государственный университет (КГУ).

В качестве объекта исследования выступили 16 студенческих групп: 2 группы 1 курса факультета философии и психологии, 2 группы 3 курса исторического факультета, 6 групп 3 курса экономического факультета (ВГУ), 2 группы 2 курса филологического факультета и 4 группы 2 курса естественно-географического факультета (КГУ). Общий объем выборки составил 221 студент. Возраст участников исследования – 17–20 лет.

В исследовании использовался опросник «Значимость различных сфер жизни», предложенный эстонскими психологами У. В. Кала и В. В. Раудик². Он был модифицирован нами, во-первых, с точки зрения перечня ценностей, во-вторых, модификация коснулась инструкции: кроме оценки списка ценностей для себя, каждому студенту требовалось оценить их так, как бы их оценила, по его мнению, его собственная студенческая группа. Была использована 10-балльная шкала оценок, включавшая четыре градации по степени значимости: наиболее значима, просто значима, нейтральная, совсем незначима.

При анализе результатов исследования мы сосредоточили свое внимание на первых пяти наиболее значимых ценностях, обозначенных испытуемыми, поскольку именно ценности, занимающие первые ранговые места по значимости, наиболее точно характеризуют ценностную сферу субъекта.

Сначала обратимся к итогам оценки значимости предложенных студентам ценностей «для себя», т. е. как они оценивали непосредственную значимость для них тех или иных ценностей.

2 курс естественно-географического факультета КГУ.

На первые пять мест студенты для себя ставят следующие ценности: здоровье, самосовершенствование, профессиональная деятельность, а также друзья и учебная деятельность. При этом только учеб-

ную деятельность студенты считают для себя просто значимой, все остальные названные ценности – наиболее значимые.

2 курс филологического факультета КГУ.

По оценкам студентов, для них наибольшее значение такие ценности, как: здоровье, самосовершенствование, профессиональная деятельность, дети и семья. Заметим, что среди опрошенных нами студентов данного факультета не оказалось ни одного юноши, чем, скорее всего, можно объяснить, что в число наиболее значимых ценностей попали дети и семья.

1 курс факультета философии и психологии ВГУ.

На первые пять мест студенты для себя ставят следующие ценности: здоровье, самосовершенствование, друзья, профессиональная деятельность, учебная деятельность. Таким образом, картина идентична выявленной и студентов естественно-географического факультета КГУ.

3 курс исторического факультета ВГУ.

На первых пяти местах студенты для себя располагают ценности: здоровье, друзья, профессиональная деятельность, семья, самосовершенствование (1 группа) или литература (1 группа). Все эти ценности оценены как наиболее значимые.

3 курс экономического факультета ВГУ.

На первые пять мест студенты ставят для себя следующие ценности: здоровье, друзья, семья, дети, самосовершенствование (3 группы) или профессиональная деятельность (3 группы). Все эти ценности охарактеризованы как наиболее значимые.

Таким образом, в целом для студентов разных курсов, разных факультетов и разных вузов представляется наиболее значимой ценность «здоровье». Наши данные хорошо согласуются с полученными ранее результатами изучения ценностной сферы различных групп российского населения, в котором было также показано, что ценность здоровья выходит для большинства людей в нашей стране на первый план³. Кроме того, большинство студентов выделяют для себя как наиболее значимые такие ценности, как «друзья», «самосовершенствование», «профессиональная деятельность». Обращает на себя внимание тот факт, что учебная деятельность не является для многих студентов первостепенной ценностью, скорее всего, она рассматривается ими как средство приобщения к профессии, овладения основами профессиональной деятельности, которая, по мнению современных

студентов, имеет в их жизни важнейшее значение. Значимость такой ценности, как «друзья» мы объясняем тем, что подавляющее большинство студентов по своему возрасту относятся к периоду поздней юности, а как известно, для юношеского возраста общение с друзьями – ведущая социогенная потребность. Что касается самосовершенствования, то высокие оценки, данные студентами этой ценности, мы связываем с утвердившимся в общественном сознании в последние годы мнением, что успех в жизни сегодня во многом связан с личностным и профессиональным самосовершенствованием, постоянным саморазвитием, приобретением все новых компетенций. И молодые люди, естественно, впитывают и разделяют это мнение, тем более что в стране в настоящее время, действительно, имеется немало возможностей для развития и саморазвития молодежи (достаточно вспомнить набирающий все большую популярность проект «Россия – страна возможностей»).

Перейдем теперь к оценке значимости ценностей с позиции студенческой группы.

2 курс естественно-географического факультета КГУ.

Студенты считают, что на первые пять мест их студенческая группа поставила бы такие ценности, как здоровье, учебная деятельность, профессиональная деятельность, семья, деньги. Причем для одних групп эти ценности являются наиболее значимыми, для других – просто значимыми.

2 курс филологического факультета КГУ.

По мнению студентов, их учебные группы так проранжировали бы наиболее значимые для них ценности: здоровье, учебная деятельность, профессиональная деятельность, друзья, семья.

1 курс факультета философии и психологии ВГУ.

Студенты считают, что на первые пять мест их студенческая группа поставила бы следующие ценности: здоровье, друзья, профессиональная деятельность, самосовершенствование, учебная деятельность. Таким образом, первокурсники факультета философии и психологии (будущие психологи) совершенно одинаково оценивают и ценности для себя, и ценности с позиции своих учебных групп. По сравнению со студентами КГУ в данном перечне отсутствуют семья и деньги.

3 курс исторического факультета ВГУ.

Студенты полагают, что на первые пять мест их студенческая группа поставила бы такие ценности, как здоровье, друзья, профессиональная деятельность, деньги, учебная деятельность. Интересно, что будущие историки считают «деньги» одной из главных ценностей для своих студенческих групп, что сближает их с курскими студентами.

3 курс экономического факультета ВГУ.

С точки зрения студентов, их студенческая группа на первые пять мест поставила бы такие ценности, как друзья, здоровье, семья, деньги и одежда (в некоторых группах вместо нее фигурируют дети, музыка). Лишь в одной группе не выделена такая ценность, как деньги – вместо нее значится профессиональная деятельность.

Как показывает сопоставительный анализ, в сознании студентов четко фиксируется преобладание в их студенческих группах таких ценностей, как здоровье, друзья (кроме студентов КГУ), деньги (кроме студентов-психологов).

Таким образом, представляется важным учет тех ценностей, которые характерны для современных студенческих групп, в образовательном процессе вуза – и при его организации, и в его содержательном наполнении.

Так, например, хотя в большинстве случаев студенты считают, что учебная деятельность представляет ценность для их учебных групп, для себя лично ни историки, ни экономисты не выделяют ее как наиболее значимую. Можно ожидать, что это способно повлечь за собой снижение мотивации учебной деятельности, особенно на старших курсах.

Одной из наиболее значимых студенческих ценностей выступает профессиональная деятельность. Возможности ее реального жизненного воплощения могут быть созданы посредством большей «профессионализации» учебных заданий, что будет укреплять интерес студентов к профессии, а, возможно, и повышать мотивацию учебной деятельности.

То, что «друзья» – ценность для подавляющего большинства студентов, вполне естественно, как мы уже отмечали, для юношеского возраста. Ввиду этого мы являемся свидетелями того, что студентов в вузе зачастую привлекает в большей степени общение, а не учебная работа. Ранее мы выявили в своем исследовании, что и студенческая группа в большей степени и чаще выступает как

групповой субъект общения, нежели совместной деятельности⁴. Однако этот факт можно обратить и на пользу учебному процессу, в частности, при организации совместных форм учебной деятельности, предоставляющей возможность студентам взаимодействия со сверстниками в ходе занятий, удовлетворения тем самым потребности в общении⁵.

Требует учета также тот факт, что для студентов-психологов характерна, как одна из наиболее значимых, такая ценность, как самосовершенствование (как для себя, так и для группы), а для студентов других факультетов эта ценность фигурирует среди наиболее значимых только для себя, да и то лишь примерно в половине случаев. С одной стороны, это можно объяснить спецификой профессиональной направленности будущих психологов. Хотя в то же время здесь может потребоваться и определенная коррекция – для тех студентов, овладение профессией психолога у которых станет направляться только этой ценностью (которые рассматривают приобретение профессии как возможность решения собственных проблем). С другой стороны, можно предполагать, что недостаточная значимость для студентов других направлений подготовки этой ценности может служить одной из причин слабого внимания к собственной личности (что не может не сказаться на качестве становления профессионала).

Наконец, обращает на себя внимание единодушие студентов в отношении такой ценности, как здоровье. Думается, это связано с общеизвестными фактами ослабления здоровья современной молодежи, что требует осуществления в вузах специальной программы целенаправленного укрепления здоровья студентов.

В заключение подчеркнем, что данные о ценностной сфере студентов и их учебных групп могут и должны использоваться как преподавателями в их учебном взаимодействии с обучающимися, так и вузовской психологической службой в целях повышения качества психологического сопровождения студентов в их учебной деятельности и процессе профессионального становления.

¹ См. : Гайдар К. М. Социальная психология жизнедеятельности группового субъекта (на материале исследования молодежных учебных групп) : дис. ... д-ра психол. наук. – Воронеж, 2013. – 580 с. ; Ее же. Субъектный

подход как основа исследования психологии студенческой группы // Социальная психология XXI столетия / под ред. В. В. Козлова. – Ярославль : МАПН, 2002. – Т. 1. – С. 160–164 ; Ее же. Учебная группа как субъект совместной деятельности и учет ее субъектных особенностей в работе куратора // Вестник Воронежского гос. университета. Серия «Проблемы высшего образования». – 2012. – № 1. – С. 55–58.

² Кала У. В., Раудик В. В. Психологическая служба в школе. – Москва : Знание, 1986. – 79 с.

³ См. : Журавлев А. Л. Социальная психология личности и малых групп : некоторые итоги исследования // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14, № 4. – С. 4–15.

⁴ См. : Гайдар К. М. Динамика субъектного развития студенческой группы в период обучения : дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 1994. – 151 с.

⁵ См. : Гайдар К. М. Групповые потенциалы повышения познавательной активности студентов // Негосударственное высшее образование на рубеже веков : психолого-педагогические основы активизации познавательной деятельности студентов. – Москва ; Йошкар-Ола : Изд-во МОСУ, 1999. – С. 72–74 ; Ее же. Учебная группа как субъект совместной деятельности и учет ее субъектных особенностей в работе куратора // Вестник Воронежского гос. университета. Серия «Проблемы высшего образования». – 2012. – № 1. – С. 55–58.

В. В. Ермолаев, Т. В. Филиппова
ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ
КУЛЬТУРЫ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ
У ЖЕНЩИН-ПОЛИЦЕЙСКИХ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ *

Постановка проблемы и теоретические основы исследования. Любая организация, стремящаяся добиться успеха в долгосрочной перспективе, в условиях современных кардинальных изменений происходящих в обществе, просто обязана управлять своим информационным полем, а именно, организационной культурой. В полной мере этот постулат относится и к такому государственному институту, как органы внутренних дел Российской Федерации (далее – ОВД РФ). Нормативные документы МВД России:

* © Ермолаев В. В., Филиппова Т. В., 2020.

приказы и директивы Министра, материалы совещаний и расширенных коллегий свидетельствуют о пробуксовке взятого курса на организационно-структурные преобразования и озабоченности руководства полицией проблемой использования организационной культуры, как ресурса формирования нового правоохранительного института, который должен качественно изменить и улучшить оперативно-розыскную деятельность, создать атмосферу безопасности для граждан, обеспечить защиту их прав и законных интересов, справедливость практики правоприменения.

Каковы социально-психологические причины системного целенедостижения в столь важном для организации вопросе? По нашему мнению, одной из причин является недостаточное внимание к необходимости трансформации образа организационной культуры ОВД на этапе организационных изменений, в том числе и устранению рассогласованности ее идеальной и реальной репрезентаций, а также признания влияния этой рассогласованности на все внутри- и внеорганизационные процессы¹.

Вместе с тем, психологической науке хорошо, что сфокусированность на образе будущей организационной культуры как объекте организационных изменений важна тем, что отношение человека к будущему в значительной мере влияет на его действия, эмоции, когнитивную деятельность в настоящем. Образ как бы выстраивает, конструирует будущее, создает вектор движения и направляет ход событий. Именно поэтому, образ будущей организационной культуры ОВД во многом определяет характер взаимоотношений граждан и сотрудников полиции, влияет на эффективность функционирования государственного правоохранительного института в настоящем и ближайшем будущем.

В этом аспекте заслуживают внимания подход к данной проблематике Ю. М. Забродина², который подчеркивает, что с точки зрения эффективности организационно-культурного реформирования чрезвычайно важно, как именно воспринимаются, отображаются и принимаются образы реальности конкретными людьми и социальными общностями. Д. А. Боровиков³ утверждает, что образ организационной культуры выступает в качестве элемента, определяющего специфику поведения сотрудника в организации и связан с ней. В свою очередь, С. С. Сулакшин считает, что образ идеала является полюсом, точкой тяготения всего человеческого целепо-

лагания. По мнению С. С. Сулакшина, цель представляет собой по «каким-то основаниям желаемые человеком характеристики предмета его деятельности... содержит в себе элемент человеческой потребности, стремления к ее достижению»⁴. А идеал, как предельная, наиболее выраженная в своих свойствах сущность цели, показывает человеку вектор движения к цели.

М. В. Крымчанинова⁵ подчеркивает, что для успешности организационных изменений важна идентификация сотрудников с реальным образом организационной культуры, не отличающимся кардинально от ее идеального варианта так, как «в случае, когда человек способен приспособиться к предъявляемым организационно-культурным требованиям посредством каких-либо психологических механизмов, защит или в случае, если правила, установки, ценности, цели и др. соответствуют его мировоззрению, то индивид идентифицирует себя с этой организацией, принимает ее реальный образ, становится сотрудником в полном смысле этого слова, частью и элементом системы, а также эффективно осуществляет трудовую деятельность с минимальными личностными деформациями. В противном случае он будет вытеснен из нее насильно, либо примет решение о смене вида деятельности».

Полагаем, что этот аспект приобретает особую значимость в связи со стремительным ростом числа женщин-сотрудников в рядах правоохранительных органов тенденцией к изменению соотношения гендерного состава современной российской полиции. По данным руководства МВД РФ в 2018 году системе МВД РФ работало более 170 тысяч женщин, что составляет примерно 19% от общей численности ведомства «процент женщин в рядах МВД России в последнее время увеличивается и будет увеличиваться»⁶.

Данная тенденция определила цель нашего исследования – выявление особенностей образа организационной культуры ОВД у женщин-полицейских. Объектом исследования выступил образ организационной культуры ОВД, а предметом – особенности образа организационной культуры органов внутренних дел у женщин-полицейских. В качестве гипотезы выступило предположение о том, что реальный и идеальный образ организационной культуры ОВД может различаться у женщин и мужчин полицейских.

Базой эмпирического исследования явились подразделения по делам несовершеннолетних, административной практике, до-

знания и следствия, оперативные подразделения и служба участковых уполномоченных полиции Главного управления МВД России по Воронежской области. Выборку составили 85 женщин-полицейских со стажем работы от 4-х до 15 лет в возрасте от 25 до 45 лет, а также 55 мужчин-полицейских со стажем работы от 4-х до 15 лет. Общий объем выборки исследования составил 140 человек.

Методика исследования. В исследовании использовался следующий комплекс методик:

1. Методика измерения организационной культуры К. Камерон и Р. Куинн (OCAI)⁷, для выявления идеального и реального образа организационной культуры ОВД.

2. Проективная методика стереометрического тестирования Е. И. Гарбера и В. В. Козачи⁸ использовалась для выявления идеального и реального образа организационной культуры ОВД.

Обработка данных проводилась с использованием пакетов многомерной статистики SPSS 10.0, Statistica 5.0 и Excel for Windows.

Анализ и обсуждение результатов. Для выявления идеального и реального образа организационной культуры ОВД у мужчин и женщин-полицейских нами были применены: методика измерения организационной культуры К. Камерон и Р. Куинн (OCAI) и проективная методика стереометрического тестирования Е. И. Гарбера и В. В. Козачи.

Эмпирические данные об образах реальной и предпочтительной организационной культуры ОВД, полученные с помощью методика OCAI, представлены в таблицах 1 и 2, отражающих их усредненные профили.

Таблица 1.

Средние значения реального и предпочтительного образа организационной культуры женщин-полицейских

Исследуемые категории	А (клановая)	В (адхократическая)	С (рыночная)	Д (бюрократическая)
В настоящее время	13,01	14,15	36,97	36,56
Предпочтительно	47,01	19,21	16,3	17,5

Данные показывают, что женщины-полицейские в настоящее время представляют ОВД, преимущественно в иерархической (бюрократической) и рыночной моделях организационной культуры, основными показателями которых являются: четкая структура, дисциплинированность, иерархия. Вместе с тем для женщин-полицейских, желаемой и идеальной моделью организационной культуры представляется собой клановая организационная культура организацию, в которой у сотрудников гораздо больше общего, преобладает коллективизм, высокая сплоченность, положительный моральный климат, дружественные доверительные отношения, сходные с отношениями в большой семье, а ядром, соединяющим организацию воедино являются прежде всего традиции, а также преданность организации.

Эмпирические данные исследования образов реальной и предпочитаемой организационной культуры ОВД у мужчин-полицейских, показали сходные результаты: признание действия иерархической модели и представление в качестве идеального образа клановой модели.

Таблица 2.

Средние значения реального и предпочтительного образа организационной культуры у мужчин-полицейских.

Исследуемые категории	А (клановая)	В (адхократическая)	С (рыночная)	Д (бюрократическая)
В настоящее время	19,5	21,1	23,7	31,5
Предпочтительно	34,5	24,5	19,3	20,5

С целью выявления уровня согласованности или расхождения образов реальной и предпочитаемой организационной культуры ОВД у мужчин и женщин-полицейских, статистическую обработку результатов, которая осуществлялась при помощи критерия согласия Пирсона χ^2 . Далее мы подвергли статистическому анализу эмпирические данные об образах реальной и идеальной организационной культуры ОВД мужчин и женщин-полицейских, полученные с помощью стереометрического теста Е. И. Гарбера и В. В. Козачи, Для выявления соотношения образов организационной культуры мужчин и женщин-полицейских при идентификации фигур разного вида, нами использо-

вался критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера. Результаты проведенного анализа данных представлены в таблице № 3.

Таблица 3.

Соотношение женских и мужских образов организационной культуры, при идентификации фигур разного вида, при идентификации фигур разного вида

Исследуемая категория	1, 2 позиция фигур		Значения углового преобразования Фишера ($\phi^* = - \text{эмп.}$)	Уровень значимости различий
	Женщины-полицейские	Мужчины-полицейские		
Реальная организационная культура ОВД				
Треугольник	43	27	0,873	Зона незначимости $\phi^* \leq 0.05$
Куб	32	28	0,258	Зона незначимости $\phi^* \leq 0.05$
Идеальная организационная культура ОВД				
Шар	36	29	1,182	Зона незначимости $\phi^* \leq 0.05$
Куб	37	26	1,341	Зона незначимости $\phi^* \leq 0.05$

Выводы

1. Не выявлено различий в реальном и идеальном образах организационной культуры ОВД у женщин и мужчин-полицейских.

2. Женщины и мужчины-полицейские в настоящее время представляют организационную культуру ОВД, преимущественно, в иерархической (бюрократической) и рыночной моделях организационной культуры, в тоже время рассматривая как предпочтительную модель клановую организационную культуру ОВД.

3. Образ организационной культуры представляет собой значимый ресурс для управления организационной культурой и требует к нему внимания руководства МВД успешного проведения организационных изменений

¹ См. : Ермолаев В. В. Организационная культура органов внутренних дел России : социально-психологические особенности формирования и развития. – Воронеж : Воронежский ин-т МВД России, 2012. – 331 с.

² Забродин Ю. М. Психология личности и управления человеческими ресурсами. – Москва : Финстатинформ, 2002. – С. 15.

³ См. : Боровиков Д. А. Взаимосвязь образа организационной культуры и поведения эффективных работников. Автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2006. – 27 с.

⁴ Нравственное государство. От теории к проекту / С. С. Сулакшин, В. Э. Багдпсарян, М. В. Вилисов, М. С. Нетесова, Е. Г. Пономаренко, Е. С. Сазонова, В. И. Спиридонова ; Под общ. ред. С. С. Сулакина. – Москва : Наука и политика, 2015. – С. 258–260.

⁵ См. : Крымчанинова М. В. Образ организации как фактор воздействия на корпоративную культуру : автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва : Изд-во МГУ, 2004. – 25 с.

⁶ Более четверти служащих МВД в России – женщины / Рамблер-новости. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://news.rambler.ru/crime/43726250/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylinkhttps://news.rambler.ru/crime/43726250/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения : 12.03.2020).

⁷ Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 320 с.

⁸ Гарбер Е. И., Козача В. В. Психометрическое тестирование. – Саратов, 1999. – 70 с.

Н. Е. Есманская
РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ СРЕДСТВАМИ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ *

В художественной литературе психология может позаимствовать многие идеи для научных открытий. Некоторые психологические феномены описаны писателями раньше, чем стали предметом исследования в научном мире и в дальнейшем сделались необходимыми инструментами для доказательной базы описания и

* © Есманская Н. Е., 2020.

изображения психических свойств, процессов, механизмов, явлений.

Смысл читательской деятельности человека состоит в приобретении личного, субъективного читательского опыта. Наблюдая, что читает и как оценивает книгу человек, можно понять, какими качествами он обладает. Индивидуальное восприятие прочитанных книг влияет на развитие характера и формирует отношение личности к окружающему миру.

Необходимо отметить, что анализ жизнедеятельности литературных персонажей художественных произведений, является способом познания личности человека. По мнению Г. Олпорта, в художественных произведениях личность предстает в форме художественно-образной реконструкции автором внутреннего мира своего персонажа¹. Данный способ познания личности неизменно вызывает интерес, поскольку позволяет изучать человека глубже.

Читательские способности необходимы человеку для успешного чтения художественных и научных текстов. Для того чтобы приблизиться к пониманию условий развития способностей к чтению, обратимся к исследованию литературных способностей талантливых поэтов и писателей.

В структуру читательских способностей включено воображение, способность к перевоплощению, эмпатия, чувство художественной формы, способность соотносить читаемое со своим жизненным опытом, восприимчивость к воспитательному воздействию художественной литературы и способность к эстетической оценке литературного произведения. Читательские и литературно-творческие способности являются родственными способностями, объединение которых порождает литературные способности.

Для изучения литературных способностей в детском и подростковом возрасте профессором Е. А. Корсунским был использован автобиографический материал 137 профессиональных писателей.

Важную роль в литературном развитии будущих писателей имели следующие особенности воспитания: семейное чтение вслух, пример читающих родителей, наличие домашних библиотек, литературное творчество родителей и других членов семьи, поощрение литературного творчества ребенка и устные рассказы родителей².

Самым значимым компонентом читательских способностей является читательское воображение, способность к внутреннему

видению: «Сами собой являлись передо мной, из печатной книги, живые, действительные люди и события», – писал Л. Н. Толстой³. На этой особенности читательского воображения базировалось «творческое понимание людей»⁴ и в сознании читателя происходило «оживление» литературных персонажей.

Сергей Аксаков обращал внимание на «дорисовывающую» особенность своего читательского воображения: «Сказки... воспламеняли мои собственные фантазии... я дорисовывал их образы, дополнял их жизнь»⁵.

Многие исследователи, среди которых выдающиеся психологи и литературоведы Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. М. Левилов, Б. М. Теплов отмечали значимость художественной литературы для нравственного и эстетического развития студентов-психологов.

Будучи гуманитарной наукой, психология ставит перед будущими профессионалами трудные задачи на понимание не только природы человека, но и процесса мышления и созидания целостного суждения, обоснованного теоретическими воззрениями и эмпирическими фактами.

На спецкурсах «Художественная литература как источник психологических знаний» студенты, решают интересную и сложную задачу «перевода» с языка художественных произведений на язык научно-психологический, а конкретная задача преподавателя предполагает развитие их читательских способностей.

Чтение художественной литературы можно рассматривать как средство развития мышления, воображения и других психических процессов; как средство саморазвития и развития эмпатических способностей; как мотивацию к деятельности и формирование мировоззрения и как уникальную возможность получения определенного опыта в ситуациях, еще не испытанных ранее.

На практических занятиях студенты получают задания – на примере конкретных художественных произведений проиллюстрировать приемы изображения писателями внутреннего мира литературных героев, представить женские и мужские образы как иллюстрации личностей с различным типом акцентуаций.

Изучая ответы студентов, можно заключить, что большинство из них делают хрестоматийные выборы, то есть используют известные произведения, уже проанализированные в литературе.

Это свидетельствует о том, что у многих читательские способности недостаточно развиты: присутствует стереотипное мышление в процессе восприятия художественных текстов и отсутствует креативность в выборе художественных произведений.

Использование в учебном процессе художественной литературы не только развивает читательские способности у студентов-психологов и повышает их культурный уровень, а способствуют более углубленному постижению характеров, чувств, эмоциональных состояний и индивидуально-психологических особенностей людей.

¹ Олпорт Г. Личность в психологии. – Москва : КСП+ ; Санкт-Петербург : Ювента. – 1998. – С. 19.

² Корсунский Е. А. Развитие литературных способностей школьников : дис. ... д-ра психол. наук. – Москва, 1993. – 412 с.

³ Толстой Л. Н. Детство. Отрочество. Юность. – Москва, 1970. – С. 284.

⁴ Пришвин М. М. Дорога к другу. Дневники. – Москва : Детская литература, 1978. – С. 150.

⁵ Аксаков С. Т. Детские годы Багрова-внука. – Москва, 1975. – С. 164.

И. В. Завгородняя РЕПРОДУКТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ *

В современном обществе одним из центральных объектов внимания становится репродуктивное здоровье человека. Этому способствуют две основные причины. С одной стороны, увеличивается частота и разнообразие нарушений репродуктивного здоровья, бесплодия, в частности. В развитых странах насчитывается от 15 до 20% бесплодных пар. В России уровень бесплодия в 2015 году составил 15%, в 2016 г. – 17%¹. Превышение показателя бесплодия на уровне 15% по рекомендациям ВОЗ считается опасным сигналом угрозы национальной безопасности по причине значительного снижения рождаемости. Отсутствие детей у индивидуума или супружеской пары практически до середины XX века не являлось значимой

* © Завгородняя И. В., 2020.

проблемой для общества. Присутствовала компенсация многодетностью, наблюдающейся у большинства населения. Кроме того, не существовало каких-либо действенных медицинских средств, излечивающих бесплодие. В настоящее время активно развиваются вспомогательные репродуктивные технологии (ВРТ) как метод лечения бесплодия, применение которых неуклонно растет.

С другой стороны, наблюдается тенденция откладывания рождения первого ребенка на более поздний срок. В России средний возраст матери, родившей первенца, в 1995–1999 годах составлял 20,9 года, а в 2015–2017 годах он вырос до 26,1 года, что на 5 лет позже. Во Франции возраст рождения первого ребенка для женщины составляет 28 лет, в Италии, Португалии, Испании, Греции – 30 лет². В этих же странах самое большое количество женщин, родивших первого ребенка после 40 лет. Это ставит новые задачи перед медицинскими технологиями по сохранению репродуктивного здоровья населения, а также связано с развитием грамотности людей в области репродуктивного поведения.

На фоне происходящих общественных тенденций возникает необходимость появления и развития самостоятельной научной области, занимающейся вопросами репродукции. Такой научной областью, прежде всего, стала репродуктивная медицина. Репродуктивная медицина – отрасль медицинской науки, которая занимается решением проблем деторождения и сохранения репродуктивного здоровья общества. Это междисциплинарная отрасль, основана на интеграции следующих наук: анатомия, эндокринология, гинекология, андрология, урология, молекулярная биология, генетика, биохимия и психология. На сегодняшний день репродуктивная медицина преимущественно занимается ВРТ, среди которых самое распространенное экстракорпоральное оплодотворение (ЭКО).

Нарушения репродуктивного здоровья отражаются на психологическом состоянии человека, что привлекло внимание психологов и психотерапевтов. Начиная с 90-х гг. XX века российские психологи обратились к проблемам репродукции, прежде всего в области применения ВРТ. Г. Г. Филиппова³ следующие предпосылки становления репродуктивной психологии:

1) запрос со стороны практики на психологическую работу с последствиями нарушений репродуктивного здоровья мужчин и женщин;

2) запрос со стороны науки на выявление роли психического компонента в возникновении нарушений репродуктивного здоровья;

3) закономерность процесса развития психологической науки, что связано с дифференциацией отдельных направлений, выделяющих свой узкий предмет исследования.

Репродуктивная психология возникла на стыке плотно пересекающихся между собой отраслей психологии – перинатальной психологии, психологии родительства и психологии репродуктивной сферы. В отечественной психологии основателем репродуктивной психологии является Г. Г. Филиппова, которая в 2011 году обосновала научную самостоятельность психологии репродуктивной сферы, скорректировав впоследствии название данной отрасли как репродуктивная психология.

На сегодняшний день репродуктивная психология представляет собой область психологического знания, изучающую психологические особенности формирования и реализации репродуктивной функции у мужчин и женщин.

Репродуктивная функция – это процесс воспроизводства себе подобных живых организмов, способствующий сохранению и продолжению существования вида на протяжении поколений.

Репродуктивная функция является одной из самых сложных и важных функций целостного организма. В силу этого существуют различные формы нарушения репродуктивной функции человека: нарушения репродуктивного здоровья (в том числе и психосоматические заболевания), невынашивание беременности, задержки внутриутробного развития ребенка, гестозы, бесплодие, осознанный отказ от рождения ребенка (чайлдфри), отказ от воспитания уже рожденных детей, осложнения климактерического периода.

Следует отметить, что в структуре репродуктивной функции наряду с физиологическим и поведенческими компонентами выделяется психологический компонент, который включает репродуктивную ориентацию личности, ее репродуктивные мотивы, ценности и смыслы, отношение к продолжению рода и родительству в целом.

Системное функционирование этих компонентов для осуществления репродуктивной функции осуществляет репродуктивная сфера личности, исследованием которой и занимается репро-

дуктивная психология. Репродуктивная сфера – функциональная система, динамическое образование, включающее взаимосвязанные физиологические, психические и поведенческие системы, обеспечивающее реализацию репродуктивной функции.

Опираясь на анализ исследовательских работ (А. С. Матуляк, Г. Г. Филиппова и др.), в качестве особенностей репродуктивной сферы человека можно выделить следующие:

1. Репродуктивная сфера направлена на реализацию не индивидуальных, а видовых потребностей человека. Она не отвечает за жизнеобеспечение человека в отличие сердечно-сосудистой, пищеварительной, выделительной и др. систем. Следовательно, нарушения в репродуктивной системе не ведут к прямой угрозе жизни и здоровья человека. Однако реализация репродуктивной функции может восприниматься как угроза благополучию индивида. В этом случае беременность, роды и само родительство представляются как неблагоприятные и пугающие, вызывающие стрессовую реакцию организма.

2. Репродуктивная сфера состоит из двух частей – половой и родительской, обладающие сходными физиологическими механизмами, но способными вступать в конфликт в силу удовлетворения ими разных потребностей.

3. В репродуктивной сфере присутствует сильная связь между физиологическими и психологическими составляющими. Нарушения репродуктивной функции имеют системный характер. Нарушения соматической системы может быть вызвано психологической причиной.

4. Репродуктивная сфера обеспечивает системную организацию компонентов репродуктивной функции и управляется доминантой материнства, которая последовательно актуализирует соответствующие субдоминанты.

5. Репродуктивная сфера человека обеспечивает осознанное осуществление его репродуктивной функции, реализация которой встроена в общую систему ценностей. Следовательно, осуществление репродуктивной функции у человека не является чисто инстинктивным.

6. Репродуктивная сфера человека формируется очень долго: ее основы закладываются в период от пренатального периода до окончания полового созревания, с последующим преобразованием отдельных составляющих.

7. Психологический компонент репродуктивной сферы человека формируется раньше ее физиологического компонента. При этом, психологический компонент существенно влияет на формирование и функционирование физиологического компонента и может тормозить, исказить или повреждать формирование физиологического компонента.

8. Репродуктивная сфера как функциональная система на протяжении жизни человека может быть не востребована для конкретной реализации репродуктивной функции, что осуществляется без вреда для индивида, кроме того – в ряде случаев ее функционирование может быть опасно для самосохранения индивида (при нарушениях общего здоровья).

9. Конечным результатом осуществления репродуктивной функции у человека является рождение и воспитание репродуктивно здорового потомства, т. е. детей, которые сами смогут рожать и воспитывать в будущем здоровых детей.

На сегодняшний день, благодаря различным исследованиям в перинатальной психологии и психологии родительства, установлено, что рождение и воспитание ребенка не может быть сведено только к вынашиванию беременности, необходима значительная перестройка жизни будущих родителей для выращивания и воспитания ребенка.

Современные научно-практические попытки выявить причины нарушений репродуктивной функции человека часто отражают лишь один из двух существенных факторов. В частности, исследования, смещаются либо в чистую физиологию, приводя к решению возникающих проблем исключительно средствами репродуктивной медицины, либо в чистую психологию, сводясь в узком смысле к психоанализу беременности и материнства/отцовства. Однако именно грамотное сочетание этих двух факторов нарушений репродуктивной функции человека позволяет достичь наибольшей эффективности в их преодолении. Данное обстоятельство подчеркивает необходимость реализации комплексного подхода к проблемам нарушения репродуктивной функции человека.

Исследования⁴ в области репродуктивной психологии показывают, что нарушения репродуктивной функции связаны с искажениями онтогенеза родительской сферы личности, которые проявляются к психологической неготовности к родительству. В этом случае воз-

никает внутриличностный конфликт между стремлением к рождению ребенка и психологической неготовностью к реализации родительской роли. Данный конфликт может приобрести перерастать в общежизненный конфликт. Однако поскольку рождение детей является социально-обусловленной задачей, то возникающие конфликты, как правило, человеком не осознаются и проявляются в форме различных защитных механизмов. Недостаточная сила последних может приводить к развитию психосоматических заболеваний, в том числе к заболеваниям репродуктивных органов, невынашиванию беременности, идиопатическому бесплодию.

Репродуктивная психология приобретает особую значимость в решении следующих проблем, которые на сегодняшний день являются перспективными линиями исследования в данной области:

- дальнейшее исследование специфики структуры, содержания и функций репродуктивной сферы человека;
- исследование системного онтогенеза репродуктивной сферы личности;
- выявление психологических причин нарушений репродуктивной сферы человека, в частности бесплодия;
- изучение психосоматических аспектов репродуктивной функции;
- исследование психологических факторов невынашивания беременности, а также методов психологического сопровождения женщины и семьи в целом при невынашивании;
- выявление специфики принятия материнской роли в ситуации преждевременного рождения ребенка, а также при его маловесности;
- разработка методик определения психологической готовности к использованию методов ВРТ;
- определение психологической специфики периода беременности у женщин при использовании ВРТ;
- исследование психологических механизмов принятия донорского материала при ВРТ и формирования в этих условиях материнской и отцовской сфер личности;
- выявление особенностей психического и личностного ребенка, зачатого с использованием ВРТ;

- изучение специфики установления детско-родительских отношений в ситуации разделения родительской функции на социальную (воспитание) и генетическую при ВРТ;
- выявление специфики становления материнско-детских взаимоотношений и идентичности ребенка при использовании донорского материала в ВРТ;
- исследование психологических аспектов переживания гибели и/или редукции эмбрионов при ЭКО;
- выявление психологических аспектов переживания мужчины и женщины ситуации заморозки эмбрионов при ЭКО, его влияние на родительскую сферу личности;
- изучение личностных характеристик суррогатных матерей и психологической специфики периода беременности у них;
- определение особенностей установления детско-родительских отношений в ситуации суррогатного материнства;
- разработка методов и приемов практической психологической работы для обеспечения адекватного функционирования репродуктивной сферы мужчин и женщин.

Таким образом, репродуктивная психология на сегодняшний день является актуальной и быстро развивающейся областью знания. Поскольку ее предметом выступает репродуктивная сфера личности, акцент делается на исследовании преимущественно психологических аспектов осуществления репродуктивной функции человека и нарушений репродуктивного здоровья.

¹ Матуляк А. С. Психологические причины бесплодия : методы диагностики и коррекции // Журнал практического психолога. – 2018. – № 2. – С. 138–143.

² Джамалудинова А. Ф., Гонян М. М. Репродуктивное здоровье населения России // Молодой ученый. – 2017. – № 14.2. – С. 10–13. Режим доступа : <https://moluch.ru/archive/148/41893/> (дата обращения : 05.04.2019).

³ Филиппова Г. Г. Перинатальная психология : взгляд с порога третьего тысячелетия // Журнал практического психолога. – 2018. – № 2. – С. 6–15.

⁴ Филиппова Г. Г. Репродуктивная психология : психологическая помощь бесплодным парам при использовании вспомогательных репродуктивных технологий // Клиническая и медицинская психология : исследования, обучение, практика : электронный научный журнал. – 2014. – № 3(5). [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения : 05.04.2019).

Е. Н. Лисова
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ
И ПОСЛЕДСТВИЯ КИБЕРТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ
ВИКТИМИОСТИ *

Изучению феноменологии террористической виктимности в настоящее время посвящается все больше работ (Д. В. Алымов, И. В. Боев, Ю. В. Быховец, К. В. Вишневецкий, Ф. Н. Ильясов, И. Иоана, Е. П. Ищенко, П. А. Кабанов, Д. Канетти-Нисим, С.И. Корсун, Л. Крок, Е. Н. Лисова, Т. В. Макарова, Д. Меш, А. А. Мокина, А. Педазур, Р. Пэрик, А. С. Сарафанова, Н. С. Седых и др.). Однако кибертеррористическая виктимность, в особенности с позиции социально-психологических причин и последствий ее проявления, является недостаточно изученной. Отсутствуют исследования, отражающие данный вопрос полно, при этом в основном отдельные его аспекты представлены в разработках зарубежных ученых (Дж. Боттаззи, М. Дж. Варрен, Дж. Матузитс, Ч. Паркс, А. Сайлк, Э. Стауб, М. Стохл, С. М. Фурнел и др.). В то же время необходимость анализа преемственности причин и последствий в социально-психологическом ракурсе детерминирована распространенностью массовых и групповых форм терроризма на фоне все большей виртуализации различных сфер жизни и видов деятельности человека.

В части деструктивного влияния на личность опосредованного Интернетом террористического воздействия в научном мире имеются следующие позиции.

Первая отражает скептическую оценку пагубного влияния кибертерроризма в сравнении с терроризмом неопосредованным Интернетом (Ч. Паркс). В данном случае акцентируется невидимость и незначительность данной угрозы. Отсюда сама по себе виктимизация представляется как менее выраженная и даже вовсе невидимая в восприятии рядового гражданина¹.

Вторая связана со значимостью данной угрозы, которая, однако непонятна, так как определяется сочетанием страха и невежества рядового населения (Дж. Боттаззи, М. Стохл). Все устройства, оснащенные доступом в виртуальную реальность, потенциально обеспечивают зомбирование пользователей². «Использование в целях под-

* © Лисова Е. Н., 2020.

рыва государственной безопасности и суверенитета специалистов, обладающих навыками социальной инженерии..., имеющих практически свободный доступ к данным многих лиц, делает Интернет опасным для целой социальной группы, а распространенность информационно-телекоммуникационных сетей делает эту закономерность масштабируемой до размеров целой страны»³.

В рамках выделенных позиций в то же время имеется общность скрытого влияния, причины которого в широком социально-психологическом контексте слабо научно осмыслены. В отличие от воздействия, не опосредованного Интернетом, коммуникативная сеть оказывающих влияние террористов нецентрализованна, а само влияние размыто, что позволяет нередко не быть пойманными⁴.

Скрытый характер воздействия снижает драматичность и эмоциональную привлекательность воздействия для самих террористов⁵, однако если кибервоздействие выступает опосредующим звеном реального террористического влияния, напротив, эти эффекты усиливаются. На фоне значительной социальной дифференциации общества по экономическому параметру, снижения качества жизни населения, общего роста киберпреступлений и социально-информационных конфликтов⁶ стереотипные представления о том, что преступник не будет наказан, что любое обращение в правоохранительные структуры – это бесполезная трата личного времени, и, наконец, – боязнь огласки⁷ (нежелание выступить в негативном свете для социального окружения, опозориться, быть воспринятым как несведущий, неспособный постоять за себя и свои права самостоятельно человек, некомпетентный профессионал, руководитель) усугубляют невнимание к ситуациям киберкоммуникации, которые являются потенциально террористически виктимогенными.

Последствия кибертеррористической виктимности могут не восприниматься субъектом и его социальным окружением как значимые и существенные. В большей мере проявляются в оценке его поведения с позиции общения и взаимодействия в виртуальном пространстве как небрежного⁸. У самого же него создавать ложное чувство безопасности в отношениях с виртуальным и реальным социальным окружением⁹.

Ощущение незначимости и даже безопасности во многом обусловлено не только технологическими решениями кибертеррористического воздействия, которое может напрямую не вести к видимым

и непосредственно наблюдаемым жертвам в большом масштабе, быть основано на использовании тонких семантических атак¹⁰, но и, как полагают С. М. Фурнел, М. Дж. Варрен, замалчиванием тех или иных его проявлений из-за ожидаемой негативной социальной рекламы их деятельности¹¹. Это, однако, не преуменьшает вероятный ущерб последствий, выражающийся в частности в зомбировании, а также в социальной поляризации и нормализации насилия¹².

В том случае, если террористическое воздействие достигло своей цели в качестве последствий проявляется широкая известность населению, большой общественный резонанс произошедших событий влечет ощущение интенсивной виктимизации¹³, того, что практически каждый может стать жертвой кибертерроризма вне географических границ и возможностей технологического ему противодействия¹⁴. «Страдает и общество в целом, вместе с новыми жертвами, поскольку цикл насилия увековечивается из одного поколения к следующему»¹⁵, усиливаясь ощущением неспособности противостоять все более совершенным кибервозможностям, используя в качестве мишеней воздействия преимущественно молодых людей, являющихся в 96 процентах случаев пользователями всемирной паутины.

Однако известно, что ответная межгрупповая агрессия, как показывают специальные исследования, может и не последовать, а виктимизация активизировать желание сопровождать других людей, заботиться о них, оказывать помощь, то есть активизировать социальную установку «альтруизма, рожденного страданием», значимую при расширении ее распространенности для существования мирного мира¹⁶. Более того, теракт может отвлечь людей от их собственных проблем при условии наличия чувства общности, подкрепляемого сильной идеологической приверженностью¹⁷. Интернет же обеспечивает максимальное моральное размежевание, раскрытие вследствие анонимности и вседозволенности наиболее уродливых форм социального поведения, тем самым блокируя социально интегрирующие позитивные идеологические влияния.

Таким образом, социально-психологические причины кибертеррористической виктимности связаны с социальной дифференциацией общества по экономическому параметру, со снижением качества жизни населения, с широкой включенностью населения в киберкоммуникацию, с общим ростом киберпреступлений и соци-

ально-информационных конфликтов, с сочетанием массового страха и ощущением и некомпетентности в противодействии кибертерроризму, превалированием стереотипов безнаказанности, бесполезной траты времени при обращении в правоохранительные структуры и со страхом огласки. Некомпетентность и неадекватность восприятия определяет неполную оценку населением последствий, выражающихся в социальном зомбировании, социальной нормализации и поляризации относительно проявлений насилия, в формировании стойкой нередко межпоколенной неспособности противостоять кибертеррористическому воздействию, в снижении социально-интегрирующих влияний позитивной социальной идеологии.

¹ Parks C. Cyberterrorism : Hype or Reality // *Journal of Corporate Accounting & Finance*. – 2007. – V. 14, № 5. – P. 9–11.

² См. : Bottazzi G. Cyber Crime and Cyber terrorism Investigator's Handbook // *Crime and cyber terrorism botnets an insidious threat*. – 2001. – P. 231–257.

³ Федоткин А. И. Социальные сети, блоги и Интернет-медиа как особый объект наблюдения в рамках реализации государственной политики в области противодействия экстремистским и террористическим проявлениям и поддержания информационной безопасности Российской Федерации // *Преступность в сфере информационных технологий : проблемы предупреждения, раскрытия и расследования преступлений*. – Воронеж : ВИ МВД РФ, 2017. – № 1. – С. 73.

⁴ См. : Matusits J. Social Network theory : A Comparative Analysis of the Jewish Revolt in Antiquity and the Cyber terrorism Incident over Kosovo // *Information Security Journal. A Global Perspective*. – 2011. – V. 20, № 9. – P. 34–44.

⁵ См. : Stohl M. Cyber terrorism: A Clear and Present Danger, the Sum of all Fear, Breaking Point or Patriot Games // *Crime, Law & Social Change*. – 2007. – V. 46, № 4–5. – P. 223–238.

⁶ См. : Бовть О. Б. Кибервиктимология: мультидисциплинарность и перспективы развития // *Грантовая научно-исследовательская и научно-образовательная деятельность: цели, технологии, результаты. Коллективная монография : В 9 т. / Отв. ред. О. П. Чигишева*. – Ростов н/Д : Научное сотрудничество, 2017. – Т. 4. – С. 5–32.

⁷ См. : Дремлюга Р. И. Интернет-преступность: монография. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2008. – С. 150, 154.

⁸ См. : Hinde S. Incalculable Potential for Damadge by Cyber-terrorism // *Computer & Security*. – 2001. – V. 20, № 7. – P. 568–572.

⁹ См. : Hinde S. Cyber-terrorism in Context // Computer & Security. – 2003. – V. 22, № 3. – P. 188–192.

¹⁰ См. : Semantic Attacks – A New Wave of Cyber-terrorism // Network Security. – 2002. – V. 2002, № 3. – P. 13–15.

¹¹ См. : Furnel S. M., Warren M. J. Computer Hacking & Cyber Terrorism : the Real Threads in the New Millennium // Computer & Security. – 1999. – V. 18, № 1. – P. 28–34.

¹² Terrorists, victims, and society : psychological perspectives on terrorism and its consequences / Ed. by A. Silke. – Portsmouth : Wiley, 2003. – 277 p.

¹³ См. : Мазуров В. А. Кибертерроризм : Понятие, проблемы противодействия // Доклады Томского гос. университета систем управления и радиотехники. – 2010. – № 1 (21). – С. 41–45.

¹⁴ См. : Terrorists, victims, and society : psychological perspectives on terrorism and its consequences / Ed. by A. Silke. – Portsmouth : Wiley, 2003. – 277 p.

¹⁵ Terrorists, victims, and society : psychological perspectives on terrorism and its consequences / ed. by A. Silke. – Portsmouth : Wiley, 2003. – P. 208.

¹⁶ См. : Staub E., Vollhardt J. Altruism Born of Suffering : The Roots of Caring and Helping After Victimization and Other Trauma // American Journal of Orthopsychiatry. – 2008. – V. 78, № 3. – P. 267–280.

¹⁷ См. : Terrorists, victims, and society : psychological perspectives on terrorism and its consequences / Ed. by A. Silke. – Portsmouth : Wiley, 2003. – 277 p.

Я. А. Пашкова
К ВОПРОСУ О ГРУППОВОЙ СУБЪЕКТНОСТИ:
ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ *

В современном обществе уделяется немалый интерес к изучению малых групп как субъектов (их субъектных свойств и характеристик, этапов жизненного цикла, особенностей и закономерностей развития как целостных групповых систем и т. д.), анализ осуществлен абсолютно с различных сторон научного знания, а именно проведены исследования в рамках социологического, экономико-правового, статистического, психологического, философского измерения данного феномена. В нашем исследовании более подробно остановимся на социально-психологическом и философском подходе к пониманию групповой субъектности.

* © Пашкова Я. А., 2020.

Если рассмотреть как философскую, так и психологическую позицию относительно подходов к пониманию понятия «субъект», то можно отметить параллельную закономерность в измерениях каждой из них. То есть мы можем выделить некий системный, синергетический подход философского и психологического знания, выступающий как методология, в основе которой лежат объяснительные принципы и закономерности субъектности. Однако, философия выступила прародительницей изучения особенностей субъекта и первая в научном обществе сформулировала определения к современному пониманию этого действующего, познающего, принимающего решения, управляющего начала в человеке.

Таким образом, термин «субъект» возник в античной логике, и до настоящего времени его понимание в ней является самым широким: субъект (от лат. *subjectus* – лежащий внизу, находящийся в основе, от *sub* – под и *jacio* – бросаю, кладу основание) – то, что выступает предметом суждений и определяется и раскрывается в ходе самого суждения.

В философии о субъекте говорится как о конкретном телесном индивиде, который существует в окружающей действительности в тот или иной момент времени, имеет свою историю и определенные отношения в ней, сознательную деятельность и обладает волей. В философском понимании субъект противопоставлен объекту и осознает эту свою отделенность от последнего. Главное, что подчеркивает философская концепция, это объективное существование индивида относительно своего внутреннего «Я», как источника познания и развития¹.

Рассмотрев подходы к пониманию термина «субъект» в философском ключе, можно заключить, что здесь о субъекте говорится как об отдельной единице целостной системы, которая наделена определенными свойствами, выполняет конкретные функции и задачи, зарождает и осуществляет активную деятельность, при этом являясь носителем сознания и воли.

Наиболее полное понимание субъекта можно проследить через сопоставление человека как субъекта и как объекта. По мнению Н. Д. Линде, существует несколько отличий человека с точки зрения субъектной и объектной позиции². Отметим основные из них применительно к характеристике группы как субъекта³.

Таблица 1. Сопоставительный анализ группы как субъекта и как объекта

Группа как субъект	Группа как объект
Проявление свободной активности (инициативность, спонтанность, самостоятельность, принятие совместных решений и самореализация)	Отсутствие свободы действий (амбивалентность, зависимость, неспособность взять на себя ответственность, несамостоятельность и несогласованность в принятии решений)
Развитая психологическая структура (наличие группового сознания, самоанализ, осознанность собственных действий и себя как целостной единицы)	Несформированная психологическая структура (отсутствует способность к формированию новых качеств, к личностному росту, саморефлексия и самоанализ, а также возможность планирования и изменения собственной жизнедеятельности)
Изменчивость (адаптивность к изменяющимся социальным условиям, самопреобразование)	Неустойчивость (непостоянность, невозможность приспосабливаться к новым условиям окружающей среды)
Способность к самосовершенствованию (саморазвитие, стремление к достижению целей)	Ощущение безнадежности (бесперспективность, отсутствие целеустремленности, безразличие к собственной судьбе)

Подчеркнем, что перечисленные выше качества субъекта, в том числе группового, представляют собой систему проявлений субъектной природы. Появление же хотя бы одного качества объекта может привести к ее серьезным нарушениям.

Размышления ученых о субъекте приводят к двум производным терминам, описывающим качество субъекта: «субъективность» и «субъектность».

Субъективность определяется как морально-психическая составляющая активной деятельности человека, которая подчеркивает его чувственные переживания и мысли, относительно той позиции, в которой он себя воспринимает.

К пониманию термина «субъектность» в философии подходили с разных сторон, что обусловлено многообразием исторических периодов развития философского знания.

Так, на средневековом этапе развития философии, субъектность выступала в качестве основания, предопределенного Создателем, передающим знания, умения и навыки, и порождающим высшую материю в качестве основы самого человека. Однако такое идеалистическое понимание субъектности было противопоставлено философией Нового времени, в которой Бог уже не занимал основную позицию в объяснении бытия (в том числе и субъектности). Здесь главенствующая позиция отдана природе, а не внутреннему миру человека.

С развитием философского направления экзистенциализма, такие философы, как С. Кьеркегор, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер в его центр ставят вопрос существования человека. Здесь, мы видим «субъектность», связанную с постижением индивидуальным собственным сознанием и бытия⁴.

Следующее течение в философии – персонализм, сложившийся в XVIII веке. Он определял субъектность с точки зрения божественной природы человека, которая не может быть обусловлена ее социальными и биологическими характеристиками. Данные взгляды разделяли Н. Бердяев, Н. Лосский, Л. Шестов и др.⁵

Все вышеперечисленные подходы философов ведут к единому умозаключению: субъектность выступает неким качеством субъекта, наличие которого и делает субъекта тем, чем он является.

Проблемой субъектности интересовалась и психология, вышедшая, как известно, из лона философии. Но что касается понятия «групповой субъектности», то оно сложилось гораздо позднее, чем отнесение качества субъектности к отдельной личности. В 1970-е годы в работах ряда социальных психологов впервые появились представления о групповой субъектности, но в работах того времени чаще всего использовался термин «совокупный субъект». Слово «совокупный» в русском языке означает «собрано из частей, присоединенных друг к другу», что не соответствует психологическому восприятию группы как целостного объединения людей. Таким образом, более обоснованным постепенно стало использование понятия «групповой субъект» или «коллективный субъект», которое трактуется в ряде гуманитарных наук (психология, социология, лингвистика и др.) как носитель определенных норм деятельности, познания, коллективного сознания и представления, как система входящих в группу индивидов.

Итак, под субъектностью в современной психологии понимают способность быть субъектом, субъектный потенциал отдель-

ного человека или группы, который может воплотиться в конкретных видах и формах активности, а может и не реализоваться в действительности. На сегодняшний день наиболее полно, по нашему мнению, понятие «групповая субъектность» разработано К. М. Гайдар⁶. Она определяет ее как способность группы, заключающуюся в проявлении своих субъектных характеристик, и осознании себя в качестве этого субъекта. Также она подчеркивает, что данное проявление может по-разному выражаться во внешне-групповом и межгрупповом взаимодействии.

Обобщая имеющиеся в научной литературе современные представления о группе как субъекте, ее субъектности, мы можем заключить, что групповая субъектность как феномен может быть раскрыта через категорию «отношение», то есть отношение группы к себе как к деятелю, тому, кто производит деятельность и несет за нее ответственность; через понятие «свойство» («качество»), которое проявляется в способности к превращению групповой жизнедеятельности в предмет практического преобразования, к самоорганизации деятельности, приводящей к внутренним и внешним изменениям группового субъекта; через термин «структура», что сразу лишает групповую субъектность признака аморфности, а подразумевает наличие взаимосвязанных внешних и внутренних компонентов, из которых и формируется групповой субъект; через категорию «активность», предполагающую, что именно группа является источником активности, инициативным и инициирующим ее началом; через понятие «процесс», и в таком случае групповая субъектность предстает не как застывшее социально-психологическое образование, а как динамично изменяющееся явление, проходящее определенные этапы своего возникновения, становления, формирования, развития, расцвета и распада.

Таким образом, рассмотрев понятие «групповая субъектность» как с философской, так и с психологической позиции, можно сделать следующий вывод: в качестве субъекта могут выступать как индивид, так и группа. В настоящее время социальная психология делает больший уклон в сторону социальной организации субъекта, в первую очередь группового, и рассмотрения такой коллективно-организационной формы субъектности, как групповая субъектность. Раскрыть же особенности последней с позиций системного подхода целесообразно, опираясь на ее проявления в разных контекстах и статусах: с точки зрения структуры, процесса, свойства, активности и отношения.

¹ См. : Гетманова А. Д. Логика : учебник, словарь, практикум. – Москва : Академ. Проект : Гаудеамус, 2007. – С. 712.

² См. : Линде Н. Д. Что это такое – психологическая проблема? // Психология в вузе. – 2005. – № 2. – С. 79–106.

³ См. : Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. университета, 2013. – 396 с.

⁴ См. : Кьеркегор С. Жизнь. Философия. Христианство. – Санкт-Петербург : Дмитрий Буланин, 2004. – 243 с. ; Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А. А. Яковлева. – Москва : Политиздат, 1989. – С. 319–344 ; Хайдеггер М. О существе человеческой свободы. Введение в философию. – Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2018. – 416 с. ; Ясперс К. Общая психопатология. – Москва : Практика, 1997. – 1056 с. ; Деятельность, культура, человек // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 10–57.

⁵ См. : Деятельность, культура, человек // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 10–57.

⁶ Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. университета, 2013. – 396 с.

А. А. Пылаев
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ
СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИИ
РЕАЛЬНЫХ И ВИРТУАЛЬНЫХ ГРУПП *

Быстрое развитие Интернета и ИТ-технологий не могло не отразиться на человеке. Подобно революции Гуттенберга, Интернет и виртуальная реальность изменили сам образ жизни современных людей. Более того, сейчас все менее обоснованным видится представление о виртуальной реальности, как о побочном продукте «реальности». Виртуальность функционирует по собственным онтологическим законам и правилам. «Можно предположить, что Интернет-технологии не просто представляют новые возможности для коммуникации, но и порождают особое культурное пространство, в котором субъект вовлекается в новые виды деятельности и получает в свое распоряжение орудия, опосредствующие процесс его личностного и когнитивного развития»¹.

* © Пылаев А. А., 2020.

Виртуальная реальность стала неотъемлемой частью быта современного человека. Такая экспансия со стороны виртуальности не позволяет оставить без внимания вопрос о том, как именно она влияет на нас. Социальные сети сейчас – новый вид общности, имеющий определенные отличия от привычных групп, которые принято называть в социальной психологии реальными. В них в принципе трансформируется то, как мы видим себя, как мы воспринимаем другие субъекты и объекты. Виртуальная реальность преобразовывает социальную действительность современного человека и его психологию, а также создает определенную специфику межличностного восприятия. Таким образом, перед социальной психологией встает новая и важная задача: дать характеристику тому, что можно считать действительностью в виртуальной реальности и описать открываемые ею новые способы восприятия человеком себя, другого человека и группы.

Сетевые сообщества преимущественно менее ограничены пространственными или временными границами, которые зачастую лежат в основе реальных групп. Эти особенности отражаются и на общении членов виртуальной группы, в котором доминирует знаковый тип коммуникации. Ключевую роль начинают выполнять не столько физические законы, сколько сугубо специфические для Интернета семантические и знаковые закономерности. Подобная онтологическая характеристика виртуального пространства отражается и на деятельности самого человека. Если в реальности человек буквально окружен разного рода правилами и нормами поведения, то в виртуальности он более свободен в выборе модели собственного поведения, а санкции за нарушение норм менее регламентированы².

Виртуальные общности более ограничены в плане выбора способов трансляции информации. Сами способы межличностного взаимодействия в них более жестко заданы. «Ограниченность сенсорного опыта виртуального мира делает возможным только один способ порождения, хранения, и передачи информации – семиотический или знаковый»³. Из этого следует также еще одна важная особенность восприятия человека человеком в интернет-сообществах: в них зачастую утрачивается невербальная коммуникация. Важно отметить, что с момента своего появления информационные технологии развивались безумными темпами и далеко продвинулись в плане технических возможностей, вследствие чего в Интернете с каждым годом все

большую популярность набирают ресурсы аудио- и видеосвязи. Тем не менее это скорее дополнительные возможности, которые предоставляет виртуальная реальность, основным типом общения остается знаковый. «...физическое отсутствие участников коммуникации в акте коммуникации приводит к тому, что чувства можно не только выражать, но и скрывать, равно как можно выражать чувства, которые человек в данный момент не испытывает»⁴. В интернет-сообществах это сделать намного проще, чем в реальных. И это непосредственно отражается на восприятии собеседниками друг друга.

В виртуальных группах отмечается и большая толерантность их членов к межгрупповым, межнациональным и межрасовым отличиям. Зачастую такие группы ориентированы на сотрудничество. Но при этом характерно, что на фоне такой ориентации у них все равно преобладают установки на неконструктивное разрешение конфликтных ситуаций. Вообще в виртуальных общностях искажается само восприятие другого человека. «В процессе "дотраивания" образа виртуального партнера, о котором пользователь часто имеет мало информации, он использует стереотипы, прототипы, примеры знакомых ему людей и представления об идеальном человеке»⁵. То есть он может, основываясь на неполной информации о другом, дотраивать его образ, используя свой прошлый опыт. Конечно, и в реальных группах может иметь место данный феномен, но проявляется он в заметно меньших масштабах. Сама специфика интернет-среды способствует тому, что ее участник в большинстве случаев ограничен в доступе к информации о другом человеке. Он может основываться лишь на словах партнера по общению и своих представлениях о нем. Таким образом, образ другого может сильно искажаться в виртуальных общностях и, в том числе, напрямую влиять и на деятельность и восприятие субъекта.

В настоящее время считается установленным факт, что виртуальность повлияла на взаимодействия типа человек-человек, трансформировала привычные межличностные механизмы коммуникации. Не стоит забывать и про то, что человек никогда не является просто объектом воздействия внешней среды, ему свойственна собственная уникальная и неотчуждаемая от него активность, т. е. он является субъектом.

Поскольку неправомерно разделять восприятие и действие, важно понять, как субъектная активность индивида и группы проявляется в реальных и виртуальных группах. Перспективным для

подобного исследования представляется субъектный подход, который намечает пути для ухода от психологии как статичной науки. Мы изначально исходим из принципиальной цельности, активности, автономности человека как субъекта. Базовым для такого подхода является определение А. В. Брушлинского: «Субъект – качественно определенный способ самоорганизации, 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»⁶.

Необходимо также отметить, что, помимо индивидуального субъекта, субъектный подход может применяться к группам, в том числе виртуальным общностям. Групповой субъект – «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»⁷. Субъектный подход позволяет наглядно и системно изучить различные способы активности субъекта, а именно деятельность, общение, познание, в том числе социальную перцепцию. Ряд основных методологических принципов социальной психологии «по умолчанию» включаются в субъектный подход. К ним можно отнести принципы детерминизма, активности и системности. Говоря о групповом субъекте, мы подразумеваем некую неотчуждаемую от него активность и его постоянное развитие.

Реальные и виртуальные группы должны обладать характерной совокупностью свойств для того, чтобы мы могли признать их групповым субъектом. Так, А. Л. Журавлев выделяет три ключевых его признака⁸.

1. Взаимосвязанность и взаимозависимость индивидов в группе. Это необходимое условие для того, чтобы группу можно было считать групповым субъектом, а не просто суммой индивидов. Другими словами, группа должна выступать единым целым как по отношению к себе самой, так и к другим социальным объектам и субъектам. Взаимосвязанность всех членов группы обеспечивает ее возможность проявлять активность, включаться в какую-

либо деятельность. Иначе говоря, обладая взаимосвязанностью и взаимозависимостью, группа готова стать субъектом, но полностью еще не реализовала себя как таковой. В данном признаке можно выделить два аспекта: динамический (отвечающий за тесноту и интенсивность связей между членами группы) и содержательный (предмет взаимных связей в группе). Необходимо осмыслить специфику этого признака в виртуальных общностях. По А. Е. Жичкиной, все виртуальные общности можно разделить на две категории: сетевые общности, основанные на реальных группах, и специфически интернетные⁹. Первые отличаются более или менее устоявшимся составом, эксплицитно или имплицитно регламентированным поведением и четко очерченными границами. Обратная ситуация наблюдается в специфически интернетных общностях. Остается открытым вопрос о том, можно ли вообще говорить о межличностных связях в специфически интернетных сообществах, где образ другого формируется сугубо в виртуальной реальности. Немаловажно содержательно определить предмет этих межличностных связей и его особенности в реальных и виртуальных общностях.

2. Качество (способность) группы проявлять различные формы активности. К групповой активности относятся общение и взаимодействие в группе, групповые действия, совместная деятельность, групповые и межгрупповые отношения и пр. Вне активности мы не можем рассматривать группу в качестве полноценного субъекта. Ключевой для осмысления феномена виртуальных общностей является задача содержательно раскрытия активности сетевых сообществ, ее направленности и форм проявления.

3. Способность группы к саморефлексии. Чтобы считаться субъектом, недостаточно целостности группы. Важно еще и наличие у нее самовосприятия. В групповом сознании должно появиться чувство «Мы», а у членов группы – чувство принадлежности к ней. Именно ощущение себя действительным, а не формальным членом группы появляется в процессе ее становления как группового субъекта. У индивида складываются образ собственной группы, ее норм, суждений, ценностей и пр. и образ себя как типичного члена этой группы. И это также необходимое условие для проявления групповым субъектом различной активности. Благодаря самовосприятию и саморефлексии, группа выделяет себя в социальной среде, осознает свои особенности, то место, которое она занимает среди других

групп. На текущий момент социальными психологами не изучено, насколько сильно отличается восприятие собственной субъектности в реальных и виртуальных общностях. Остается открытым вопрос о том, может ли одна и та же группа в плане самовосприятия проявлять себя в качестве субъекта в виртуальной общности, но в то же время воспринимать себя как объект в обычной жизни, и наоборот. Для ответа на этот вопрос необходимо исследовать особенности виртуальной общности как группового субъекта.

Важно подчеркнуть: различные признаки субъектности группы могут обладать разной степенью выраженности. В зависимости от преобладающего признака можно говорить, что группа находится на предсубъектной стадии, является реальным или рефлексизирующим субъектом соответственно.

Сделаем вывод: субъектный подход позволяет не только изучить виртуальность с точки зрения человеческой личности, но и раскрыть «пересечения» между виртуальным и реальным на уровне социальной группы. Таким образом, применяя субъектный подход к виртуальным общностям, мы открываем новое проблемное поле социальной психологии, позволяющее установить новые данные относительно такого, казалось бы, уже подробно изученного объекта социальной психологии, как группы. Проведя сравнение виртуальных и реальных общностей, мы лучше поймем то, как именно виртуальность повлияла на современного человека и получим новые знания о психологии человеческих общностей.

¹ Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Психология жителей Интернета. – Москва : ЛКИ, 2008. – С. 5.

² См. : Гоффман Э. Поведение в публичных местах : заметки о социальной организации сборищ. – Москва : Элементарные формы, 2017. – 382 с.

³ Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В. Указ. соч. – С. 34.

⁴ Антонова Н. В., Одинцова М. С. Интеграционная модель исследования идентичности в контексте Интернет-коммуникации // Вестник Московского гос. гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – 2010. – № 2. – С. 7.

⁵ Там же.

⁶ Брушлинский А.В. Психология субъекта. – Санкт-Петербург : Алетей, 2003. – С. 34.

⁷ Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта. – Воронеж : Изд-во Воронежского гос. университета, 2013. – С. 32.

⁸ Журавлев А. Л. Коллективный субъект : основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, № 5. – С. 72–80.

⁹ См. : Жичкина А. Е. Особенности социальной перцепции в Интернете // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 72.

Э. В. Смирнова

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ЗДОРОВЬЯ» И «ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА БОЛЕЗНИ»*

Для любого человека здоровье – безусловная ценность, не оцененное условие его успешности, достижений, движения вперед. Не меньшая значимость приписывается здоровью и в общественном сознании, в нем видится источник личного и социального благополучия. Не случайно И. И. Брехман подчеркивает, что «именно здоровье людей должно служить главной визитной карточкой преуспевающего общества»¹.

Отношение личности к своему здоровью, установки на его поддержание и сохранение обусловлены комплексом взаимосвязанных психологических, биологических, социальных факторов. Многие современные науки (физиология, генетика, психология, философия и другие) занимаются их изучением, поскольку данные об этих факторах важно учитывать в практическом здравоохранении. В конечном итоге это позволяет не только сберечь здоровье отдельного человека, но и улучшить здоровье нации в целом, повысив тем самым качество ее жизни. На это нацелена и специальная отрасль психологического знания – психология здоровья и такая ее ветвь, как социальная психология здоровья.

Для развития психологии здоровья основополагающее значение, по нашему мнению, имеют два сопряженных понятия «внутренняя картина здоровья» и «внутренняя картина болезни». В своем единстве они раскрывают субъективное отношение человека к здоровью и болезням как индикаторам определенного его нарушения.

* © Смирнова Э. В., 2020.

Особенности отражения субъектом своего здоровья и болезни является предметом изучения ряда авторов. Поскольку каждый ученый раскрывает ту или иную специфику отношения человека к здоровью, осознания необходимости его сохранения, противостояния болезням, особенности реагирования на ситуации ухудшения здоровья или появления угроз для него, то при этом используется разнообразная терминология. Подчас одно и то же или близкие феномены обозначаются разными по смыслу понятиями: «соматозогнозия», «реакция на болезнь», «отношение к болезни» и пр. Вместе с тем можно утверждать, что постепенно «лидерские позиции» в психологическом тезаурусе перешли к таким понятиям, как «внутренняя картина здоровья» и «внутренняя картина болезни». Сегодня именно эти понятия используются наиболее часто, когда речь идет о субъективном отражении человеком состояния своего организма, тела, психики².

В своих исследованиях мы опираемся на следующее определение внутренней картины здоровья: это целостная и динамичная система социальных представлений, переживаний и установок человека в отношении своего здоровья в прошлом, настоящем и будущем (в таких его разновидностях, как физическое, психическое, психологическое, социальное здоровье). Главная функция внутренней картины здоровья как особого новообразования самосознания личности – служить ориентиром в реализации человеком своей активности, направленной на сохранение и укрепление здоровья³. Преимущество в использовании именно этого понятия видится нам в том, что оно является интегративным, т. е. объединяет в себе когнитивные, эмоциональные, поведенческие компоненты субъективного отражения человеком своего здоровья.

Как и любой другой психологический феномен, внутренняя картина здоровья социальна по своей природе. Ведь она формируется только в процессе жизни индивида в обществе, под влиянием интериоризации выработанных в нем норм, идеалов и стандартов здоровья, принятия ценностей здорового образа жизни, усвоения и воспроизведения определенных поведенческих проявлений в отношении своего здоровья. Наряду с этим, формируя свою собственную внутреннюю картину здоровья, человек может заимствовать из общественного сознания и включать в личное сознание те или иные стереотипы и мифы относительно здоровья в целом,

культы тела, полезности тех или иных практик борьбы с болезнями и сохранения здоровья.

Считаем, что структура внутренней картины здоровья включает в себя следующие компоненты, которые, безусловно, взаимосвязаны⁴. Они отражены в таблице.

Таблица
Структурные компоненты внутренней картины здоровья

№	Название компонента	Содержание компонента
1	Психофизический	Самочувствие человека и его ощущения своего тела.
2	Когнитивный	Социальные представления и знания человека о здоровье
3	Эмоционально-оценочный	Эмоциональная окраска представлений о своем физическом состоянии и здоровье
4	Аксиологический	Базовые ценности и идеалы здоровья, разделяемые субъектом
5	Диспозиционный	Разнообразные поведенческие стереотипы, установки и ориентации, которые опосредуют представления и нормы здоровья, формируя внутреннюю готовность личности к определенным действиям по достижению целей, связанным с защитой своего здоровья

Поскольку в предложенном нами определении внутренней картины здоровья подчеркивается ее динамичный характер, перейдем к рассмотрению ее динамических аспектов. В развитии внутренней картины здоровья ребенка принято различать несколько этапов⁵: формирование основ эмоциональных реакций ребенка; выработка путем подражания родителям базового отношения к здоровью; появление конкретных знаний о здоровье и их эмоциональная окрасченность; осознание собственного целостного отношения к здоровью; формирование социальных установок личности на свое здоровье.

Проанализируем далее понятие «внутренняя картина болезни», которое в современном психологическом дискурсе трактуется как совокупность субъективных представлений человека о своем заболева-

нии. Пионером в разработке данного понятия явился отечественный врач Р. А. Лурия. Согласно его представлениям, во внутренней картине болезни можно различать сензитивную сторону и интеллектуальную. Сензитивная – это уровень и характер ощущений, а также локализация болей и других неприятных ощущений, их интенсивность и т. п. Интеллектуальная сторона связана с имеющимися у человека знаниями о своей болезни и его размышлениями по этому вопросу. Именно этой стороне Р. А. Лурия отводил ведущую роль.

Р. А. Лурия настаивал на том, что внутренняя картина болезни непосредственно зависит как от социальных факторов, так и от личностных особенностей человека⁶. Значит целесообразно рассматривать внутреннюю картину болезни как через призму индивидуальной психологии человека, так и в контексте социальной психологии.

В развитие идей Р. А. Лурия современный психолог В. В. Николаева в структуре внутренней картины болезни выделяет четыре компонента⁷.

1. Сенсорный – совокупность телесных ощущений, составляющих своеобразный негативный фон и являющихся источником жалоб больного.

2. Эмоциональный – эмоциональное отношение к болезни.

3. Познавательный – система представлений больного о болезни и собственном опыте «боления».

4. Мотивационный – предполагает «встраивание» болезни в смысловую структуру личности, тот личностный смысл, который большой придает заболеванию и который ориентирует его на активность сохранению (возвращению) здоровья.

Главная функция внутренней картины болезни – способствовать адаптации личности к изменившейся в связи с заболеванием жизненной ситуации. Тем не менее в случаях, если внутренняя картина болезни имеет очевидную негативную модальность, она может выполнять дестабилизационную функцию (препятствовать выздоровлению, усугублять состояние индивида, снижать эффективность лечения).

При сравнительном анализе позиций различных авторов, изучавших феномен внутренней картины и здоровья, и болезни, проступают контуры формирующегося общего понимания, по крайней мере, некоторых аспектов проблемы. Как нам представляется, следует признать:

✓ универсальность психологических феноменов внутренней картины здоровья и болезни: они имеются у всех людей, независимо от переживаемого состояния – здорового или болезненного;

✓ возможность проследить становление этих феноменов у конкретного индивида, их генезис и динамику;

✓ внутренние картины здоровья и болезни являются в первую очередь продуктом собственной ментальной и эмоциональной активности человека. Практически они представляют собой познание и понимание человеком самого себя в различных психофизических состояниях, отношении к ним;

✓ внутренние картины здоровья и болезни следует рассматривать как психологические новообразования, имеющие сложную структуру и сложные иерархически организованные механизмы функционирования;

✓ оба феномена обусловлены системами социально-психологических детерминант, меняют свое содержание и формы проявления в зависимости от множества различных факторов: пола, возраста, индивидуально-психологических и социально-психологических качеств личности, социального контекста, характера заболевания и излечения (длительности, степени тяжести, динамики);

✓ сформировавшись, внутренние картины здоровья и болезни сами начинают выполнять детерминирующую функцию, становятся важнейшим условием дальнейшего существования и жизнедеятельности человека, в определенной степени детерминируют успех лечения и выздоровления.

Как видим, сопряженные понятия «внутренняя картина здоровья» и «внутренняя картина болезни» имеют немало общего. Оба явления представляют собой совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов, связанных со здоровьем и болезнью, что значимо для любого человека. Эти понятия близки по своей социально-психологической природе (в частности, по мотивационному потенциалу, кроющемуся в них и по структурному строению. Будучи взаимосвязанными, эти понятия выявляют субъективное отношение человека к собственному здоровью и его нарушению – болезням.

Вместе с тем очевидны и выраженные различия между ними:

– внутренняя картина здоровья базируется на общей категории нормы, тогда как внутренняя картина болезни – на категории патологии;

– внутренняя картина здоровья является отражением здорового состояния индивида, в то время как внутренняя картина болезни – болезненного.

Таким образом, психологические явления внутренней картины здоровья и внутренней картины болезни требуют глубокого изучения. Их исследования имеют не только теоретическую значимость, поскольку расширяют научные представления в области психологии здоровья, но и практическую: получаемые исследовательские данные могут и должны лечь в основу организации с населением целенаправленной работы по выработке необходимой мотивации и установок на следование здоровому образу жизни, внимательное отношение к своему здоровью, активные действия по его укреплению.

¹ Брехман И. И. Прямой путь к здоровью // Правда. – 1 октября 1984 г. – С. 7.

² Каган В. Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция? // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 86–88.

³ Смирнова Э. В., Гайдар К. М. Концепт «внутренняя картина здоровья» в психологии // Современные тенденции в научной деятельности. VII Международная научно-практическая конференция. – Москва : Перо, 2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://olimpiks.ru/d/1340546/d/sovremennyye_tendentsii_v_nauchnoy_deyatelnosti.pdf (дата обращения : 16.04.2018)

⁴ См. : Смирнова Э. В. Внутренняя картина здоровья : структура и типология // Международный студенческий форум «Студенческое сообщество и развитие гуманитарных наук в XXI веке». – Воронеж : ИД ВГУ, 2015. – С. 15–18.

⁵ См. : Психосоматика : телесность и культура / Под ред. В. В. Николаевой. – Москва : Акад. проект, 2009. – 310 с.

⁶ См. : Лурия Р. А. Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания. – Москва : Медицина, 1977. – 112 с.

⁷ См. : Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 607 с.

В. В. Толстикова
ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ И ГРУППОВАЯ
НАДЕЖНОСТЬ ОПЕРАТИВНОЙ СМЕНЫ
АТОМНОЙ ЭЛЕКТРОСТАНЦИИ В УСЛОВИЯХ
НЕШТАТНОЙ СИТУАЦИИ *

Стремительное научно-техническое развитие, которое характеризует современный мир, с одной стороны, открывает перед человечеством новые возможности, делает жизнь комфортнее, повышает ее качество и безопасность. С другой стороны, актуализирует некоторые проблемы, некоторые из них обостряет, особенно те, которые связаны с той же безопасностью. Это утверждение со всей полнотой может быть отнесено и к атомной энергетике: являясь мощнейшим ресурсом, обеспечивающим человечеству возможность пользоваться электричеством и теплом, она несет в себе серьезнейшую потенциальную опасность. Атомная технология, даже используемая в мирных целях, иногда может выходить из-под контроля человека, и тогда она становится разрушительной, превращается в реальную угрозу самому существованию человека на Земле.

Печальными страницами в истории мировой атомной энергетики являются события, произошедшие 26 апреля 1986 года на Чернобыльской АЭС и 11 марта 2011 года на японской АЭС Фукусима-1. Последствия обеих аварий трудной переоценить: гибель и радиоактивное заражение людей, колоссальное загрязнение окружающей среды продуктами распада радиоактивных веществ, беспрецедентные финансово-экономические потери и т. д. Вывод, сделанный еще после Чернобыля, подтвердился и после Фукусимы: приоритетной задачей в ходе эксплуатации атомных электростанций (АЭС) является обеспечение безопасности.

С целью реализации данной задачи с 1986 года МАГАТЭ организует деятельность, направленную на формирование и поддержание «культуры безопасности», которая трактуется как такой набор характеристик и особенностей деятельности организаций и поведения отдельных лиц, который устанавливает, что вопросам безопасности АЭС, обладающим высшим приоритетом, уделяется внимание, определяемое их значимостью. Определение культуры безопасности,

* © Толстикова В. В., 2020.

сформулированное МАГАТЭ, часто подвергается критике, и стоит отметить, небезосновательной. В частности, она касается размытости, неопределенности формулировок, использования сложных для осмысления и анализа теоретических конструктов. Например, В. А. Машин¹ заостряет внимание на том, что первоначально, в оригинальном определении, используется термин «attitudes», который в русскоязычной версии переводится как «отношение», «позиция», «подход». Автор отмечает, что исследование проблемы аттитюдов в социальной психологии находится в состоянии застоя еще с 70-х годов прошлого века, и поэтому использовать для объяснения понятия культуры безопасности данный термин нецелесообразно.

Не останавливаясь далее на подробном критическом анализе понятия «культура безопасности» и самой концепции культуры безопасности (хотя, безусловно, она требует серьезной доработки), выделим важный позитивный момент, связанный с ее появлением в атомной энергетике. Культура безопасности обозначила необходимость не только совершенствования технологических систем и оборудования, но и формирование у персонала АЭС психологической направленности на безопасность. Иными словами, подготовка персонала не должна сводиться лишь к поддержанию и совершенствованию профессионально-технических знаний и умений, специальных компетенций, но и включать в себя собственно психологическое обучение и поддержку, ориентированные, в том числе, на формирование безопасности как главного приоритета – для каждого отдельного работника, подразделения и эксплуатирующей организации в целом.

По нашему убеждению, на сегодняшний день организация психологической службы в атомной энергетике требует качественного пересмотра, основой которого должна стать реформа ее методологических оснований. Подход, реализуемый в настоящее время в рамках деятельности психологической службы, ставящий перед собой в качестве главной цели «обеспечение надежности человеческого фактора», содержит в своей основе такие методы и концептуальные положения, которые не обеспечивают в полной мере ее достижения. В частности, для оценки надежности профессиональной деятельности персонала АЭС традиционно применяется единственный метод – психофизиологическое обследование, – результаты которого и являются основанием для признания надежности/ненадежности обследуемого. Сама категория надежности при

этом отождествляется с безошибочностью, безотказностью и работоспособностью, то есть главенствует механистический подход к проблематике надежности человека, сформировавшийся в психологии еще в 60-х годах XX века, когда она, по сути, отождествлялась с надежностью машин, механизмов, автоматов.

Стоит затронуть и вопрос реализации научно-исследовательского направления в работе психологической службы. Если предпринять даже поверхностный анализ имеющихся в открытом доступе публикаций специалистов-психологов АЭС, то можно сделать вывод о том, что в большинстве случаев проведенные социально-психологические исследования подменяются социологическими по своей сути: часто выводы сводятся к простой констатации результатов анкетирования, без их качественного анализа и возможности практического приложения².

Данные критические замечания сформулированы не ради самой критики, а по указанной выше причине: состояние психологической службы в атомной энергетике можно охарактеризовать как кризисное, требующее качественного пересмотра методов и направлений работы.

Одним из направлений, в рамках которого нам видится развитие и построение новой стратегии деятельности психологической службы АЭС, может стать «психология безопасности». Под психологией безопасности мы понимаем отрасль психологической науки, изучающую психологические причины и условия несчастных случаев и инцидентов, возникающих в процессе труда и других видов профессиональной деятельности, и пути использования психологии для повышения безопасности деятельности. Объектом психологии безопасности являются различные виды предметной деятельности человека, связанные с опасностью³.

Использование психологии безопасности в решении проблемы обеспечения надежной и безопасной эксплуатации АЭС должно осуществляться с учетом некоторых принципиально важных моментов.

Во-первых, предметом изучения и анализа должен стать не отдельный оператор, а оперативная смена как единый групповой субъект. Под оперативной сменой АЭС мы понимаем малую группу (обычно 6–8 человек персонала), работающую по сменному графику, относительно стабильную по своему составу, основная задача которой – поддержание нормальных параметров эксплуатации оборудования АЭС. Мы

не должны игнорировать те процессы, которые возникают между операторами в ходе их взаимодействия. Недостаточно учитывать только надежность каждого отдельного сотрудника. Требуется принимать во внимание и групповую надежность оперативной смены. Причем не как «сумму надежностей» ее членов, а как системное социально-психологическое качество группового субъекта, возникающее лишь при взаимодействии участников всей группы, при их общем или хотя бы сходном восприятии и понимании складывающейся ситуации, путей и способов ее регулирования (чтобы она не трансформировалась в категорию нештатной ситуации), что и ведет к возникновению психологического единства как ведущей характеристики группового субъекта. Итак, оперативный персонал АЭС отличается взаимосвязанностью и взаимозависимостью, а это, по А. Л. Журавлеву, уже есть необходимый критерий групповой субъектности⁴. В процессе такого специфического взаимодействия формируется феномен групповой надежности.

И. А. Баева⁵ в структуре психологии безопасности выделяет два раздела:

1) психологическая безопасность среды – как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников;

2) психологическая безопасность личности – проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе, и с психотравмирующими воздействиями: в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям, что отражается в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации.

Считаем важным, учитывая вышесказанное, дополнить структуру психологии безопасности третьим разделом: «психологическая безопасность группы». Под ней мы понимаем способность группы (в частности – оперативной смены АЭС) сохранять свою социально-психологическую структуру, производственные и иные функции под воздействием опасности, в ситуациях резкого усложнения условий профессиональной деятельности, при появлении новых, нетипичных задач, требующих быстрого реагирования и адекватного решения.

Во-вторых, как мы уже ранее отмечали⁶, оценку групповой надежности оперативной смены АЭС мы можем дать только в нештатной ситуации. В привычных же условиях профессиональной деятельности мы можем наблюдать и оценивать такие характеристики оперативной смены, как успешность, безошибочность и помехоустойчивость.

Проблема групповой надежности оперативной смены АЭС возникает в тот момент, когда условия, в которых проходит профессиональная деятельность ее членов, неожиданно усложняются и приобретают угрожающий характер. Иначе говоря, основным условием для проявления оперативной сменой надежности является развитие нештатной ситуации.

Таким образом, именно нештатная ситуация, развитие которой ассоциируется с угрозой безопасности (и среды, и личности, и группы) бросает вызов оперативной смене и является для нее тем фактором, который актуализирует ее интегративную характеристику – групповую надежность. Нештатная ситуация ставит оперативную смену перед необходимостью выполнять свою основную задачу – поддерживать безопасную эксплуатацию оборудования АЭС. Способность выполнить эту задачу с минимальными «потерями», с сохранением групповой структуры и способности к эффективной коммуникации во многом будет зависеть именно от групповой надежности оперативной смены.

В-третьих, важно понимать, что профессиональная деятельность оперативного персонала АЭС всегда связана с потенциальной опасностью. С одной стороны, эта опасность объективна, что, к сожалению, периодически подтверждается на практике: падение с высоты, поражение электрическим током, получение большей в сравнении с допустимой дозы облучения и т. д. Подобные происшествия происходят в атомной энергетике систематически и далеко не всегда связаны с неправильными или ошибочными действиями персонала, а являются следствием недостаточного контроля строительных, пуско-наладочных или ремонтных работ.

С другой стороны, некоторые работники АЭС (возможно, не полностью осознавая это) переживают состояние, названное В. А. Моляко⁷ «непрерывной паникой». С точки зрения автора, такая паника связана, в первую очередь, с последствиями Чернобыльской атомной катастрофы. В. А. Моляко отмечает, что данный вид паники

нетипичен в своей симптоматике, имеет латентный, «недостаточно проецируемый вовне характер, проявляясь лишь отдельными вспышками отчаяния, озлобленности, опустошенности, депрессии»⁸.

Мы склонны согласиться с В. А. Моляко, ведь и сегодня, по прошествии более тридцати лет после событий Чернобыльской катастрофы, мы периодически слышим от оперативного персонала АЭС о том, что они часто испытывают чувства страха, тревоги, беспокойства и неопределенности, связанные с ощущением опасности, которой подвержены как они сами, так и их близкие: дети, родители, супруги, друзья.

Достаточно большой процент персонала АЭС на территории России и стран бывшего СССР когда-то являлись работниками Чернобыльской атомной электростанции либо жителями города-спутника станции Припяти. Люди помнят о событиях Чернобыля, некоторые из них непосредственно прочувствовали на себе тот страх, отчаяние и беспомощность, которые пришли на замену спокойной, размеренной жизни.

Итак, подведем некоторые итоги. Во-первых, деятельность психологической службы атомной отрасли должна быть подвергнута критической оценке и пересмотру методологических оснований ее работы. Подход, главенствующий сегодня и основанный почти целиком и полностью на психодиагностическом методе, должен быть дополнен теоретическими и прикладными аспектами «психологии безопасности». Во-вторых, сама структура психологии безопасности целесообразно дополнить третьим разделом – «психологической безопасностью группы», – ввиду специфики профессиональной деятельности оперативного персонала АЭС (работе в оперативных сменах). В-третьих, важно учитывать существование некоторого парадокса: нештатная ситуация, с одной стороны, является фактором угрозы безопасности для оперативной смены, но, с другой, именно она актуализирует ее групповую надежность. И, в-четвертых, деятельность оперативного персонала АЭС всегда опасна: и с точки зрения существования реальных угроз жизни и здоровью, связанных со спецификой эксплуатации АЭС, и с точки зрения субъективного отношения персонала к АЭС как источнику опасности, проявляющегося в переживании чувства тревоги и неопределенности.

-
- ¹ См. : Машин В. А. Современные основы концепции «культуры безопасности» // Электрические станции. – 2014. – № 10. – С. 2–10.
- ² См. : Носова Е. Н., Лосева О. В. Мониторинговые исследования социально-психологических факторов культуры безопасности Балаковской АЭС // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда, 2017. – Т. 2, № 4. – С. 188–201.
- ³ См. : Котик М. А. Психология и безопасность. – Таллин : Валгус, 1989. – 448 с.
- ⁴ См. : Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2005. – 640 с.
- ⁵ См. : Баева И. А. Психология безопасности как основа анализа экстремальной ситуации // Известия Российского гос. педагогического университета им. А. И. Герцена. – Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. – 2012. – С. 6-18.
- ⁶ См. : Толстиков В. В., Гайдар К. М. Нештатная ситуация как условие для проявления групповой надежности профессиональной деятельности оперативных смен АЭС // Организационная психология : люди и риски : сб. материалов IX международной научно-практической конференции / Под ред. Л. Н. Аксеновской. – Саратов : ИЦ «Наука», 2018. – С. 212–217.
- ⁷ См. : Моляко В. А. Особенности проявления паники в условиях экологического бедствия (на примере Чернобыльской атомной катастрофы) // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 2. – С. 66–74.
- ⁸ См. : Там же.

В. И. Тужикова
ОБРАЗ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ
С РАЗНОЙ МОТИВАЦИЕЙ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА *

Без профессиональной деятельности трудно представить себе полноценную жизнь человека. От адекватного выбора профессии зависит полнота жизни и ощущение счастья современного человека. Выбор профессии зависит от множества факторов и это решение – одно из самых непростых в жизни. Основу выбора направления профессионально обучения составляют представления о будущей профессии. Но для успешного профессионального становления одних только представлений о будущей профессии недостаточно, неотъемлемым условием является мотивационная направ-

* © Тужикова В. И., 2020.

ленность к достижению успеха. Конкретные, реалистичные, полные представления о профессии и высокий уровень мотивации к достижению успеха являются необходимым компонентом успешности профессиональной деятельности, обеспечивают развитие ее субъекта, оказывают положительное направляющее влияние на ход профессионального становления.

Предпринятое нами исследование предполагало изучить образ будущей профессии у старшеклассников с разной мотивацией к достижению успеха.

Базой эмпирического исследования выступили МБОУ гимназия № 6 и МБОУ СОШ № 1 с углубленным изучением отдельных предметов. Общий объем выборки составил 205 человек. Для изучения уровня мотивации достижения успеха применялся метод стандартизированного самоотчета, который был реализован в тесте-опроснике Т. Элерса. Для изучения образа будущей профессии использовался праксиметрический метод, который был реализован в сочинении на тему «Моя будущая профессия».

Анализ данных, полученных с помощью теста-опросника Т. Элерса показывает, что в выборке 15% респондентов имеют низкий уровень мотивации к достижению успеха, средний уровень имеют 30% респондентов, умеренно высокий уровень – 35% и слишком высокий уровень мотивации к достижению успеха – 20%.

Анализ сочинений, с помощью которых мы изучали образ будущей профессии, показывает, что старшеклассники с умеренно высоким и средним уровнем мотивации к достижению успеха в большинстве своем описывают конкретную профессию (74% – со средним уровнем мотивации достижения, 67% – с умеренно высоким уровнем мотивации достижения). И лишь 23% старшеклассников с низким уровнем и 29% со слишком высоким уровнем мотивации достижения успеха четко представляют себе будущую профессию.

Анализ полученных данных показал, что пока нет конкретных и четких представлений будущей профессии, но присутствуют представления о желаемых сферах деятельности у 60% старшеклассников с низким уровнем мотивации к достижению успеха, 13% респондентов со средним уровнем, 18% старшеклассников с умеренно высоким и 38% – со слишком высокими уровнями мотивации к достижению успеха. Очевидно, что данные старшеклассники еще пока не имеют четких конкретных представлений о том,

чем будут заниматься в выбранной сфере деятельности, не знают тонкостей профессии, их представления о профессии поверхностны и фрагментарны.

Оказалось, что 17% старшеклассников с низким уровнем мотивации к достижению успеха, 9% респондентов со средним уровнем этой мотивации, 5% – с умеренно высоким, 19% – со слишком высоким не могут описать свою будущую профессию. Эти данные могут свидетельствовать о том, что образ профессионального будущего у них не сформирован.

Образ будущей профессии включает в себя характеристики рабочего дня. Для 40% испытуемых с низким уровнем мотивации к достижению успеха ассоциируют свою будущую профессию со свободным графиком работы, для 27% респондентов из этой группы важен нормированный рабочий день. Остальные старшеклассники с низким уровнем мотивации достижению успеха не имеют никаких представлений о существовании режима профессиональной деятельности. Можно предположить, что для большинства испытуемых данной группы характерны представления о режиме рабочего дня как о свободном, зависящем от собственных желаний, без жестких правил и норм трудового распорядка.

Свой режим рабочего дня старшеклассники со средним уровнем мотивации к достижению успеха и умеренно высоким уровнем представляют как нормированный (66% и 63%). Менее выражены представления в данных группах старшеклассников о рабочем дне как о свободном (15% и 10%). Таким образом, для них наиболее характерны представления о режиме рабочего дня как строгом, нормированном, имеющим четкие временные границы и определенные правила.

У старшеклассников со слишком высокой мотивацией к достижению успеха представления о рабочем дне как о нормированном (12%) и свободном (12%) выражены одинаково. Можно предположить, что, для данной группы старшеклассников режим рабочего дня не является важной составляющей представления о профессии и профессионального труда.

Рассказывая о своих представлениях о занятости в течении рабочего дня старшеклассники с низкой мотивацией к достижению успеха указали в своих сочинениях работу с людьми (20%) и путешествия (40%). Реже встречается в сочинениях офисная работа (17%) и

работа с техническими средствами (17%). Не встречаются в сочинениях: научная работа (0%), решение организационных вопросов (0%), спорт (0%). Можно предположить, что представления о занятости в течение рабочего дня у данной группы испытуемых узкие и фрагментарные. Сочинения отличаются своей незамысловатостью, складывается ощущение того, что профессиональная деятельность – это удовольствие от общения с людьми и посещение разных стран. Следует заметить, что испытуемые под офисной работой предполагают работу с документами: «буду копаться в бумажках», «целый день переключать бумаги», «разбирать документы», «пить кофе и подписывать документы». Данные представления поверхностные и не могут характеризовать старшеклассника как будущего профессионала.

У старшеклассников со средним уровнем мотивации к достижению успеха более разнообразные и широкие представления о занятиях в течение рабочего дня. У них чаще встречаются упоминания о работе с людьми (42%) и работе с техническими средствами (40%). Есть упоминание и о путешествиях (15%), об офисной работе (11%), о решении организационных вопросов (10%). Реже встречаются в сочинениях упоминания о спорте (5%), научной работе (7%). На основании полученных данных можно предположить, что у этих старшеклассников сформированы разнообразные и широкие представления о занятиях в течение рабочего дня. Сочинения отличаются приближенностью к реальной профессиональной деятельности: «я буду создавать антивирусные программы для защиты информации в компьютере»; «мне бы очень хотелось получить четвертый разряд сварщика»; «я знаю, что таких детей полностью уже не вылечить, но есть упражнения, которые помогают облегчить им жизнь»; «я буду работать в кадастровой палате, решать земельные и имущественные вопросы».

У испытуемых с умеренно высоким уровнем мотивации к достижению успеха в сочинениях чаще всего встречаются упоминания о работе с людьми (44%) и об офисной работе (45%). Упоминается также работа с техническими средствами (11%) и путешествия (10%). Реже встречаются в сочинениях упоминания о научной работе (6%), спорте (7%), решении организационных вопросов (6%). На основании полученных данных можно сделать вывод, что у данной группы старшеклассников представления о занятости в течение рабочего дня достаточно конкретные и разнообразные.

У старшеклассников со слишком высоким уровнем мотивации к достижению успеха в сочинениях чаще всего встречаются упоминания о работе с людьми (55%) и с техническими средствами (17%). Несколько реже встречаются упоминания о спорте (10%), об офисной работе (12%) и путешествиях (14%), решении организационных вопросов (4%). В сочинениях данной группы старшеклассников не встречаются упоминания о научной работе (0%). Следует заметить, что у данной группы испытуемых присутствовали высказывания, отражающие нежелание размышлять на тему профессии, например: «я еще ЕГЭ не сдал, как я могу написать о своей работе?», «я очень суеверна, поэтому ничего писать не буду, вы уж извините», или «я буду купаться в деньгах, как сыр в масле. Не то, что вы». На основании полученных данных можно сделать вывод, что у данной группы старшеклассников узкие и достаточно ограниченные представления о занятости в течение рабочего дня.

Основываясь на результатах проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Старшеклассники с низким уровнем мотивации к достижению успеха в основном не имеют четких и конкретных представлений о будущей профессии, но описывают приемлемую для себя сферу деятельности. Представления о рабочем дне у них как о свободном, не имеющем жестких правил и ограничений. Описывая свою будущую профессиональную жизнь, старшеклассники данной группы указывали на то, что будут часто путешествовать и работать с людьми.

Преобладающее большинство старшеклассников со средним уровнем мотивации к достижению успеха четко представляют себе будущую профессию, но есть и такие, кто пока описывает только сферу профессиональной деятельности или же в их сочинениях образ будущей профессии отсутствует. В основном старшеклассники со средним уровнем мотивации к достижению успеха представляют режим рабочего дня как нормированный, имеющий требования и правила. В большинстве своем они видят себя в работе с людьми или же с техническими средствами, но есть и такие респонденты, которые видят свою работу в офисе, либо профессионально занимаются спортом, путешествуют, решают организационные вопросы или же занимаются научной деятельностью.

Старшеклассники с умеренно высоким уровнем мотивации к достижению успеха, описывая будущую профессию, используют

четкие, конкретные, целостные и дифференцированные характеристики. Некоторые респонденты данной группы представляют себе только сферу будущей профессиональной деятельности. В большинстве своем, старшеклассники данной группы видят свою работу в офисе либо с людьми. Встречаются и те, кто свою будущую профессиональную деятельность ассоциирует с техникой, научной работой, спортивными достижениями, решением организационных вопросов, путешествиями.

Старшеклассники со слишком высоким уровнем мотивации к достижению успеха чаще представляют себе желаемую сферу профессиональной деятельности, но встречаются и те, кто уже конкретно описывает свою будущую профессию, а также те, кто еще совсем не определился с профессиональной деятельностью. С одинаковой частотой встречаются представления о рабочем дне как о нормированном и как о свободном. Старшеклассники данной группы в большинстве своем видят себя в деятельности связанной с общением с людьми, а также встречаются и те, кто хотел бы связать свою профессиональную деятельность с техническими средствами, путешествиями, спортом и офисной работой.

Полученные результаты исследования могут быть положены в основу глубокой профориентационной работы со школьниками.

Н. А. Шевченко
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА
МЫ-КОНЦЕПЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ *

Проблематика Мы-концепции до сих пор не разработана в должной степени в социальной психологии. Развернутое понимание сущности, структуры Мы-концепции, ее особенностей и функций имеет ценность для дальнейшего развития такой области социальной психологии, как психология группы. Проблемой Мы-концепции занимались и занимаются в настоящее время такие исследователи, как Н. И. Бетанели, К. М. Гайдар, С. Московичи, Н. В. Строкова, А. С. Чернышев и др.¹

* © Шевченко Н. А., 2020

Мы-концепция как группы, так и личности является важным компонентом самосознания субъекта (группового или индивидуального). В психологии принято рассматривать самосознание как высший уровень развития сознания личности и группового сознания. Под сознанием группы мы подразумеваем понимание группой ее социального окружения, взаимоотношений и правил взаимодействия с другими группами и обществом в целом, а также своих функций, целей и задач, места в обществе². Под самосознанием мы понимаем сложный психический процесс, заключающийся в восприятии многочисленных образов самого себя в разных ситуациях деятельности, поведения и взаимодействия с окружающими (людьми или группами), а также интеграцию всех этих образов в единое целое – систему представлений, которая служит основой для формирования «Я» как субъекта, отличного от других субъектов. В процессе дальнейшего развития акты самосознания становятся все более сложными и обширными, что приводит к формированию глубокого, сложного и адекватного представления о самом себе посредством увеличения числа соответствующих образов и представлений.

Относительно генезиса самосознания в современной науке существует несколько точек зрения. С одной стороны, самосознание понимается как исходная генетически первичная форма сознания человека, которая основывается на самоощущениях и самовосприятии. Исходя из концепции «первичности», исследователи полагают, что способность к самопереживанию является универсальной стороной самопознания, которая в свою очередь его и порождает. С другой стороны, С. Л. Рубинштейн определял самосознание в качестве высшего уровня сознания, являющегося результатом развития последнего. Он утверждал, что не сознание рождается из самопознания и познания «Я», а самосознание является результатом развития сознания личности³.

Групповое самосознание – это процесс и результат познания групповым субъектом себя, в ходе которого образуются его представления о себе как о субъекте действий, переживаний, отношений к своим особенностям, в сочетании с готовностью направлять свою активность на самого себя⁴.

Таким образом, групповое самосознание представляет собой совокупность процесса и результата групповой рефлексии и ре-

флексии. Рефлексии как способности оценивать свои поступки и действия, свое поведение и поведение окружающих, сопоставлять желаемое и действительное. В свою очередь, рефлексия – это способность группы осознавать и воспроизводить способ, использовавшийся для решения поставленной задачи. Если говорить конкретнее, то это способность группы давать осознавать и оценивать свои действия и их результаты, нормы, ценности, идеалы, мотивы, интересы, типичные черты, свою историю и траекторию дальнейшего развития, а также свое мест в социальной среде.

Групповое самосознание состоит из осознания группой своего существования как особой общности, понимания факторов, объединяющих членов группы, оценки ее возможностей, зоны ближайшего развития, перспектив становления, а также средств сохранения и повышения социального статуса.

Для понимания феноменологии группового самосознания большое значение имеет анализ Мы-концепции группы. К. М. Гайдар, занимающаяся разработкой концепции группового самосознания, рассматривает Мы-концепцию как интеграцию образов и представлений группы о себе как о едином субъекте, которые в свою очередь являются составляющими когнитивно-рефлексивного компонента группового самосознания⁵.

Первым исследователем, изучавшим Мы-концепцию больших групп, был Н. И. Бетанели. Он рассматривал «концепцию Мы» как сформированный образ конкретного сообщества. «Концепция Мы» объединяет в себе все взгляды, убеждения, самооценки, представления членов данной общности об их жизни, которые формируют единую целостную систему, единый обобщенный образ, единую концепцию группы о себе – «Мы». Данная концепция может формироваться посредством общения членов группы между собой, понимания и осознания групповой общности, формирования общей картины внутрисгрупповых потребностей, ценностей, постановки целей. Важным аспектом «Мы-концепции» является понимание членами группы групповых границ, пространственной и временной обособленности⁶.

Стоит отметить, что некоторые отечественные ученые говорят, что Мы-концепция играет важную роль в формировании адекватной Я-концепции личности, входящей в группу. В рамках функционирования и развития малой группы взаимовлияние Я-

концепций членов группы с Мы-концепцией является немаловажным аспектом групповой жизни.

Основываясь на классификации функций Я-концепции Г. К. Селевко⁷, обозначим следующие функции Мы-концепции группы.

Информационная – заключается в наличии ожиданий группы относительно самой себя. Эти ожидания могут быть связаны с численностью группы, ее границами, развитием, внутригрупповыми и межгрупповыми процессами, изменением социального статуса группы, ее значимости в обществе.

Практическая – состоит в определении характера приобретаемого группой опыта, формы его проживания и особенностей интерпретации. От этой функции зависит то, именно какие формы поведения и взаимодействия группа может себе позволить, какими целями и правилами она руководствуется, насколько глубокими и обоснованными могут быть анализ и последующие выводы членов группы из конкретной ситуации, насколько выводы и полученный опыт повлияет на последующую деятельность группы (как развивающий и модернизирующий или как травмирующий, разрушающий).

Регуляторная – выражается в отборе необходимой информации о предмете или явлении и – в соответствии с полученными данными – в контроле и регуляции поведения и действий группы.

Координационная – представляет собой внутреннюю согласованность и слаженность действий группы, достижение высокого уровня которых влияет на продуктивность и результативность ее деятельности.

Реализация последней функции Мы-концепции зависит от состояния «Мы». Отталкиваясь от классического определения психического состояния в психологической науке, под состоянием Мы-концепции группового субъекта будем понимать целостную характеристику Мы-концепции, отражающую своеобразие ее функционирования в определенный период жизнедеятельности группы, являющееся следствием «проживания» ею определенного этапа своего развития, или воздействий на нее внешних агентов и условий, или изменений социальной ситуации жизнедеятельности.

По результатам теоретического анализа мы выделяем следующие возможные состояния Мы-концепции группы на основе такого критерия, как наличие или отсутствие внутригрупповых противоречий:

– «Мы-целостное» – характеризуется отсутствием противоречий между целями и ценностями группы, с одной стороны, и ценностями и целями ее членов, с другой. Участники группы заинтересованы в ее деятельности, им близка ее общая направленность;

– «Мы-неустойчивое» – присуще тем группам, цели и ценности которых хотя бы частично не соответствуют ценностям и целям отдельных их представителей. В таком случае внутри группы могут возникать диады, триады и другие подгруппы, имеющие свои системы ценностей и стремлений, что может приводить к несогласованности действий внутри группы, замедлению процессов ее развития, а порой и к обострению внутригрупповых и межгрупповых конфликтов;

– «Мы-дисбалансированное» – отличается внутренними противоречиями между членами группы, полным отсутствием согласованности в понимании ее целей, форм и сроков их достижения. Подобное состояние часто наблюдается в группах, в которых произошла смена руководства, реструктуризация, имели место крупные кадровые изменения, уход ведущих специалистов (формальных или неформальных лидеров группы), а также масштабные изменения условий их существования. Крайней степенью состояния «Мы-дисбалансированного» может являться утрата «Мы» как такового (состояние кризиса группового самосознания), что приводит к распаду группы или переходу ее в иное качественное состояние.

Нами выделен и ряд других состояний Мы-концепции, которые отражают такой критерий, как творческое и нетворческое отношение группового субъекта к самому себе:

– «Мы-репродуктивное» – свойственно тем группам, которые предпочитают стабильность, стремятся во что бы то ни стало сохранить свой состав, численность и границы. Все виды ресурсов этих групп направлены исключительно на точное воспроизведение (буквально копирование) привычных для них видов поведения, способов коммуникации и способов деятельности, что отражается в стабильности представлений и чувств группы относительно себя самой;

– «Мы-продуктивное» – характерно для такой группы, которая допускает для себя возможность выбора тех или иных приемов и средств передачи информации, манеры поведения, способов распределения ресурсов из имеющихся у нее (освоенных ею). При этом группа остается самой собой, воспринимает себя устойчивой

социально-психологической общностью, испытывает типичные для нее эмоции и отношения относительно самой себя, так как все возможные изменения проходят строго в рамках принятого «жизненного стиля», действующих в ней норм и правил. Во всех таких случаях представления группового субъекта о себе претерпевают незначительные перемены и не затрагивают основ Мы-концепции. Последняя сохраняет в своем составе базовые установки, отношения и знания группы о самой себе;

– «Мы-творческое» – выражается в представлениях группы о своих ресурсах и возможностях, которые, как, по ее мнению, она может использовать для самоизменения и существенных трансформаций себя, а следовательно, она готова к формированию новых Мы-образов. Это состояние Мы-концепции отражает готовность группы к активным преобразующим действиям для изменения собственной структуры, способов общения, стиля поведения, видов выполняемой деятельности, а также к формированию новых представлений о себе и к переживанию новых чувств по отношению группы к себе самой. Полагаем, что такое состояние Мы-концепции в наибольшей степени отражает субъектность группы. Оно присуще тем группам, которые достигли в процессе субъектного развития достаточно высоких уровней.

С точки зрения Н. В. Ковалевой, Мы-концепцию как социальную систему можно трактовать как интеграцию взаимодействующих интересов индивидуального, группового и общего⁸. Причем эта целостность, по Ю. П. Аверину, является уникальной характеристикой, так как позволяет развивать и реализовывать социально значимые качества субъекта⁹.

Итак, теоретический анализ проблемы Мы-концепции приводит нас к выводу о том, что Мы-концепция представляет собой изменяющуюся и развивающуюся систему образов и представлений, которые возникают и накапливаются в течение всей жизни группы. Содержание Мы-концепции уникально для каждой группы, зависит от специфики ее устройства и функционирования, опыта и других психологических особенностей.

¹ См. : Аверин Ю. П. Люди управляют людьми : модель социологического анализа. – Москва : Изд-во МГУ, 1996. – 272 с. ; Бетанели Н. И. «Мы» и «Я» : концепции общественного и индивидуального самосознания : авто-

реф. дис. ... канд. психол. наук. – Тбилиси, 1980. – 22 с. ; Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта : монография. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. университета, 2013. – 396 с. ; Московичи С. От коллективных представлений к социальным // Вопросы психологии. – 1992. – № 2. – С. 86–93 ; Семенова Т. В., Акопов Г. В., Тюрин-Авинский В. И., Давыдкина Л. В. Сознание : от концепций к социально-психологической эмпирике. – Самара : Порто-принт, 2017. – 286 с. ; Строкова Н. В. Динамика профессиональной Мы-концепции будущих психологов : дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2006. – 229 с. ; Чернышев А. С., Корнев А. В. Групповое сознание как детерминанта успешности совместной деятельности // Психологические аспекты совместной деятельности и общения. – Курск : Изд-во Курского пед. ин-та, 1990. – С. 26–37.

² Отрохова Л. В. К проблеме исследования группового сознания // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского гос. университета. – 2013. – № 1 (25). Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-issledovaniya-grupпового-soznaniya> (дата обращения : 03.04.2020).

³ См. : Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – Москва : Наука, 1997. – 191 с.

⁴ См. : Каранфил Н. В. Мы-концепция групп разных типов субъектности : курсовая работа по специальности 030301 Психология. – Воронеж : Воронежский гос. университет, 2013. – 57 с.

⁵ См. : Гайдар К. М. Указ. соч.

⁶ Бетанели Н. И. Указ. соч. ; Веснин В. Р. Основы менеджмента. – Москва : Юрист, 1996. – 215 с. ; Горявина В. А. Психология общения. – Москва : Академия, 2002. – 317 с.

⁷ См. : Селевко Г. К. Руководство по организации самовоспитания школьников. – Москва : Народное образование, 2000. – 112 с.

⁸ См. : Ковалева Н. В. Особенности становления «Я-концепции» и «Мы-концепции» в условиях динамики общественных ценностей // Психолого-педагогические проблемы образования. – Майкоп : Изд-во Адыгейского гос. университета, 2003. – С. 31–39.

⁹ См. : Аверин Ю. П. Указ. соч.

ПЕДАГОГИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Т. А. Дронова, А. А. Дронов
**ИДЕАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ,
ОПТИМИЗИРУЮЩИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА ***

Условие – это существенное обстоятельство, влияющее на ход развития любого процесса. Условия бывают внешние (не зависящие от личности) и внутренние (проекция личностных качеств в обусловленный внешними обстоятельствами процесс), именующиеся иногда факторами. Однако факторы отличаются от условий тем, что они воздействуют конкретно (фактически), сиюминутно как на условия внешние, так и на условия внутренние, подчиняя их и видоизменяя. Образовательный процесс всегда детерминирован различного рода условиями: в которых он происходит – раз; и которые видоизменяют его изнутри – два. Это в полной мере касается образовательного процесса вуза, где проходят становление будущие специалисты. Исходя из системного подхода становление и последующее развитие представляет собой движение системы, которое характеризуется формированием, преобразованием новых качеств, свойств, связей и т. д. От организации необходимых условий зависит продуктивность процесса.

Условия, видоизменяющие процесс изнутри – педагогические, именуются так, потому что исходят от личности педагога и образованы от слова «педагог». При одних и тех же обстоятельствах, в едином предметно-ориентированном процессе, качество процесса меняется в прямой зависимости от личности педагога. В большинстве своем, именно педагогические условия выступают теми значимыми обстоятельствами, влияющими как на личностное, так и на профессиональное становление специалистов любой про-

* © Дронова Т. А., Дронов А. А., 2020.

фессии. В своей совокупности они обладают свойством не только создавать, но и выявлять как позитивное, так и негативное воздействие на образовательный процесс, их взаимодействие может быть сильным или слабым, а воздействие комплексным или автономным, что придает образовательному процессу противоречивый характер.

В основе всех педагогических условий заложена формирующая их цель. В зависимости от цели (даже не выраженной конкретно) условия приобретают форму. Главной целью вузовского образования является становление профессионала. Цель, пропущенная через личность педагога, придает условиям индивидуальный окрас. Если целью является принятие обучающегося творческой личностью, надо быть чрезвычайно осторожным с принуждением. Исходя из конкретных условий образовательного процесса, надо учитывать факт свободы выбора.

На наш взгляд педагогические условия, оптимизирующие образовательный процесс становления будущих профессионалов, должны, прежде всего, воссоздавать творчество¹. В этом случае, наиважнейшим условием организации образовательного процесса вуза является *коэволюционность творческой деятельности обучающихся и педагогов*, предполагающая конструктивный результат их взаимодействия не только здесь и сейчас, но и в будущем.

«Коеволюция (*co* – приставка, обозначающая в ряде языков совместность, согласованность; лат. *evolutio* – развертывание) – термин, используемый современной наукой для обозначения механизма взаимообусловленных изменений элементов, составляющих развивающуюся целостную систему...»².

Это условие играет важную роль потому, что невозможно обозначить совместные образовательные цели, задачи и прийти к единому пониманию сущности будущей профессиональной деятельности без умения слышать, понимать друг друга и нести ответственность за результаты своей деятельности. Потому что никогда ранее человечество не располагало столь развитым коллективным интеллектом, никогда люди не могли предвидеть результаты всевозможных стремлений социума в такой степени, как сейчас. Вопрос лишь в том, сможет ли разумное начало справиться с инерцией биосоциальных законов, сможет ли человечество выра-

ботать новые ценностные ориентиры, принципы нравственности и сделать их законами жизни (Н. Н. Моисеев).

Педагог и обучаемый представляют собой два своеобразных мира, для которых коэволюционное становление осуществляется как объективный процесс в рамках взаимно адаптивного образовательного процесса. Образовательная *творческая деятельность* лишь тогда будет *коэволюционна*, когда эти два мира достигнут соотношения интересов. Однако этого не удастся достичь при стремлении педагога к полному господству над обучающимися или (еще хуже) полному смирению перед ними. Совокупная, взаимно адаптивная изменчивость систем «педагог» и «обучающийся» возможна только в том случае, если стремления педагога будут направлены к нуждам обучающихся и объективным требованиям современности, что, прежде всего, возможно при самосовершенствовании самого педагога.

В этом и есть суть важнейшего педагогического условия в организации образовательного процесса. Именно коэволюционный подход приводит динамичную образовательную сферу «педагог – среда образования – обучающийся» к состоянию устойчивой вариативности, симбиоза, что способствует превращению сферы образования в ноосферу. В основе механизма таких трансформаций – педагог, неукоснительно следующий нравственному императиву, требующему изменения мировоззрения (если оно еще не произошло), обуславливающему переход мышления к приоритету общечеловеческих ценностей, пониманию того, что профессионально-педагогические интересы стоят превыше личных, особенно потребительских идеалов.

2. Следующим необходимым условием коэволюционной творческой деятельности является *сотворчество, создающее атмосферу взаимопонимания и уважения*.

Образование – это достояние обучающейся личности, проявляющееся в результатах ее поведения и профессиональной деятельности. *Сотворчество педагога и обучающихся, создающее атмосферу взаимопонимания и уважения*, не всегда программируется, потому что зависит от множества факторов, спонтанно включающихся в образовательный процесс и имеющих иногда огромное влияние. Но оно необходимо, сотворчество формирует личность субъектов творческого процесса, обогащая индивидуальную куль-

туру, формируя коммуникативные качества, что имеет большое значение в процессе познания мира, социума, профессии. Совместные творческие идеи способствуют созданию благоприятной психологической атмосферы, совершенствованию процесса взаимного доверия, уважения и интереса к будущей профессии. Образовательная среда изначально креативна, но реализуется эта креативность в процессе взаимного совершенствования и сотрудничества. Таким образом субъекты образовательной сотворческой деятельности изменяют сферу образования. Изменившаяся сфера образования, в свою очередь, еще больше развивают атмосферу сотворчества, которая вновь воздействует на образовательно-творческую деятельность субъектов. Процесс можно рассматривать как бесконечный, если подача материала подкреплена конструктивной личностной энергией педагога. В этом смысл педагогического условия «*сотворчество*».

3. В связи с этим, третьим условием конструктивности образовательного процесса является *восприятие обучающихся не такими, какие они есть, а такими, какими должны стать*.

И. В. Гете считал, что, воспринимая людей такими, какие они есть, мы делаем их хуже. Если же мы относимся к ним так, как будто они таковы, какими им следует быть, мы помогаем им стать такими, какими они в состоянии стать. Такое жизнеутверждающее восприятие возможно при чутком отношении к судьбам обучающихся и чувстве большой любви к самой педагогической деятельности. Непреходящие истины педагогической деятельности: справедливая доброта, красота, истина – невозможно осуществить без этого созидющего чувства, ибо Любовь обладает мощной силой, ежеминутно воспроизводящей нравственные нормы и ценности, которые дороги людям и без которых они не смогут жить.

«При изучении работы школьных учителей оказалось, что когда они много ожидают от своих учеников, то уже одного этого достаточно, чтобы вызвать рост IQ (коэффициента интеллекта) на 25 пунктов»³. Это чудотворное действие веры в человека для сохранения критериев совершенства.

Хочется привести интересный вывод-размышление, сделанный королем футбола Пеле после того как он увидел тренировку советских футболистов. Пеле сказал, что любая команда будет играть неудачно, если будет постоянно работать над устранением не-

достатков. У бразильских футболистов недостатки тоже есть, но то, что они умеют делать на футбольном поле, они делают в совершенстве (П. С. Таранов).

Воспитание истинных достоинств – путь к совершенствованию обучающихся, устранение недостатков – фиксирование на том, какие они есть. Вспомним миф о Пигмалионе: сила любви оживила камень!! «Эффектом Пигмалиона» Розенталь (американский психолог) назвал явление, связанное с ожиданиями педагогов. Глубокое убеждение (вера) педагогов, что испытуемые талантливы, невольно передается обучающимся, действительно меняя их поведение в сторону, определенную верой. Это очень важно. Грубое навязывание пути дальнейшего развития не может носить конструктивный характер. Эволюция каждого человека идет в соответствии с его внутренним законом, поэтому способствовать необходимо тем тенденциям развития обучающегося, которые определяют его достойное профессиональное продвижение. И в этом случае конструктивная убежденность педагога непроизвольно действует так, что получает фактическое подтверждение.

Процесс самосовершенствования не имеет пределов. Каждый человек может стать лучше. На эту аксиому должен ориентироваться педагог в образовательном процессе вуза. Вера в талант обучающегося – благодатная основа образовательного процесса, направленного на идеал.

4. Поэтому следующее условие: *принятие обучающегося самостоятельным творцом, который активно творит себя как личность.*

Личностно-профессиональное становление, на которое направлен образовательный процесс вуза, это возможность обрести новую роль в жизни путем усвоения новых ценностей. Обучающийся есть живая поросль (в любом возрасте), он – творец с еще не раскрытым в данной специфике потенциалом. Педагог должен раскрыть, поддержать потенциал обучающегося, помочь поверить и через уверенность сделать его действенным, – выполняя при этом роль сопровождающего мастера, а не знатока педагогических подходов на пути к творчеству. Профессиональная поддержка обучающихся должна выражаться не только в помощи приобретения знаний, но и быть направлена на организацию образовательной среды как творческой мастерской, которая будет способствовать

активному творчеству всех без исключения, направляя к постижению вечных истин.

При таком условии обучающийся – самостоятельный творец, он не пассивно потребляет информацию, а активно творит свои знания и себя. Педагог же в процессе формирования нового мышления рассматривается как исток, родник животворящий. Проиллюстрируем это на примере педагогической деятельности известного английского физика Э. Резерфорда (1871–1937), создавшего мощную научную школу, благодаря именно такому отношению к своим ученикам: «...Э. Резерфорд высоко ценил в учениках самостоятельность мышления, инициативу и делал все возможное для того, чтобы выявить у человека индивидуальность.

Лауреат Нобелевской премии по физике Петр Леонидович Капица так описывал положение дел в лаборатории Резерфорда:

"Тут часто делают работы, которые так нелепы по своему замыслу... Когда я узнавал, почему они затеяны, то оказывалось, что это просто замыслы молодых людей. А Крокодил ("Крокодил" – шутовское кулуарное прозвище Резерфорда) так ценит, чтобы человек проявлял себя, что не только не позволяет работать на свои темы, но еще и подбадривает, старается вложить смысл в эти, подчас нелепые, затеи".

Резерфорд как-то услышал, что один из его учеников напрасно занимается проблемой, не имеющей решения. "Я знаю, – ответил Резерфорд, – что он работает над безнадежной проблемой, но зато эта проблема его собственная, и если работа у него не выйдет, то она научит его самостоятельно мыслить и приведет к другой задаче, которая уже будет иметь решение"»⁴.

Вывод: педагогическое взаимодействие должно быть продуктивным сотрудничеством педагога и обучающегося. Принятие обучающегося самостоятельным творцом, который активно творит себя как личность – это побуждение к саморазвитию, формированию потребности в самосозидании, вооружение средствами самовоспитания, всестороннее стимулирование активности и самостоятельности.

Нельзя не сказать, что создание вышеназванных психолого-педагогических условий даже в одной группе оптимизирует весь образовательный процесс вуза в целом. Но нельзя не уточнить, что

они представляют недостижимый 100% образ педагогического взаимодействия, потому и являются идеальными.

¹ См. : Дронова Т. А. Интегрально-креативный стиль мышления (теория и практика) : учеб. пособие. – Москва : Изд-во Моск. психолого-соц. университета ; Воронеж : МОДЭК, 2015. – 544 с.

² Новейший философский словарь. – Минск : Интерпрессервис ; Книжный Дом, 2001. – С. 514.

³ Таранов П. С. 500 шагов к мудрости : В 2 т. – Донецк : Сталкер, 1996. – Т. 1 – С. 39.

⁴ Там же. – С. 39.

Е. А. Ендовицкая
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ
И СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ *

В современной психолого-педагогической науке широко используются такие понятия как «компетенция» и «компетентность». Множество подходов к определениям этих терминов создает некоторые проблемы для их понимания и осмысления. В исследованиях А. В. Хуторского дается более подробная трактовка интересующих нас понятий: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»¹. К компетенции необходимо отнести самоорганизацию, саморегуляцию, самоконтроль, рефлексия и самоопределение. На наш взгляд, особое внимание здесь уделяется не только знаниям,

* © Ендовицкая Е. А., 2020.

но и умениям их использовать, готовности к сотрудничеству и взаимодействию для решения актуальных проблем.

Существуют различные точки зрения относительно понятия компетентности. Так, одни исследователи полагают, что это глубокое знание своего дела, способность, позволяющую достигать намеченные цели. Другие исследователи считают, что компетентность – это знания, умения и навыки, владение которыми позволяют человеку высказывать профессионально-грамотные суждения, делиться своими мнениями, давать оценку.

На наш взгляд, компетентность включает в себя четыре уровня развития: знания; умения; интеллектуально-творческий потенциал человека; эмоциональный интеллект – способность к самодисциплине и самомотивации. То есть, компетентность в настоящее время – это больше, чем профессионализм, это сплав личностных качеств человека, позволяющее ему действовать самостоятельно, принимать решения и нести за это персональную ответственность. По мнению Т. М. Ивановой и Д. М. Кастугановой, «социально-правовая компетентность – это знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения»².

Правовая компетентность, по нашему мнению, это система правовых знаний, позволяющая ориентироваться в правовом поле, способность человека оптимально использовать эти знания, а также собственный внутренний потенциал (убеждения) для наиболее эффективного взаимодействия человека с обществом и правом. Как отмечают О. И. Ваганова, М. Н. Булаева и Д. В. Седых, правовую компетентность составляют следующие элементы:

- «умение выявлять правовые аспекты в какой-либо рассматриваемой жизненной ситуации и определить, каким образом, можно разрешить эту ситуацию правовыми средствами;

- умение проанализировать сложившуюся ситуацию с разных точек зрения;

- умение определить достаточное количество правовой информации для разрешения проблемы;

- умение предвидеть правовые последствия принимаемых решений и других предпринимаемых действий;

- готовность к применению правовых механизмов»³.

К пониманию структуры правовой компетентности в целом существует много подходов, анализ которых позволил выделить следующие компоненты:

- мотивационный (мотивы, цели, ценностные установки самого человека, потребность в поиске дополнительной информации в целях совершенствования);
- личностный (восприимчивость человека к правовой информации, коммуникативность, мобильность, гибкость, soft skills);
- когнитивный (знание теоретических и методологических основ права, умение ими пользоваться);
- деятельностный (степень предприимчивости в заданной ситуации, умение использовать нормы права к решению конкретных вопросов, владение юридическими терминами, умение ориентироваться в правовом поле);
- рефлексивный (оценка собственной деятельности, определение своей успешности, внутренних изменений, развития);
- оценочный (наличие уважительного отношения к праву, потребности соблюдать закон, переход от знаний к убеждению строго следовать правовым нормам).

Проблема формирования правовой компетентности подрастающего поколения – важная психолого-педагогическая проблема, решение которой затрагивает самые актуальные вопросы и общества, и образования. Особенно острой, по нашему мнению, является проблема формирования правовой компетентности подростков и старших школьников. Л. С. Выготский так характеризует подростковый возраст: «Самый неустойчивый и изменчивый период, который при неблагоприятных условиях имеет тенденцию несколько сокращаться, составляя часто едва приметную полоску между окончанием полового созревания и наступлением окончательной зрелости»⁴. Подростки и старшеклассники, стоя на пороге взрослой жизни, должны быть готовы к возрастающей социально-правовой ответственности и самостоятельности.

Приоритеты развития информационного общества диктуют необходимость формирования правовой компетентности населения в целом. Особую значимость приобретает проблема формирования правовой компетентности в подростковом возрасте, так как этот возраст характеризуется повышенным риском развития девиаций поведения. Среди основных причин, приводящих к различным девиаци-

ям в этом возрасте, следует указать их социальную незрелость и особенности, происходящие на уровне физиологического созревания организма, а также недостаточность социально-правового опыта. Обостренная потребность в острых ощущениях у некоторых подростков часто сопряжена с недостаточно развитой способностью прогнозировать законность совершаемых действий и поступков. Все это актуализирует постановку и решение такой важной психолого-педагогической задачи, как психолого-педагогическое сопровождение и социально-педагогическая поддержка правовой социализации личности как деятельности, способной предотвратить противоправное поведение личности, «способствовать процессу усвоения, принятия и реализации субъектом правовых ценностей общества, идей, правовых оценок, норм и моделей поведения»⁵.

Вместе с тем, в подростковом возрасте свойственна повышенная активность, постоянное стремление к деятельности, старшекласснику становится интересно не только то, что входит в его повседневную жизнь, но и то, что выходит за ее рамки, проблемы отдельных субкультур, взаимодействие человека и общества, правовое регулирование различных, не связанных с его собственной жизнью, ситуаций. В подростковом возрасте выстраивается внутренняя позиция, старшеклассник претендует на равноправие в отношениях со взрослыми, стремится отстоять свою позицию порой даже путем конфликта. В целом, особенности психического развития в подростковом возрасте создают предпосылки для успешного формирования правовой компетентности. Здесь речь идет, прежде всего, о появлении в мотивах подростка аргументации и осознание последствий принятых решений.

Правовые компетенции формируются не только под воздействием семьи, друзей, политики, религии, культуры и др., но и в образовательных учреждениях. Особую роль в формировании правовой компетентности может сыграть система дополнительного образования. В новых современных условиях система дополнительного образования в целом должна выполнять функцию прогнозирования, то есть отслеживания тенденций будущего на рынке труда. Для педагогического сообщества самой актуальной становится задача создания личности, которая сможет ответить на вызовы стремительно меняющегося мира. Для подростка, находящегося в некомфортной для себя зоне, постоянно меняющейся среде, си-

стема дополнительного образования может создать условия для формирования своей идентичности, конкурентоспособности, эффективности. Одной из важных составляющих «человека будущего» является формирование правовой грамотности, правовой культуры, правовой компетентности.

Для формирования правовой компетентности в учреждениях дополнительного образования создаются необходимые условия, к примеру, добровольность получения правовых знаний, возможность использования авторских социально-образовательных общеобразовательных программ, тесное взаимодействие с правоохранительными органами при проведении занятий. Учреждения дополнительного образования создают условия для достижения обучающимися необходимого для жизни в обществе социального опыта, для формирования компетенций в правовых вопросах.

К юношескому возрасту у индивида накапливается определенный багаж правовых знаний. Однако эти знания имеют житейский характер. Содержательный аспект накопленных правовых знаний зачастую определяется индивидуально-личностными особенностями старшеклассника, имеющимся у него социальным опытом, а сложившимися в семье традиционными ценностями. Современный темп общественной жизни, ориентация на престижность и утверждение высокого социального статуса требует от молодых людей, стоящих на пороге взрослой жизни, пополнения имеющегося багажа правовых знаний. Поэтому проблема формирования правовой компетентности у подростков и старших школьников приобретает особую актуальность.

Формирование правовой компетентности у обучающихся является длительным процессом, в ходе которого не только происходит усвоение правовых знаний, но и овладение умениями и навыками разрешения реальных жизненных ситуаций, используя действующие правовые нормы.

Анализ исследований и собственный опыт работы позволяют выделить следующие педагогические условия, способствующие формированию правовой компетентности подростков и старших школьников в системе дополнительного образования: обеспечение доступа обучающихся к правовой информации; формирование устойчивого интереса к изучению права; моделирование и ролевое проигрывание правовых ситуаций, а также ситуаций морального выбора.

Проанализировав современные психологические и педагогические концепции формирования правовой компетентности, предлагаем следующую стратегию ее формирования у подростков и старших школьников:

- диагностика сформированности основных ценностей личности и их соотнесение с ценностями гражданского общества;
- удовлетворение потребностей обучающихся в правовых знаниях, выходящих за рамки изучаемых в школе предметов;
- формирование нравственной направленности личности обучающегося;
- учет возрастных особенностей обучающихся, их принадлежности к той или иной субкультуре;
- создание модели формирования гражданской позиции личности подростка и старшего школьника;
- ориентация образовательного процесса на формирование у обучающихся ориентаций на гражданские ценности и ценности норм права;
- вовлечение обучающихся в социально-значимые виды деятельности, обеспечивающей приобретение социально-правового опыта и освоение правовых категорий и ценностей;
- формирование и развитие профессиональных компетенций у педагогов в области правового воспитания подростков и старшеклассников;
- расширение арсенала используемых педагогом технологий гражданско-правового воспитания обучающихся за счет использования активных и интерактивных технологий⁶.

По нашему мнению, формирование правовой компетентности в учреждениях дополнительного образования необходимо осуществлять по следующим направлениям:

- организация и проведение социально значимых мероприятий, направленных на расширение у обучающихся представлений о нравственных идеалах и ценностях, обеспечивающих мотивационную готовность совершать гуманные поступки;
- анализ жизненных ситуаций, участие обучающихся в ролевых играх, ставящих их в ситуацию моральной дилеммы и предполагающих осуществление нравственного выбора;
- привлечение сотрудников правоохранительных органов в качестве активных участников и экспертов, в том числе сотрудни-

ков суда, прокуратуры, министерства внутренних дел и проч., к участию в деловых играх, интеллектуально-развлекательных мероприятиях, заседаниях круглых столов, дискуссионных клубов, открытых микрофонов и т. д.;

– пропаганда правовых знаний и просвещение обучающихся и их родителей в нравственно-правовых вопросах.

Таким образом, в формировании правовой компетентности подростков и старших школьников в системе дополнительного образования принадлежит ведущая роль. А деятельность этой системы направлена на создание необходимых условий для формирования правовой грамотности, правовой культуры, правовой компетентности подростков и старшеклассников, предоставляя им возможность личностного развития и роста, познания собственного «Я», своих способностей, развития гражданско-правовой активности, навыков правового поведения, необходимых для эффективной самореализации и освоения основных социальных ролей (гражданина, члена семьи, работника, собственника, налогоплательщика).

¹ Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 58–64.

² Иванова Т. М., Кастуганова Д. М. К вопросу о сущности правовой компетентности // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 6–9.

³ Ваганова О. И., Булаева М. Н., Седых Д. В. Правовая компетентность студентов : сущность, подходы к формированию и оцениванию // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 53–56.

⁴ Выготский Л. С. Психология. – Москва : Апрель-Пресс, 2002. – 108 с.

⁵ Попова Т. В. Социально-педагогические проблемы правовой социализации несовершеннолетних // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 99.

⁶ Ендовицкая Е. А. Учреждения дополнительного образования в решении задач профилактики девиаций в подростковой среде // Непрерывное образование в современном мире : история, проблемы, перспективы. Материалы VI Международной научно-практ. конференции (30 марта 2019 г.). – Борисоглебск : Перо, 2019. – С. 355–358.

Л. А. Кунаковская, А. А. Назаренко
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ
МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ *

В настоящее время экстремизм является одним из наиболее опасных явлений социальной жизни, несущим угрозу дестабилизации нормального функционирования общества. Несмотря на сравнительно небольшую долю преступлений экстремистской направленности, зарегистрированных в период с 2018 по 2019 гг. (371 зарегистрированное преступление, 0,1% от общего числа согласно данным Генеральной прокуратуры России)¹, в официальный Перечень некоммерческих организаций, в отношении которых судом принято вступившее в законную силу решение о ликвидации или запрете деятельности по основаниям, предусмотренным ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности», на момент 3 октября 2019 года входит 74 организации², а список экстремистских материалов, опубликованный Министерством Юстиции РФ, включает в себя 5003 наименования³.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года экстремистская деятельность националистических, религиозных, этнических и иных организаций и структур, направленная на нарушение единства и территориальной целостности Российской Федерации, дестабилизацию внутривнутриполитической и социальной ситуации в стране, указывается в качестве одного из основных источников угроз национальной безопасности РФ⁴. Это говорит о том, что на настоящий момент угроза экстремизма остается актуальной. Как показывают результаты исследований, средний возраст участников экстремистских формирований не превышает 30 лет [6], что позволяет выделить профилактику молодежного экстремизма как проблему, требующую отдельного рассмотрения.

В силу своих возрастных особенностей и специфики социального положения, молодежь более других возрастных категорий населения подвержена влиянию экстремистских идеологий, что обуславливает необходимость активного противодействия экстремизму в образовательных организациях, в том числе, школах.

* © Кунаковская Л. А., Назаренко А. А., 2020.

Очевидно, что повышенный риск вовлечения в экстремистскую деятельность представителей учащейся молодежи обуславливает необходимость организации и проведения в образовательных организациях системных мер по профилактике экстремистских проявлений. Профилактикой экстремизма в молодежной среде является система мер, направленных на выявление, устранение либо ослабление и нейтрализацию причин экстремизма, отдельных его видов, а также способствующих им условий; выявление и устранение ситуаций на определенных территориях и в социальной среде, непосредственно мотивирующих или провоцирующих на совершение экстремистских действий; выявление среди молодежи групп повышенного риска; выявление лиц, поведение которых указывает на реальную возможность совершения экстремистских действий, и оказание на них, а в случае необходимости и на их ближайшее окружение, сдерживающего и корректирующего воздействия⁵.

Анализ документации и программ по профилактике терроризма и экстремизма среди учащихся в школах РФ показал, что они направлены на решение следующих задач:

- воспитание культуры толерантности и межнационального мира;
- развитие правовой культуры;
- общественное осуждение и пресечение проявлений дискриминации, насилия, расизма и экстремизма на национальной и конфессиональной почве;
- повышение уровня межведомственного взаимодействия по профилактике терроризма и экстремизма;
- проведение воспитательной, пропагандистской работы с детьми и работниками школы, направленной на предотвращение экстремистской и террористической деятельности;
- использование Интернета в воспитательных и профилактических целях, размещение на сайте школы информации, направленной на формирование у молодежи чувства патриотизма, гражданственности, а также этнокультурного характера;
- повышение занятости молодежи во внеурочное время.

Следует отметить, что исследование, проведенное П. С. Лысиковой в 2016 г. с целью выявления отношения учащихся к профилактике экстремизма, показало низкую заинтересованность учащихся в мероприятиях, посвященных профилактике экстремиз-

ма, а также низкую оценку эффективности профилактических мероприятий (более 57% опрошенных оценили профилактику экстремизма в школе как недостаточную, 55% не обращают внимания на информационные стенды соответствующей направленности, 53% выразили сдержанный интерес к занятиям, посвященным изучению законодательства в сфере противодействия экстремизму, 31% ответили, что не заинтересованы в данной теме)⁶.

Мнение о недостаточной эффективности работы по профилактике экстремизма в школах высказывал также В. Г. Довгяло⁷.

С целью установления причин недостаточной эффективности школьных программ по противодействию экстремизму нами были проанализированы соответствующие документы и программы ряда образовательных организаций России⁸.

Анализ вышеперечисленных документов позволил выявить ряд характерных особенностей, способствующих, на наш взгляд, низкой эффективности профилактических мероприятий и отчужденности от них учащихся.

1. *Упор на информирование учащихся об экстремизме в ущерб другим направлениям профилактики.* Большинство мероприятий, направленных на профилактику экстремизма, реализуются в форме классных часов, лекций, размещения информации на стендах и официальном портале школы в сети Интернет. Информирование учащихся, хотя и является важной составляющей профилактики экстремизма, само по себе не способствует изменению образа мыслей и действий молодежи, так как практически не затрагивает эмоциональную и мотивационную сферу, носит формальный характер и подается в сухой, официальной форме.

2. *Формальный подход к диагностике текущей ситуации в школе.* Разработке программы профилактических мероприятий и ее последующей реализации должен предшествовать всесторонний анализ ситуации в школе и каждом отдельном классе, результаты которого впоследствии будут учтены при планировании профилактической и, при необходимости, коррекционной работы. Тем не менее, изученные нами программы противодействия терроризму и экстремизму, реализующиеся в различных учебных заведениях, отличаются друг от друга незначительно.

3. *Неполное понимание разработчиками программы и педагогическим коллективом сути экстремизма.* Как правило, под экс-

тремизмом в исследуемых документах фактических понимается лишь малая часть его проявлений: религиозный фундаментализм, ультраправый экстремизм и правонарушения на почве ксенофобии. При этом упускается из виду широкий спектр экстремистских идеологий крайне левого толка, популистские идеологии, призывающие к свержению существующего строя и восстановления «социальной справедливости» насильственными методами, а также нетрадиционные религиозные течения, которые, таким образом, не охватываются профилактическими мерами.

4. Выявление уже развившихся и укрепившихся в сознании экстремистских установок, а не предпосылок к их появлению. Мероприятия по профилактике молодежного экстремизма в школе направлены против очевидных экстремистских проявлений: открытой ненависти к «чужим», агрессивных противоправных действий, сформированного экстремистского мировоззрения. Однако большинство современных экстремистских группировок не афишируют перед потенциальными членами свою деструктивность, действуя якобы в рамках общепринятых, социально одобряемых ценностей: так ультраправые группировки привлекают новых членов приверженностью традиционными ценностям и патриотизму, фундаменталистские – якобы нормам традиционной религии, а ультралевые и популистские – ценностям свободы, демократии, социальной справедливости. На стадии индоктринации подросток часто не осознает, что вступает в экстремистскую группировку, потому что ее ценности на первый взгляд не противоречат общепринятым, а лишь выводят их за рамки формальностей и догматизма.

5. Форма общения с учащимися, не способствующая равному и доверительному диалогу. В рамках мероприятий, посвященных профилактике экстремизма, коммуникация с учащимися средней школы осуществляется на излишне упрощенном языке, в снисходительной форме. Не учитывается в должной мере уровень развития мышления учащихся, их эрудированность и уровень эмоциональной зрелости. В общении со старшеклассниками педагогами часто допускается противоположный просчет: излишняя сухость, формальность общения и изложения материала. В то же время вербовщики экстремистских группировок общаются с подростками «на одном языке», убедительно изображая внимание к личности

потенциального члена организации, что создает иллюзию равноправного и доверительного общения.

Таким образом, существующие программы профилактики экстремизма не в полной мере решают поставленные цели и задачи и, вероятно, будут в дальнейшем совершенствоваться. Выявленные недостатки существующих программ подтверждают правоту Н. В. Старикова, выделившего в качестве приоритетных мер профилактики молодежного экстремизма подготовку и переподготовку специалистов по работе с молодежью по вопросам профилактики экстремизма и ксенофобии; сотрудничество с различными конфессиями по противодействию экстремизма, а также обновление форм воспитательной работы с молодежью и организацию виртуальных дискуссионных площадок в виде «веб-конференций» по молодежной проблематике, размещенных на базе областных правительственных порталов, а также популярных и наиболее посещаемых молодежью интернет-ресурсах⁹.

Реализация перечисленных мер позволит повысить квалификацию педагогических работников по профилактике и противодействию молодежного экстремизму, повысить эффективность профилактических мер за счет контакта с представителями духовенства и общественности, а также преодолеть наблюдающееся в настоящий момент отчуждение учащихся от мероприятий антиэкстремистской направленности благодаря новым формам воспитательной работы, отвечающим интересам и потребностям современного подростка.

¹ Официальный сайт МВД России [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://мвд.рф>

² Особенности профилактики и борьбы с проявлениями экстремизма и терроризма в молодежной среде / Центральный административный округ г. Москвы [электронный ресурс] – Режим доступа : <https://cao.mos.ru/countering-extremism/features-for-the-prevention-and-suppression-of-manifestations-of-extremism-and-terrorism-in-the-youth/>

³ Программа профилактики терроризма и экстремизма на 2011–2015 уч. годы МБОУ Ямновская ООШ [электронный ресурс]. Режим доступа : <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2015/03/14/programma-profilaktiki-terrorizma-i-ekstremizma>

⁴ Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года : утверждена Указом Президента РФ от 12 мая 2009 г. № 537 (в ред. от 1 июля 2014 г.).

-
- ⁵ Белокобыльский М. Е., Белокобыльская О. И. Молодежный экстремизм в России : особенности его проявления // Вестник Казанского юридического института МВД России. – 2015. – № 3 (21). – С. 54–59.
- ⁶ Лысыкова П. С. Профилактика экстремизма в школе // Таврический научный обозреватель. – 2016. – № 5-1 (10). – С. 368–372.
- ⁷ Довгяло В. К. Профилактика экстремизма в молодежной среде // Вестник ПГГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – № 1 – С. 21–29.
- ⁸ Колодезянская СОШ «Противодействие экстремизму и профилактика терроризма в школе». [Электронный ресурс] Режим доступа : http://kolshkola.ru/Vospit2018/ehkstremizm_2.pdf
«Противодействие экстремизму и профилактика терроризма в школе» МБОУ Новоникольская СОШ [электронный ресурс]. Режим доступа : <http://novonikschool.68edu.ru/programma-protivodejstvie-ekstremizmu-i-profilaktika-terrorizma-v-shkole>
Программа профилактики терроризма и экстремизма на 2011–2015 уч. годы МБОУ Ямновская ООШ [электронный ресурс]. Режим доступа : <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2015/03/14/programma-profilaktiki-terrorizma-i-ekstremizma>
- ⁹ Стариков Н. В., Мамина И. В. Молодежный экстремизм и ксенофобия : проблемы распространения и пути противодействия // Научные ведомости БелГУ. Серия : Философия. Социология. Право. – 2008. – № 5. – С. 202–206.

О. Б. Мазкина
ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ
ОРИЕНТАЦИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ *

В связи с произошедшими изменениями в социальной, экономической и политической жизни общества проблема формирования ценностных ориентаций у подрастающего поколения в современных условиях приобретает особую актуальность. Результат этих изменений видится в отрицании общественных ценностей, изменении образа жизни, уничтожении и ослаблении воспитательного воздействия семьи и школы.

* © Мазкина О. Б., 2020.

Эти изменения не могут не отразиться на ценностных ориентациях подростков, формирование которых происходит в условиях дестабилизации механизмов возникновения и действия ценностей, основанных на передаче базовых ценностей личности от старших поколений к младшим.

В психолого-педагогической литературе особо выделяется подростковый возраст, традиционно рассматриваемый учеными как наиболее чувствительный для формирования ценностных ориентаций и их уровня, способного обеспечить эффективное функционирование ценностных ориентаций как отдельного механизма, оказывающего особое влияние на личность, ее направленность и активную социальную позицию.

Особенности развития подростка, обуславливающие этот процесс, факторы, влияющие на него, а также закономерности становления системы ценностей в данном возрасте рассматриваются в работах Г. С. Абрамовой, И. К. Безменовой, В. В. Зеньковского, В. С. Мухиной, Д. И. Фельдштейна и др.

К основным факторам, эффективно влияющим на процесс формирования ценностных ориентаций в подростковой среде, мы относим: социально-экономическую ситуацию в стране (Н. А. Журавлева, Н. И. Лапин, С. В. Максимов и др.), специфику семьи: ценностные ориентации родителей, социальное и экономическое положение (Т. В. Геворьяк, Е. В. Горбунова и др.), образовательные организации (социокультурная среда школы и системы дополнительного образования) и группы сверстников (П. Массен, Э. Н. Романова и др.), средства массовой информации (З. М. Назаркина, Н. А. Матвеева, Т. С. Пенченко и др.).

В работах Н. А. Журавлевой отмечается, что формирование ценностной структуры личности в большей мере обусловлено социально-экономическими условиями, в которых живет человек. Ввиду этого при социальных преобразованиях ценностные ориентации личности и различных социальных групп в целом изменяются, что является вполне закономерным¹.

По мнению Матвеевой Н. А., «сильнее всего на формирование системы ценностных ориентаций развивающейся личности воздействует семья. Родители выступают в качестве важнейшего источника критериев оценки, лежащих в основе формирования ценностных представлений на протяжении всей жизни человека»².

Изучению влияния фактора семьи на развитие личности в детском возрасте, в особенности рассмотрению ее взаимосвязи с ценностной сферой ребенка, уделялось внимание в исследованиях Л. И. Божович, Л. С. Выготского, И. С. Кона, Г. Крайга, Е. А. Личко, В. С. Мухиной, К. Роджерса и др.

Работы М. С. Ясницкой посвящены рассмотрению основных факторов, определяющих роль семьи в системе ценностей подростка. К ним автор относит: структурный состав семьи; типы воспитания и стили родительского поведения; характер взаимоотношений между родителями. Отметим, что опосредованное влияние может принадлежать социальному статусу семьи, ее материальному достатку и уровню образования ее членов, социокультурным, религиозным и этническим корням³. М. С. Ясницкая отмечает, что специфика воздействия перечисленных факторов в подростковом возрасте определяется нестабильностью ситуации личностного развития подростка.

З. М. Магиярова, изучая возможности основных социальных институтов в современном социуме, главную роль отводит микросоциуму. По мнению автора, именно на семью и школу в современных условиях ложится основная нагрузка «по педагогическому управлению формированием ценностных ориентаций подрастающего поколения. Намечившаяся тенденция определения новых педагогических подходов к взаимоотношениям двух важнейших институтов – семьи и школы должна иметь дальнейшее развитие. Целенаправленная совместная работа с родителями по обогащению растущего человека знаниями о нравственных и материальных ценностях, определяющих успех в деятельности и поведении, зависит от полноты использования им воспитательных возможностей семьи»⁴.

Большинство исследователей придерживаются общей точки зрения, касающейся того, что нравственные нормы и ценности присваиваются детьми из социальной среды, составляющей их ближайшее культурное окружение. Результаты наблюдений идут в разрез с теорией, и показывают, что присвоение нравственных норм подростками осуществляется в среде сверстников. Путем усвоения ценностных ориентаций у них происходит достижение внешнего суверенитета от взрослых и усиления собственного «Я»⁵.

Т. В. Геворкян, рассматривая формирование ценностных ориентаций подростков в семье на современном этапе развития общества, отмечает следующие педагогические условия: «актуали-

зация индивидуальной значимости и ценности семейных традиций; организация совместной деятельности детей и взрослых по практической реализации базовых семейных ценностей; обеспечение организационно-педагогического сопровождения процесса ценностного взаимодействия семьи и школы»⁶.

Н. В. Хахина выделяет следующие факторы, определяющие конструктивность освоения семейных ценностей: родительские представления об эталонной воспитанной личности; педагогическая культура общения родителей в семье; мотивы рождения ребенка; родительские установки на воспитание детей в семье; уровень притязания родителей по отношению к ребенку⁷.

Вместе с тем, многие исследователи подчеркивают, что семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора освоения ценностных ориентаций подростков.

Так, Н. Е. Елустахова, А. В. Комолова, В. С. Черняева отмечают, что деструктивное отношение в семье негативно сказывается на процессе формирования ценностных ориентаций. Это относится к тем семьям, в которых наблюдается искаженная модель системы межличностных отношений, реализуется принцип принятия «неприемлемых» ценностей и социальных установок, что способствует переоценке ценностей и утрате нравственных ориентиров, снижению социальной активности и, как правило, мешает успешной социализации личности ребенка в обществе⁸.

Большинство исследователей (В. Н. Дружинин, В. С. Мухина и др.) указывают на взаимосвязь личностного развития в подростковом возрасте и имеющейся психологической деформацией системы межличностных отношений и ценностей в семье (социальный инфантилизм, асоциальное и делинквентное поведение и т. д.)⁹.

Школа как фактор, оказывающий влияние на формирование ценностных ориентаций подростков, современными учеными рассматривается двояко: как организация образовательного процесса, и как система взаимоотношений подростка с педагогами и одноклассниками.

Нужно отметить, что, начиная с 90-х годов XX века, наблюдается снижение эффективности воспитательной деятельности образовательных организаций. С этого периода школа перестает решать воспитательные задачи и в большей степени превращается в

учреждение по оказанию образовательных услуг. Стоит упомянуть, что руководство образовательного учреждения прилагало недостаточно усилий для решения проблемы нравственного воспитания подрастающего поколения, связанной с целенаправленным и систематическим воспитанием нравственной культуры личности ребенка. Заметим, что сензитивным периодом для формирования базы нравственной культуры является детский и подростковый возраст, в течение которого происходит поэтапное развитие нравственного облика, нравственного сознания, нравственных качеств. В последние годы школа вновь становится центром не только учебной, но и воспитательной работы.

По мнению М. С. Яницкого, в психолого-педагогической науке остается по-прежнему малоизученным вопрос, раскрывающий механизм влияния форм организации обучения на процесс формирования ценностных ориентаций подростков. Несмотря на это, личность педагога является важным фактором формирования системы ценностных ориентаций обучающихся подросткового возраста.

Результаты диссертационного исследования Э. Н. Романовой показали, что, ценностно-смысловые ориентации личности подростка являются динамической системой, находящейся в стадии становления, в результате чего она может быть подвержена позитивному развивающему влиянию, оказавшись в условиях психологического сопровождения в процессе учебной деятельности с опорой на общение со сверстниками¹⁰.

Большинство ученых склоняются к тому, что подросткам в большей степени, чем младшим школьникам, свойственно ориентироваться на ценности, которые приняты в их ближайшем окружении, особенно это касается круга сверстников. Так, И. С. Кон представляет следующие характеристические роли общества сверстников как фактора социализации: «передача информации, совместная деятельность, осуществление эмоционального контакта»¹¹. В подростковом возрасте нельзя недооценивать влияние референтной группы на формирование системы ценностных ориентаций подростка. От того, какие ценности культивируются в референтной группе, зависит система ценностей подростка.

Одним из факторов формирования ценностных ориентаций подростков выступает их занятость в системе дополнительного образования (А. Д. Жарков, Е. А. Столбова и др.). Дополнительное

образование обладает целым рядом преимуществ по сравнению с основным общим образованием, к которым можно отнести возможность удовлетворения разнообразных интересов обучающихся, предоставление им «новой» информации, доверительный характер отношений обучающихся и педагогов, привлечение к образованию подростков представителей различных специальностей, разветвленная сеть профильных организаций и др.

Проведенное нами исследование в системе дополнительного образования, позволило сделать вывод, о том, что на процесс формирования нравственных норм и ценностей подростков влияет их участие в музыкальном творческом коллективе.

В качестве регуляторов нравственных норм и ценностей подростков в творческом коллективе мы выделили следующие: «организованный характер совместной творческой деятельности руководителя коллектива, подростков и их родителей; следование сложившимся в творческом коллективе традициям; сочетание различных видов деятельности подростков, лежащих в основе творческой деятельности; высокий уровень профессионального мастерства педагога и его способность к самосовершенствованию»¹².

Нами было экспериментально доказано, что при включении в творческую деятельность иерархия ценностей подростков претерпевает определенные изменения: большинство из них показало, что приоритетными для них стали ценности, связанные с добротой, универсализмом и традициями (по t-критерию Стьюдента, $t = 2,88; 3,15; 2,70$ ($p \leq 0,01$)). Это указывало на то, что подросткам стало свойственно проявление отзывчивости в межличностных отношениях, эмоциональной восприимчивости на переживание «Другого». Это можно было увидеть по внешнему проявлению критических оценок, в представлениях и высказываниях о том, что является для них ценностью и т. д. Наиболее ярко это проявлялось в характере их взаимоотношений в коллективе (по отношению друг к другу проявляли сдержанность, собранность, внимание в организационных вопросах, готовность помочь, подстраховать товарищей). Также изменились отношения со взрослыми – руководителем коллектива и родителями (выстраивались конструктивные отношения, укреплялось взаимопонимание, возрастало уважение и доверие). В процессе творческой деятельности сформировалось единое про-

странство творческого и нравственно-эстетического развития всех участников «семья – творческий коллектив».

Еще одним важным фактором, влияющим на процесс освоения ценностных ориентаций современных подростков, являются электронные СМИ. Проблемы, связанные с их воздействием, рассматриваются в работах Э. А. Барановой, А. В. Шарикова, Ю. А. Шерковина.

Психологи, наблюдая колоссальное психологическое воздействие телевидения и социальных сетей Интернета на личность подростка и процесс его социализации (гендерная социализация, усвоение норм социального поведения), выделяют ряд негативных последствий, к которым они чаще всего приводят. В силу их отрицательного влияния в пубертатном периоде наблюдаются: агрессивное поведение; снижается физическая, интеллектуальная и социальная активность; формируются сомнительные ценности; неумение самостоятельного принятия решения и решения возникших проблем.

По мнению отечественных и зарубежных психологов, телевидение является одним из побудителей социального насилия¹³. Кроме того, телевидение способствует усвоению подростками искаженных гендерных образов и семейных отношений. Например, популярное у современных подростков реалити-шоу «Дом-2», по мнению исследователей, культивирует деструктивные гендерные стереотипы. Опасность состоит в том, что «асоциальное поведение участников проекта подкрепляется материальными стимулами и становится объектом подражания для подростковой аудитории. Созданные в телешоу "Дом-2" модели поведения, являются характерными для западной сексуальной революции 50-х гг. XX века, т. е. органически чужды российскому менталитету»¹⁴.

Помимо основных факторов, влияющих на формирование ценностных ориентаций подростков, можно перечислить и другие, не менее значимые факторы (возраст индивида, выполняемый им вид деятельности, психологические особенности и др.). Например, подростки способны испытывать не только необходимость в признании собственного «Я» окружающими, но и в поиске «своего идеала». Это позволяет им сделать сознательный выбор и дает возможность формировать собственный взгляд на окружающий мир, определить свое место в нем. Делая первые шаги в сторону самосовершенствования и нравственного преобразования существующей действительности, они

совершают попытку подражания идеалу путем превращения его в целостный идеальный образ. Это мотивирует их на предъявление повышенных требований к своей личности и служит причиной воспитания чувства собственного достоинства. В этот период является важным обратить внимание значимых взрослых на примеры достойные подражания. Иначе отсутствие наглядного жизненного и нравственного опыта приведет к выбору фальшивого объекта поклонения, абсолютного примера и непререкаемого авторитета.

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

1. социально-значимые и жизненные ценности сформированы у каждого подростка, однако степень их важности в его индивидуальной иерархии различна – любая ценность может занимать совершенно разные позиции, хотя они могут и совпадать;

2. основными факторами, влияющими на формирование ценностных ориентаций подростка, являются: семья, общение со сверстниками, опосредованное учебной и внеучебной деятельностью; общение с другими (значимыми) взрослыми, средства массовой информации.

¹ См. : Журавлева Н. А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 35–38.

² Матвеева Н. А. Влияние телевидения на формирование ценностных ориентаций подростков и пути преодоления его негативных последствий : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2009. – С. 18.

³ См. : Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система : монография. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2000. – 98 с.

⁴ Магиярова З. М. Подросток : проблемы ориентации в современном ценностном пространстве // Татищевские чтения : актуальные проблемы науки и практики : материалы XIV Международной научно-практической конференции : В 4 т. – 2017. – С. 300.

⁵ См. : Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. – 1999. – № 5. – С. 38–44.

⁶ Геворкян Т. В. Семья как фактор развития ценностных ориентаций подростка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2010. – С. 14.

⁷ См. : Хахина Н. В. Семейные ценности, как фактор воспитания подростка // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия : Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 120–123.

⁸ См. : Елустахова Н. Е., Комолова А. В., Черняева В. С. Отрицательное влияние деструктивных отношений в семье на формирование личности подростка // Ломоносовские чтения 2004 : сборник статей студентов «Россия и социальные изменения в современном мире». – 2004. – Т. 2. – С. 58–66.

⁹ См. : Додонов Б. И. О системе «личность» // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 36–45.

¹⁰ См. : Романова Э. Н. Развитие ценностных ориентаций подростков в образовательном пространстве школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2012. – 26 с.

¹¹ Кон И. С. Психология ранней юности. – Москва : Просвещение, 1989. – С. 31.

¹² Мазкина О. Б. Освоение нравственных норм и ценностей подростками в детском творческом коллективе // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2016. – № 3. – С. 39.

¹³ См. : Магиярова З. М. Подросток: проблемы ориентации в современном ценностном пространстве // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики Материалы XIV Международной научно-практической конференции : В 4 т. – 2017. – С. 296–303.

¹⁴ Рамендик Д. М. Тренинг личностного роста: учебное пособие. – Москва : ФОРУМ : ИНФРА, 2008. – С. 102.

И. А. Пешкова
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД
КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ *

Инновационный процесс в современном обществе охватывает различные сферы жизнедеятельности людей как в России, так и за рубежом. Образование также не является исключением, так как именно в образовании апробация различных подходов имеет масштабный характер¹.

Среди различных подходов в системе образования, таких как личностно-ориентированный, деятельностный, интегративно-дифференцированный и др., можно выделить компетентностный.

* © Пешкова И. А., 2020.

Данный подход стал особенно актуальным в связи с кризисом в современном образовании, проявляющийся в противоречии между традиционными требованиями к выпускнику и современными запросами общества, а также личностными потребностями самого участника педагогического процесса².

Компетентностный подход в отличие от традиционного обладает рядом особенностей:

– результат образования совпадает с целью образования – выпускник, обладающий способностью гибко адаптироваться в социальной среде, самостоятельно и сознательно делать выбор в профессионально-трудовой деятельности, кроме того, на протяжении всей жизни самосовершенствоваться и самообразовываться;

– интеграция навыков и знаний совместно с эмоционально-ценностной частью образования;

– содержание образования определяется шире границ знаний, умений и навыков, а результат и его оценивание приобретает новое качество³.

В силу ряда особенностей, которыми обладает компетентностная модель образования, происходит вытеснение традиционной системы на современные методы, формы и средства, обеспечивающие человеку самосознание, понимание окружающей среды, а также эффективное выполнение своих социальных функций в профессионально-трудовой и бытовой жизни. В результате происходит переосмысление школьного и профессионального образования, результатов учебной деятельности, а также педагогических понятий – «профессиональная подготовленность», «образованность», «знания» и «умения» стали заменяться терминами «компетентность» и «компетенции».

Стоит отметить, что компетентностный и знаниевый подходы не являются антагонистами по отношению друг к другу. Знаниевый подход ограничивается рамками знаний предмета и результатом образования становится совокупность знаний и умений. Компетентностный же подход способствует оцениванию результатов образования шире и выступает в виде приобретенных компетенций/компетентностей. В свою очередь, знания и умения при компетентностном подходе выступают в качестве показателей сформированных компетенций⁴.

По мнению Г. Д. Бухаровой и О. Н. Арефьевой, компетентный подход учитывает не только знания и навыки осуществляемой деятельности, но и опыт эмоционально-целостного отношения к миру, а также творческую деятельность. Таким образом, знания, умения и навыки призваны создать условия для адаптации и ориентации человека в социуме, целостного представления окружающего мира, а при реализации выбранной цели способствовать самоопределению в ситуации выбора⁵.

Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения высшего профессионального образования включают в себя ряд требований по выработке общекультурных и профессиональных компетенций у студентов, что отличается от содержания ФГОС второго поколения, ориентир которых был направлен на получение знаний, умений и навыков. В школьном образовании компетентный подход также лежит в основе стандартов второго поколения для общего образования и отражается в концепции формирования универсальных учебных действиях. Таким образом, компетентный подход является основным методологическим ориентиром в современном образовательном процессе⁶.

Для образовательного пространства компетентный подход не является новым явлением. Работы отечественных педагогов И. Я. Лернера, В. В. Краевского, М. Н. Скаткина отражают направление в формировании умений и навыков, а также обобщенных способов деятельности. Несмотря на это, педагогическая категория «компетентный подход» в научном понятийном аппарате появилась с вхождением российского образования в Болонский процесс.

В начале XXI века в документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентного подхода. Несмотря на это, на современном этапе в педагогической науке не завершено теоретическое осмысление компетентного подхода, что проявляется в формировании терминологического аппарата данного феномена и возникновение различных толкований основных категорий⁷.

Основными понятиями рассматриваемого подхода является «компетентность» и «компетенция». Среди ученых психолого-педагогического, лингвистического и философского направления имеются разногласия в толковании основных категорий компе-

тентного подхода, кроме того отсутствует единое мнение о взаимосвязи понятий «компетенция» и «компетентность».

Следует отметить, что в психолого-педагогической и научно-методической литературе имеются разные подходы в трактовке изучаемых понятий. Определяя данные понятия, авторы могут их либо отождествлять, либо наделять различным смыслом. В последнем случае «компетенция» и «компетентность» становятся самостоятельными понятиями по отношению друг к другу⁸.

Согласно мнению В. Г. Зарубина, компетентностный подход является новой парадигмой образования и ориентируется не просто на усвоение знаний и умений, а способствует развитию познавательных и творческих способностей личности.

Д. А. Иванов предлагает рассматривать цель современного образования с точки зрения компетентностного подхода и выделяет результат образования как умение действовать в жизненных проблемных ситуациях⁹.

На наш взгляд, в данной статье целесообразно рассмотреть подробнее некоторые авторские трактовки категории «компетенция».

С позиции профессионального обучения С. Пэрри рассматривает компетенцию как группу знаний и навыков в определенной области, влияющую на значительную часть профессиональной деятельности (роли или зоны ответственности)¹⁰.

Схожее мнение с позицией С. Пэрри имеет О. Е. Лебедев¹¹.

А. В. Хуторской рассматривает данную категорию с позиции социальной нормы образовательной подготовки обучающегося, результатом которой является качественно продуктивная деятельность в определенной сфере¹².

Таким образом, следует рассматривать компетенцию как некую характеристику личности, определяющую способность действовать в заданной ситуации¹³.

Особо выделяется группа ключевых компетенций. По мнению А. В. Хуторского, ключевые компетенции являются характеристикой выпускника образовательной школы:

- ценностно-смысловые;
- общекультурные;
- учебно-познавательные;
- информационные;

- коммуникативные;
- социально-трудовые;
- личностного совершенствования.

Данные компетенции формируются в рамках учебного предмета и являются универсальными¹⁴.

С точки зрения Н. Б. Лаврентьевой и О. М. Кузевановой, ключевые компетенции обозначают универсальные качества человека, способствующие эффективно учиться, работать и жить в поликультурном пространстве общества¹⁵.

На основе сформулированных положений в отечественной психологии в понимании отношения человека как субъекта труда, познания и общения, а также взаимодействие его в процессе деятельности с другими людьми, отношение к себе и своим действиям, позволили И. А. Зимней описать ключевые компетенции как личностную характеристику:

- к самому себе как к личности;
- к взаимодействию с другими людьми;
- к деятельности человека, проявляющиеся во всех видах и формах¹⁶.

Рассматривая различное авторское видение категории, наблюдается очевидная многофункциональность ключевых компетенций, а также их метапредметный характер.

Отметим, что Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования прослеживается реализация компетентного подхода в результатах освоения образовательных программ. Ключевые образовательные компетенции заложены в основных требованиях к результатам освоения ООП в ФГОС среднего (полного) общего образования. Результатами обучения и воспитания в общеобразовательной школе выступают личностные, метапредметные и предметные компетенции¹⁷.

Таким образом, методологической основой современного образования является компетентный подход, который способствует развитию личностных качеств, направленных на построение образования с учетом успешности в профессиональной и других сферах деятельности. Внедрение компетентного подхода в образовательное пространство повлекло за собой разработку нового содержания образовательных стандартов, кроме того изменилась

сама цель, результаты и технологии реализации образовательного процесса.

¹ См. : Бутакова О. А. О конкретизации целей обучения в условиях инновационного образовательного процесса // Образование и наука. – 2009. – № 11 (68). – С. 23–30.

² См. : Губаницева М. А. Реализация компетентностного подхода в процессе построения содержания образования в начальной школе. – 2012. – 21 ноября. – Режим доступа : <http://do.gendocs.ru/docs/index-378690.html> (дата обращения : 10.06.2019).

³ См. : Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Эйдос : электронный журнал – 2007. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm> (дата обращения : 22.02.2019).

⁴ См. : Борисенко Е. Н. Критериально-уровневое оценивание социальной компетентности студентов // Вестник Кемеровского гос. университета. – 2012. – № 3 (51). – С. 121–126.

⁵ См. : Бухарова Г. Д., Арефьев О. Н., Старикова Л. Д. Системы образования : учеб. пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и др. профессионально-педагогических работников. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 476 с.

⁶ См. : Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://fgos.ru/> (дата обращения : 06.03.2020).

⁷ См. : Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе : проблемы, задачи, перспективы». – Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

⁸ Ибрагимов Л. А., Петрова Г. А., Трофименко М. П. Компетентностный подход – методологическая основа современного образования // Вестник Нижневарттовского гос. университета. Раздел : Народное образование. Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 23–33.

⁹ См. : Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учебно-методическое пособие. – Москва : АПК и ПРО. – 2003. – 101 с.

¹⁰ См. : Parry S. V. The quest for competencies: competence studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study // Training. – 1996. – № 3. – P. 48–56.

¹¹ Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

¹² См. : Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе : сб. науч. тр. / Под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – Москва : ИОСО РАО, 2002. – 488 с.

¹³ См. : Ибрагимова Л. А., Петрова Г. А., Трофименко М. П. Указ. соч.

¹⁴ Хуторской А. В. Указ. соч.

¹⁵ См. : Лаврентьева Н. Б., Кузеванова О. М. К вопросу о понятийном поле компетентностного подхода: образованность – компетентность – компетенции // Наука и образование : Материалы 7 междунар. научной конференции. – Белово : Канцлер, 2008. – Ч. 2. – С. 437–441.

¹⁶ См. : Зимняя И. А. Указ. соч.

¹⁷ См. : Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://fgos.ru/> (дата обращения : 06.03.2020).

Н. Б. Спиридонова **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ** **КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ***

Многие неудачи в бизнесе объясняются недостаточной сформированностью кросс-культурных компетенций. Но проблема начинается в отсутствии точного определения кросс-культурных компетенций. В основном исследования фокусируются на знаниях, навыках и личностных характеристиках¹, в тоже время некоторые исследователи предлагают считать их антецедентами кросс-культурных компетенций². Знания культуры имеют положительное влияние на другие компоненты кросс-культурной компетенции и максимизируют кросс-культурную компетенцию³. Компонент знания включает в себя специфические и общие знания, знания о культуре, знания языка и знания правил взаимодействия⁴. Г. Хофстеде выделяет два типа знаний о культуре: общие и специфические⁵. Общие знания о культуре – это знания о различиях в культурах. Эти знания применимы к любой культурной среде; они не о том, как жить в определенной культуре, а о том, как эффективно работать в кросс-культурной среде. Этот компонент вклю-

* © Спиридонова Н. Б., 2020.

чают в себя общие знания о сложной среде международного бизнеса, где сосуществуют разные экономические, политические, юридические, социальные, финансовые и технологические системы. Специфические знания о культуре – это определенные знания о другой культуре, включающие в себя знания о географии, экономике, политике, законах, истории, обычаях; о том, что делать и что не делать, но практически не включающие знания о своей культуре.

Берд выделяет три типа специфических знаний о культуре, которые следует преподавать в следующей последовательности: фактические, концептуальные и атрибутивные⁶. Фактические знания – это знания об истории страны, ее политической и экономической системах, институтах и социальной структуре. Концептуальные знания – это понимание ценностей и их отражение на поведении людей. Эти два вида знаний эксплицитны и легко передаются на лекциях или во время чтения, и их легко оценить. Третий тип специфических знаний – атрибутивные, основанные на фактических и концептуальных познаниях, отражает способность правильно выбирать соответствующее поведение для определенной культуры. Это часть неявных знаний. Эти знания неформальные, личные и трудно передающиеся в формальной среде, такой как занятия в аудиториях. Социализация может облегчить передачу таких знаний. Механизмом передачи таких знаний может быть частое общение с представителями культур, например, посещение других стран или построение кросс-культурных команд.

Помимо категорий общие/специфические знания, Ерли и Анг предлагают подход, основанный на когнитивном аспекте получения знаний и называют его метакогнитивность, затрагивающим три аспекта процесса приобретения знаний: личный аспект – как мы воспринимаем себя и других, полученная информация – степень ее сложности и готовность к ней и применение полученных знаний – что делать и как наилучшим образом их применить⁷.

Навыки, как поведенческий компонент кросс-культурной компетенции, включают в себя способности и такие умения как языковая компетенция, адаптация к нормам поведения в иной культурной среде, эффективный стресс-менеджмент или разрешение конфликтов.

Личностные характеристики рассматриваются как antecedенты эффективного приобретения навыков и включают в себя амбиции, храбрость, любознательность, решительность, энтузиазм, справедливость, верность, эффективность, терпимость к неопределенности и т. д. В тоже время существует другая точка зрения, когда личностные характеристики являются кросс-культурными компетенциями сами по себе, а не их antecedентами. Кроме того, если отсутствуют какие-то характеристики, то приобрести их не так-то просто⁸. Тем самым утверждается, что не все одинаково обучаемы, и отсутствие каких-либо характеристик могут влиять на приобретение определенных знаний или навыков.

Дж. Джонсон и др. обращают внимание на внешние факторы, под воздействием которых происходит кросс-культурное взаимодействие и которым не уделялось внимания в более ранних исследованиях⁹. Они утверждают, что те индивиды, которые обладают необходимыми личностными характеристиками, знаниями и навыками для эффективного взаимодействия в кросс-культурной среде, могут не проявить такой эффективности, столкнувшись с препятствиями, связанными с внешними факторами, такими как экономические, политические, законодательные системы и т. д. В свою модель кросс-культурных компетенций они включают два внешних фактора: институциональный этноцентризм и дистанцию культур, которые могут влиять на применение знаний, навыков и проявление личностных характеристик. Под этноцентризмом в мультинациональных корпорациях понимается определение таких правил работы в филиалах, какие существуют в головном офисе¹⁰. Как отмечал Кросс, формирование кросс-культурной компетенции – постоянно развивающийся процесс, требующий институциональной поддержки¹¹. Отсутствие этой поддержки может затруднять формирование кросс-культурной компетенции. Дистанция культур означает любые отличия национальных культур головного офиса и филиалов компании. Чем больше дистанция, тем больше трудностей возникает у менеджеров. Причем это не только разница культурных ценностей, но и других внешних факторов, таких как язык, экономическая и политическая система, законы и т. д. Вместе эти факторы могут создавать барьеры для глобальных менеджеров. Таким образом, дистанция культур может оказывать негативное вли-

яние на способность глобального менеджера адекватно реагировать на культурные различия (Рис. 1).



Рис. 1 Модель кросс-культурной компетенции в международном бизнесе. Источник: Johnson J. Lenartowicz T., Apud S. Cross-cultural competence in international business: toward a definition and a model.

Таким образом, авторы модели определяют кросс-культурные компетенции в международном бизнесе как индивидуальную эффективность в использовании знаний, навыков и личностных характеристик для работы с людьми из разных культур.

На организационном уровне институциональный этноцентризм может создавать барьеры для адаптации стратегии и системы организации к культурной среде, в которой работают филиалы. На индивидуальном уровне неудачи, как правило, приписываются низкому уровню кросс-культурной компетенции менеджеров¹². Но остается вопрос, почему этот уровень низкий. Пфедфер и Саттон считают, что неудачи объясняются тем, что «знать» и «делать» – это разные вещи¹³. В определениях кросс-культурной компетенции нет четкого разграничения между различными характеристиками, знаниями, навыками и способностью использовать и адаптировать их в кросс-культурной среде, т. е. разграничения между «знать» и «делать».

Итак, если antecedенты показывают способность к обучению, то кросс-культурная компетенция – это способность показать результат – соответственно применить знания, навыки и личностные характеристики в кросс-культурной ситуации. Модель указывает на то, что не всегда это можно сделать без каких-либо препятствий. Административные барьеры, устанавливаемые этноцентричными компаниями, вынуждают как экспатов, так и местных работников следовать нормам головного офиса. Аналогично, большая дистанция культур может мешать адаптации, хотя некоторые личностные черты, такие как эффективность и настойчивость, могут помочь преодолеть эту дистанцию.

Эрли считает, что многие обучающие программы неудачны, потому что они в основном рассчитаны на специфические знания в ущерб более общим, хотя именно они помогают понимать и эффективно справляться с новыми ситуациями¹⁴. Объяснением этому может быть широко используемые два вида специфических знаний, фактические и концептуальные. Такие виды знаний легко передавать, использовать и оценить в разных обучающих программах. Являясь важной частью формирования кросс-культурной компетенции, такие знания не дают достаточную базу знаний. Неявные знания нелегко оценить и передать, но приобретение этих знаний является необходимым условием для формирования кросс-культурной компетенции. Таким образом, при формировании кросс-культурных компетенций более важным являются не сами знания, навыки и личностные характеристики как таковые, а то, насколько уместно и эффективно их используют.

-
- ¹ CM. : Cross T., Bazron B., Dennis K., Isaacs M. Towards a Culturally Competent System of Care // Georgetown University Child Development Center. – CASSP Technical Assistance Center : Washington, DC. – 1989. – V. I.
- ² CM. : Apud S., Lenartowicz T., Johnson J. P. Intercultural competence : what do practitioners really know? // Proceedings, Academy of International Business South-East Region Conference. – 2003.
- ³ CM. : Wiseman R. L., Hammer M. R., Nishida H. Predictors of intercultural competence // International Journal of Intercultural Relations. – 1989. – 3(3). – P. 351
- ⁴ CM. : Redmond M. V., Bunyi J. The relationship of intercultural communication competence with stress and the handling of stress as reported by international students // International Journal of Intercultural Relations. – 1993. – 17(2). – P. 235–254.
- ⁵ CM. : Hofstede G. Culture's Consequences : International Differences in Work-related Values. – Beverly Hills, CA, Sage Publications. – 1980.
- ⁶ CM. : Bird A. A., Heinbuch S., Dunbar R. and McNulty M. Conceptual model of the effects of area studies training programs and a preliminary investigation of the model's hypothesized relationships // International Journal of Intercultural Relations. – 1993. – 17(4). – P. 415–435.
- ⁷ CM. : Earley P. C., Ang S. Cultural Intelligence : Individual Interactions Across Cultures // Stanford Business Books. – 2003. – Stanford, CA. – P. 100–102.
- ⁸ CM. : Leiba-O'Sullivan S. The distinction between stable and dynamic cross-cultural competencies : implications for expatriate training // Journal of International Business Studies. – 30(4). – 1999. – P. 709–725.
- ⁹ CM. : Johnson J., Lenartowicz T., Apud S. Cross-cultural competence in international business : toward a definition and a model // Journal of International Business Studies. – 2006. – P. 525–543.
- ¹⁰ Hofstede G. Culture's Consequences : International Differences in Work-related Values. – Beverly Hills, CA, Sage Publications. – 1980. – P. 441
- ¹¹ CM. : Cross T., Bazron B., Dennis K., Isaacs M. Towards a Culturally Competent System of Care // Georgetown University Child Development Center. – CASSP Technical Assistance Center : Washington, DC. – 1989. – V. I.
- ¹² CM. : Ricks D. Blunders in International Business // Blackwell Publishers : Oxford, UK. – 1999. – 3rd edn.
- ¹³ CM. : Pfeffer J., Sutton R. I. Knowing "What" to Do Is Not Enough : Turning Knowledge into Action // California Management Review. – 1999. – 42(1). – P. 83–109.
- ¹⁴ CM. : Earley P. C. Redefining interactions across cultures and organizations : moving forward with cultural intelligence // Research in Organizational Behavior 24. – 2002. – Oxford, UK : Elsevier. – P. 277.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Авакян-Форер А. Г. – преподаватель каф. онтологии и теории познания.
- Алиханова В. Л. – преподаватель каф. истории философии и культуры.
- Арапов А. В. – доктор философских наук, профессор каф. онтологии и теории познания.
- Бубнов А. Л. – преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Гайдар К. М. – доктор психологических наук, доцент, зав. каф. общей и социальной психологии.
- Гаршин Н. А. – преподаватель каф. истории философии и культуры.
- Дронов А. А. – кандидат педагогических наук, доцент каф. аэродинамики и безопасности полета ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Воронеж).
- Дронова Т. А. – д-р педагогических наук, профессор каф. педагогики и педагогической психологии.
- Ендовицкая Е. А. – соискатель каф. педагогики и педагогической психологии, старший преподаватель каф. социальных и гуманитарных дисциплин Борисоглебского филиала ВГУ.
- Ермолаев В. В. – кандидат психологических наук, доцент каф. общей и социальной психологии.
- Есманская Н. Е. – кандидат психологических наук, доцент каф. общей и социальной психологии.
- Завгородняя И. В. – кандидат психологических наук, доцент каф. общей и социальной психологии.
- Кунаковская Л. А. – кандидат педагогических наук, доцент, зав. 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.
- Мазкина О. Б. – кандидат педагогических наук, преподаватель каф. педагогики и педагогической психологии

- Назаренко А. А. – магистрант направления подготовки «Педагогическое образование».
- Пашкова Я. А. – аспирант каф. общей и социальной психологии.
- Пешкова И. А. – аспирант каф. педагогики и педагогической психологии.
- Пылаев А. А. – аспирант каф. общей и социальной психологии.
- Серебрякова Е. Г. – кандидат философских наук, доцент каф. истории философии и культуры.
- Смирнова Э. В. – аспирант каф. общей и социальной психологии.
- Спиридонова Н. Б. – соискатель каф. педагогики и педагогической психологии.
- Сулимов С. И. – кандидат философских наук, доцент каф. истории философии и культуры.
- Толстикова В. В. – аспирант каф. общей и социальной психологии.
- Тужикова В. И. – преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Филиппова Т. В. – выпускница магистратуры по психологии факультета философии и психологии в 2018 г., старший психолог ОПО ФКУ УИИ УФСИН России по Воронежской области.
- Шевченко Н. А. – аспирант каф. общей и социальной психологии.

Научное издание

ВЕСТНИК
научной сессии факультета
философии и психологии

В ы п у с к 20

Издано в авторской редакции

Подписано в печать 15.10.2020. Формат 60×84/16.
Усл. п. л. 9,4. Тираж 200 экз. Заказ 425

Издательский дом ВГУ
394018 Воронеж, пл. Ленина, 10

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательского дома ВГУ
394018 Воронеж, ул. Пушкинская, 3