

**ВОРОНЕЖСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОСОФИИ И ПСИХОЛОГИИ**

ВЕСТНИК

**научной сессии факультета
философии и психологии**

Выпуск 22

Воронеж 2022

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 22

Воронеж
Издательский дом ВГУ
2022

УДК 001(082)
ББК 6/8
В38

Редакционная коллегия:
Ю. А. Бубнов (ответственный редактор),
С. Н. Жаров (зам. ответственного редактора),
Л. А. Кунаковская, К. М. Гайдар, 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, 2022. – Вып. 22. – 154 с.
ISBN 978-5-9273-3518-3

В сборнике опубликованы материалы научной сессии факультета философии и психологии (апрель 2021 г.).

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

УДК 001(082)
ББК 6/8

ISBN 978-5-9273-3518-3

© Воронежский государственный университет, 2022
© Оформление. Издательский дом ВГУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

- Пашкова Я. А.** ДИНАМИКА СУБЪЕКТНОГО РАЗВИТИЯ СЕМЬИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЕЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ... 6
- Православский С. С.** РЕКУРСИВНОСТЬ В СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ КАК ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА ... 16

ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- Авакян-Форер А. Г.** ОТ КАПИТАЛИЗМА К ТАЛАНТИЗМУ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ 22
- Арапов А. В.** РЕФЕРЕНЦИЯ И ОНТОЛОГИЯ В ФИЛОСОФИИ УИЛЛАРДА ВАН ОРМАНА КУАЙНА 26
- Вахренева П. Е.** МЫСЛЬ КАК ПУТЬ И ЖИВАЯ СВЯЗЬ ЧЕЛОВЕКА С МИРОМ, или КАК МЫСЛИТЬ, ЧТОБЫ НЕ ВЫПАСТЬ В ОБЛАСТЬ НЕСУЩЕСТВОВАНИЯ 31
- Вяткина А. Г.** ТВОРЧЕСКАЯ ПРИРОДА СОЗНАНИЯ: К ПРОБЛЕМЕ РЕДУКЦИОНИЗМА 37
- Гомозова Е. О.** СЕМАНТИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МЕТАФОРЫ 44
- Костюк А. А.** ПОНЯТИЕ «ОТИУМ» В КОНТЕКСТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДЕЯТЕЛЬНОЙ И СОЗЕРЦАТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ 47
- Погорельчик А. В.** МАССОВЫЕ ОБЩНОСТИ: ЭВОЛЮЦИЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ 52
- Православский С. С.** СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ 58

Сулимов С. И. СПЕЦИФИКА ИДЕАЛИЗАЦИИ ВАРВАРОВ В АНТИЧНОЙ ФИЛОСОФИИ	62
Тихонова И. Ю. ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО ПРИЗНАНИЯ В ПОСТСОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	68

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Бубнов А. Л. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19 И САМОИЗОЛЯЦИИ	75
Бусыгина Ю. А. СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	80
Веденева Г. И. АКСИЛОГИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	84
Велимедова О. В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ БЕЖЕНЦЕВ (на примере Нагорно-Карабахского конфликта)	90
Гайдар К. М. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О СУБЪЕКТНОСТИ УЧЕБНОЙ ГРУППЫ	94
Гончарова Ю. А. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА	101
Завгородняя И. В. РЕПРОДУКТИВНАЯ ПСИХОСОМАТИКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ	107
Иванова О. А., Рушинцева Н. А., Духанина М. Н. ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ В СВЯЗИ С ПАНДЕМИЕЙ НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ COVID-19	113

Ковтуненко Л. В., Кузнецова Е. А. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ	118
Лисова Е. Н. ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ГРУППОВОЙ ВИКТИМНОСТИ	124
Мазкина О. Б., Хатунцева В. С. ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ	129
Мотунова Л. Н., Мещерякова Е. А. СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И УЧЕНИКА В СПОРТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	136
Тимофеева О. В. ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНАЛЬНОСТИ И ЭКСТЕРНАЛЬНОСТИ У ЛИЦ С ДЕПРЕССИЕЙ	142
Тужикова В. И., Нгуен Ван Ут Ньи. ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	147
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	152

ДОКЛАДЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

Я. А. Пашкова

ДИНАМИКА СУБЪЕКТНОГО РАЗВИТИЯ СЕМЬИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЕЕ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ *

Исторически как исследователи, так и социальные критики признавали важность концептуализации феномена семьи как единства взаимодействующих личностей. Тем не менее, в течение первой половины XX века большинство теорий, раскрывающих закономерности человеческого развития, как правило, фокусировалось на индивидуальных детерминантах личности или – в лучшем случае – на диадических взаимодействиях в системе «мать – ребенок», лежащих в основе социализации последнего. В таких теориях изучение семьи было сконцентрировано на личности, тогда как сравнительно мало внимания уделялось рассмотрению семьи в качестве социальной группы. Как следствие до сих пор остаются недостаточно изученными такие вопросы, как социально-психологическая структура семьи и ее иерархия, семейные правила и кодексы, влияние внешних факторов на функционирование данной разновидности малой группы, взаимная активность членов семейной группы, ее взаимонаправленность и взаимообусловленность. То есть все то, что раскрывает возможность семейной системы выступать в качестве целостного группового субъекта и проявлять свои субъектные характеристики. В то же время существование в обществе института семьи и его научный, и, прежде всего, социально-психологический анализ убеждают в том, что семья в ходе своей жизненной истории постепенно следует от одного этапа развития к другому. При этом ее участники переходят от первоначального по-

* © Пашкова Я. А., 2022.

ведения, ориентированного только на себя, к более зрелому и ответственному, принимая во внимание не только личные потребности, интересы, особенности, но и групповые, характеризующие семью как единого субъекта.

Семья – это групповой субъект, являющийся естественным результатом культурных преобразований. Семейная система выступает основной ячейкой общества, которая эволюционировала вместе с изменениями в потребностях и взаимных требованиях индивидов и социума. Будучи самой маленькой социальной единицей общественной организации, она играет важнейшую роль в развитии не только отдельных личностей, но и культур и наций как больших социальных групп. Поэтому очевидно, что на изучение семьи влияют изменения в социокультурных традициях и нравах общества, а также парадигмальные модели, выдвигаемые наукой для объяснения динамики развития семьи, в том числе ее групповой субъектности. Наиболее перспективным в этом отношении мы считаем субъектный подход к исследованию семьи как малой социальной группы.

Под динамикой групповой субъектности семьи мы понимаем процесс изменения в направлении повышения качественного уровня ее субъектных характеристик с момента формирования данной малой группы и вплоть до прекращения ее жизнедеятельности как целостной системы. Теоретический анализ проблемы привел нас к систематизации факторов, влияющих на динамику групповой субъектности семьи. Перечислим их:

1) характер взаимоотношений родителей, детерминированный их личностными особенностями, фактом отсутствия одного из родителей, воздействием прародителей, совместным проживанием в одном домохозяйстве нескольких поколений семьи, уровнем и типом влияния со стороны расширенной семьи или других лиц;

2) социальные ситуации жизнедеятельности и собственно развития семьи как малой группы – значимые события, которые напрямую затрагивают всех членов семьи: супружеская измена, развод, психологическая травма, смерть одного из членов семьи, безработица, бездомность и др.;

3) асоциальное поведение кого-либо из членов семьи, нарушения физического и / или психического здоровья (психические заболевания, инвалидность, наличие в семье хронически больного

ребенка или ребенка-инвалида и пр.), насилие (физическое и / или психологическое) в семье, употребление алкоголя, наркотиков, иных психоактивных веществ;

4) социокультурные факторы – семейные ценности и традиции, принадлежность к определенной субкультуре, этническая принадлежность, включая представления о гендерных ролях, практике воспитания детей, распределении власти в семье или статусов ее членов;

5) динамика субъектного развития семьи в предыдущих ее поколениях (особенности субъектных характеристик родительской и прародительской семьи);

6) макросистемные факторы, в частности, принятые в семье социальные, экономические, политические, религиозные и другие воззрения.

Вышеуказанные факторы демонстрируют тот факт, что на субъектное развитие семьи влияет широкий круг детерминант, а динамика этого развития может приобретать самое разное выражение вследствие постоянной смены условий жизнедеятельности семьи как на макро-, так и на микроуровне.

Динамика субъектного развития семьи подразумевает изменение ее характеристик как группового субъекта не только в течение полного жизненного цикла семьи, но и на каждом отдельном этапе развития. В качестве субъектных проявлений семейной группы выступают¹:

– способность семьи как социального института и малой социальной группы быть субъектом прав и обязанностей, уметь и владеть способами их осуществления, осознавать, артикулировать, защищать и отстаивать свои интересы;

– способность к самоидентификации, осознание группового единства и восприятия себя в качестве целостной системы;

– социально обусловленная предрасположенность и способность семейной группы к самостоятельной социально-преобразующей деятельности, которая может быть направлена как на внешние объекты и ситуации, так и на саму себя (самосовершенствование, саморазвитие, самопреобразование);

– продуктивное использование и совершенствование семьей собственного потенциала (рефлексивного, образовательного, вос-

питательного, субъектного) и компетентности для преимущественно самостоятельного обеспечения своей жизнедеятельности;

– постоянное совершенствование ресурсной базы, приумножение семейного социокультурного и статусного наследия;

– способность к самоуправлению, саморегулированию внутрисемейных процессов и изменений, а также к самоанализу результатов собственной деятельности с последующим определением вектора семейного саморазвития.

При изучении динамики субъектного развития семьи принято различать поэтапное и поуровневое ее изменение как группового субъекта. Поэтапное развитие представляет собой смену периодов жизнедеятельности группы, которые имеют свои качественные особенности, обусловленные внешними социальными условиями и внутригрупповой динамикой. Каждый этап развития семьи детерминирован событиями, происходящими с ней в определенный период времени, которые вызывают изменения психологии членов семьи, трансформацию свойственных им и семье в целом психологических и социально-психологических характеристик, преобразования способов совместной активности, с помощью которых семья осуществляет самоорганизацию и саморефлексию.

В качестве этапов развития семьи как группового субъекта мы выделяем следующие:

а) этап формирования (наступает с момента заключения официального брака, характеризуется отсутствием в семье детей);

б) этап расцвета (семья имеет детей, проживающих с родителями);

в) этап завершения семейной жизни (свойствен для семьи с одним или несколькими детьми, живущими отдельно от родительской семьи, отличительной чертой этого этапа является уход из жизни одного из супругов).

Поуровневое развитие семьи как субъекта представляет собой изменение качественного и количественного соотношения характеристик групповой субъектности, которые позволяют семейной группе проявлять различные виды совместной активности наиболее эффективным способом, достигать качественно нового уровня интеграции и самоорганизации. Здесь необходимо остановиться на периодизации поуровневого развития группового субъекта, который предлагает К. М. Гайдар, а именно:

- досубъектный уровень – низкий уровень развития групповой субъектности семьи;
- квазисубъектный уровень – уровень развития субъектности групповой семьи ниже среднего;
- мезосубъектный уровень – средний уровень развития групповой субъектности семьи;
- просубъектный уровень – уровень развития групповой субъектности семьи выше среднего;
- протосубъектный уровень – высокий уровень развития групповой субъектности семьи.

Опираясь на основные положения социально-психологической концепции группового субъекта К. М. Гайдар, мы можем заключить, что в ходе жизненной истории семьи изменяется развитие групповой идентичности ее членов, которое взаимосвязано с развитием самоидентичности семьи и заключается в изменении соотношения и степени выраженности ее компонентов; уровень развития самосознания семейного субъекта повышается с увеличением длительности его существования; преобладание различных видов совместной активности на различных этапах жизнедеятельности соотносится с доминирующим типом групповой субъектности («потенциальной», «реальной», «рефлексирующей»)².

Теоретический анализ проблемы динамики субъектного развития семьи как малой группы позволил нам выдвинуть гипотезу о том, что динамика развития семьи как субъекта выражается в смене уровней ее субъектного развития на этапах формирования, расцвета и завершения жизни. Данная гипотеза была проверена в эмпирическом исследовании, объектом которого послужили 75 семей. Из них 25 семей находились на этапе формирования, 25 – на этапе расцвета и 25 – на завершающем этап своей жизни.

В качестве методического инструмента исследования выступил тест-опросник К. М. Гайдар «Уровни развития группового субъекта»³, позволяющий изучить уровни развития группового субъекта (семьи) как качественно-количественное соотношение таких ее характеристик, как психологическое единство (организационное, интеллектуальное, эмоциональное, волевое) и особенности совместной активности (направленности и подготовленности).

С целью получения объективных результатов исследования нами применен прием коллективных ответов при выполнении тест-

опросника семьями. Соответственно при обработке результатов мы использовали статистические нормы тест-опросника, рассчитанные при проведении группового варианта диагностики. Статистический анализ данных был реализован с применением U-критерия Манна-Уитни, что позволило нам выявить статистическую значимость различий между средними величинами уровня развития субъектности семьи на этапах формирования и расцвета, этапах расцвета и завершения семейной жизни, этапах формирования и завершения.

При обработке первичных данных диагностики были получены следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1

Средние показатели уровня развития групповой субъектности семьи

Этап развития	Этап формирования	Этап расцвета	Этап завершения
Средние значения (x)	190	239	285
Уровень развития субъектности семейной группы	квазисубъектный	мезосубъектный	просубъектный

Первичный анализ эмпирических данных показал следующее.

Во-первых, низкий и высокий уровни субъектного развития семьи (досубъектный и протосубъектный) не выявлены ни у одной из изученных семей независимо от этапа ее развития. Отсутствие крайних вариантов субъектного развития семьи, на наш взгляд, демонстрирует, с одной стороны, возможность того, что основы групповой субъектности семьи закладываются еще до официального вступления в брак (по-видимому, это некая предстадия, на которой формируется сама возможность будущей семьи стать субъектом, благодаря появлению эмоционально-психологических взаимосвязей в паре и опыт совместного взаимодействия), с другой стороны, малую вероятность достижения наивысшего уровня групповой

субъектности, заключающегося в выраженных самоорганизованности, саморазвитии и саморефлексии семьи на последнем этапе ее развития, что может быть обусловлено последовательным сокращением ее психологического потенциала в связи с уходом из семьи выросших детей, а затем и распадом семейной системы вследствие смерти одного из супругов.

Во-вторых, каждому этапу развития семьи соответствует определенный уровень развития групповой субъектности. Так, на этапе формирования семьи преобладает квазисубъектный уровень, на этапе расцвета – мезосубъектный и на этапе завершения жизни – просубъектный. Иными словами, прослеживается не просто смена, а постепенный рост уровня развития семьи как группового субъекта. Это можно объяснить накоплением семейного опыта совместной жизнедеятельности, улучшением социально-психологических компетенций семейной группы: умений и навыков эффективной самоорганизации, продуктивного разрешения проблем и конфликтов, согласованного преодоления препятствий и трудностей, взаимной заинтересованности в психологическом благополучии семейной группы в целом и каждого ее участника в отдельности, обеспечении благоприятных условий развития личности «в коллективе, через коллектив, посредством коллектива» (А. С. Макаренко).

В-третьих, количественные значения определенных уровней групповой субъектности на каждом этапе семейного развития находятся на нижней границе диапазона «сырых» баллов и не набирают ни средних, ни высоких показателей. Мы склонны охарактеризовать это как пограничное состояние групповой субъектности семьи при переходе от одного этапа жизнедеятельности к другому, когда следующий уровень групповой субъектности еще не сформирован полностью, а предыдущий уровень уже не актуален для нового этапа развития семьи.

Результаты статистической обработки эмпирических данных, полученных по тест-опроснику «Уровни развития группового субъекта», с использованием U-критерия Манна-Уитни отражены в таблице 2.

Таблица 2

Сопоставительный анализ уровней субъектного развития семьи на разных этапах ее жизнедеятельности (показатели U-критерия Манна-Уитни)

Уровень развития семьи как группового субъекта	Эмпирические значения U-критерия Манна-Уитни (попарное сравнение этапов развития семьи)		
	Этап формирования / этап расцвета	Этап расцвета / этап завершения жизни	Этап формирования / этап завершения жизни
Досубъектный	-	-	-
Квасисубъектный	3,81 (при $t_{0,05} = 2,684$)	-	3,56 (при $t_{0,05} = 2,684$)
Мезосубъектный	5,12 (при $t_{0,05} = 2,684$)	3,87 (при $t_{0,05} = 2,684$)	-
Просубъектный	-	3,96 (при $t_{0,05} = 2,684$)	3,15 (при $t_{0,01} = 2,684$)
Протосубъектный	-	-	-

Примечание: полужирным шрифтом выделены статистически значимые различия.

Из данных, представленных в таблице 2, можно сделать вывод о статистически значимых различиях в уровнях развития групповой субъектности на разных этапах жизненного цикла семьи, поскольку эмпирические значения U-критерия Манна-Уитни попадают в область критических значений ($z_{\text{эмп.}} > z_{0,01}$). Это подтверждает

наши заключения, сформулированные по итогам первичного анализа эмпирических данных, и указывает на наличие определенной динамики в развитии групповой субъектности семьи на разных этапах ее существования. На каждом из них у семейной группы могут актуализироваться различные субъектные характеристики. И в этой тенденции проявляется психологическое своеобразие семейной группы и ее изменчивость. Раскроем, в чем именно выражается тот или иной уровень субъектного развития семьи, свойственный определенному этапу ее жизненного цикла.

Квасисубъектный уровень развития групповой субъектности семьи характерен для этапа формирования семьи. Здесь еще не сформировано субъектное отношение семейной группы к себе как к целостной системе, не выработаны формы совместной активности, наиболее выражена она лишь в случае внешних угроз семье, при этом последняя способна проявить психологическое единство, в то же время в «штатных ситуациях» психологическое единство семьи имеет место не постоянно, а ситуативно, его различные компоненты (интеллектуальное, эмоциональное, волевое единство) выражены в разной степени. Таким образом, молодая семья еще не способна в полной мере проявлять групповую субъектность.

Мезосубъектный уровень развития групповой субъектности зафиксирован на этапе расцвета семьи. Достигшая такого уровня семья характеризуется непостоянством своих субъектных проявлений, в зависимости от внешних и внутренних условий она способна изменять совместную деятельность, направлять и выстраивать ее, но при определенных «проблемных» обстоятельствах семья может либо вообще не начать совместно действовать, либо ее совместная активность может быть не доведена до конца относительно поставленной цели. Одновременно в семье укрепляется психологическое единство и осознание того, что «мы – единое целое».

Просубъектный уровень развития групповой субъектности свойствен этапам завершения жизни семейной группой. Такая семья отличается целостностью и единством всех своих психологических проявлений, способна изменять в нужном направлении собственную активность на основе аналитической и прогностической деятельности, которая сложилась благодаря накопленным знаниям, умениям и навыкам совместной деятельности, приобретенному на предыдущих этапах жизнедеятельности опыту, позволяющему ей быть эффектив-

ным групповым субъектом, сформированной направленности семейной группы на достижение общего благополучия.

Таким образом, результаты проведенного нами теоретико-эмпирического исследования подтверждают выдвинутую гипотезу и дают основания для вывода о том, что групповая субъектность семьи в зависимости от актуальной социальной ситуации жизнедеятельности и этапа ее жизненного цикла характеризуется определенной динамикой, выражающейся в поступательной смене уровней субъектного развития семейной группы. В качестве перспектив дальнейшего исследования интересующей нас проблемы мы видим изучение не только эволюционного вектора развития групповой субъектности семьи, но и инволюционного, который может быть связан с тем, что процесс развития семейной группы представляет собой закономерную смену стабильных и критических стадий. По нашему мнению, это позволит более целостно описать специфику субъектного развития семьи как малой группы, выделить ее сильные стороны на том или ином этапе, а также «слабые звенья», что поможет совершенствовать практику психологического сопровождения семей, оказания им необходимой психологической помощи.

¹ См. : Саралиева З. Х. Социально-психологическая субъектность и компетентность семьи // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия : Социальные науки. – 2002. – № 1(2). – С. 192–200.

² См.: Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта. – Воронеж : Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.

³ См. : Гайдар К. М. Социально-психологическая диагностика группового субъекта : учебно-методическое пособие для вузов. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2012. – 72 с.

С. С. Православский
РЕКУРСИВНОСТЬ В СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ
КАК ПРЕДМЕТ ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА *

Процессы развития технически опосредованной коммуникации, обобщаемые исследователями в понятии «информационного общества», с каждым годом все настойчивее претендуют на центральное положение в теоретическом поле социальной философии. В связи с этим актуальной задачей становится поиск таких методологических оснований анализа социальных процессов, которые сделали бы возможным не только их концептуальное описание, но также способствовали бы прояснению генезиса и перспектив современного состояния социальной коммуникации.

Одним из путей поиска таких методологических оснований является теоретическая работа с понятием рекурсивности. Важность и ценность этого понятия для современной социально-философской мысли обусловлена тем, что в условиях развития технически-опосредованной коммуникации, социальные системы все сильнее испытывают обратное влияние структур опосредования или интерфейсов, изначально выстроенных в рамках кибернетической парадигмы мышления. Как отмечает современный исследователь Ю. Хуэй, «среда активно участвует в нашей повседневной деятельности, а начало планетарной смартификации означает как раз то, что рекурсивность будет основным режимом вычислений и операций в нашем будущем»¹.

Рекурсивной может быть названа центральная составляющая любого процесса, в котором результат каждого следующего шага определяется обработкой данных предыдущего шага в соответствии с определенным механизмом преобразования входящих данных. В обобщенном смысле рекурсия предполагает обращение функции к себе самой с помощью новых переменных. В лингвистике описывается рекурсивная способность языка создавать вложенные друг в друга структуры смысла. В кибернетике и биологии рекурсия выступает как один из определяющих факторов в механизмах обратной связи, делающих возможным устойчивое функционирование системы в условиях внешней среды.

* © Православский С. С., 2022.

Тема рекурсии, лежащей в основе биологических, социальных и культурных процессов, не является для социальной философии чем-то новым. Рекурсивность применительно к социальным, когнитивным и культурным процессам анализируется в работах, таких зарубежных исследователей как У. Матурана², Н. Луман³, Н. Хомский⁴, Х. фон Ферстер⁵, Ю. Хуэй⁶ и др. Среди отечественных исследователей можно назвать В. Ю. Дунаева и В. Д. Курганскую⁷, В. А. Еровенко⁸, В. В. Тарасенко⁹.

Рекурсия является фундаментом функционирования всех самоподдерживающихся (аутопоэтических) систем. При этом рекурсивные процессы необходимо отличать от циклических процессов, хотя эти понятия часто смешиваются и употребляются без учета важной концептуальной специфики. Циклический процесс подразумевает простое повторение одной и той же операции. В цикле как таковом, взятом абстрактно, не учитываются ни прошлые состояния системы, ни внешние факторы, влияющие на выполнение операции. Завершение цикла определяется внешними по отношению к циклическому процессу факторами. В отличие от цикла, рекурсия учитывает прошлые состояния системы, поскольку они становятся основой для генерации новых состояний, в ходе очередного выполнения рекурсивной функции. Завершение рекурсии определяется самой функцией, которая при определенных условиях перестает обращаться к себе.

В пространстве современной социальной коммуникации рекурсивность может быть выделена в качестве необходимого аспекта в любой коммуникативной системе, предполагающей циклы коммуникаций. Это все коммуникативные системы, предполагающие реализацию проектов, в том числе дистанционное образование, системы организации и продвижения контента в социальных сетях, системы, нацеленные на поддержание того или иного образца (в терминологии Т. Парсонса).

В исследовании подобных систем с точки зрения их рекурсивности на первый план выходит концепция наблюдения второго порядка. Любая социокультурная система, которая может быть объектом изучения социальных наук, является системой коммуникации, поскольку в основании всех социальных процессов лежит именно самоподдерживающаяся коммуникация. В свою очередь, коммуникация может быть самоподдерживающейся именно пото-

му что в ней реализуются механизмы наблюдения второго порядка, то есть рекурсивное наблюдение. Н. Луман отмечает: «Всякая коммуникация может, в свою очередь, становиться темой коммуникации. Но это означает, что она позитивно или негативно комментирует то, что она может принять или отклонить. Относительно стабильные самоописания образуются поэтому не просто в форме убеждающего обращения к некоторому данному объекту, но как результат некоторого рекурсивного наблюдения и описания подобных описаний»¹⁰.

Таким образом, существует возможность рассматривать процесс коммуникации как рекурсивный процесс, что предполагает циклическое обращение коммуникации на саму себя. Представление о рекурсивности коммуникации позволяет увидеть ее условные инварианты, восходящие к способам функционирования лежащих в основе любой наблюдающей системы механизмов.

И здесь возникает еще одна важная задача, решение которой необходимо для создания полноценного теоретико-методологического подхода к анализу социальных процессов. Эта задача представляет собой создание теоретического механизма, способного работать с тем измерением социальности, которое и делает ее социальностью человека, то есть, с измерением смысла. Чтобы приблизиться к решению этой задачи, необходимо описать смысл в терминах системно-теоретического подхода. Для этого можно обратиться к представлению о функторах, о которых говорит Х. фон Ферстер, предлагая Н. Луману новые возможные пути развития системной теории: «...функции функций называются функторами. Функтор это, так сказать, система, которая нацелена на координацию одной группы функций с другой группой, и сегодня я предлагаю разработать исследовательскую программу, в которой будут изучаться рекурсивные функторы»¹¹.

Данное высказывание Х. фон Ферстера можно понимать как предложение перейти с микроуровня конкретных коммуникаций на макроуровень рекурсивно функционирующих системно организованных комплексов коммуникаций, которые взаимодействуют друг с другом. Этот макроуровень будет, по сути, соответствовать теоретическому масштабу социальной философии. Рекурсивный функтор и будет тем аспектом системы, который отвечает за появление в ней тех или иных смыслов, понимаемых в системной тео-

рии как формы редукции комплексности, так как процесс координации одной группы функций (коммуникаций) с другой, о котором говорит Х. фон Ферстер, и осуществляется в целях поддержания отличия системы от среды на основе кода, который можно представить как правила обращения с комплексностью (средой).

В качестве функторов социальной системы мы можем рассмотреть рекурсивные паттерны коммуникации, то есть, устойчивые соотношения факторов самоорганизации и режимов референции системы (самореференцию и инореференцию в терминологии Н. Лумана), объективирующиеся через определенные формы рекурсии. Более конкретно рекурсивный паттерн коммуникации можно обозначить как условно инвариантную самоподдерживающуюся форму коммуникации, возникающую при взаимодействии целедостигающих и адаптивных аспектов социальной системы. Такая методологическая стратегия позволяет приблизиться к решению аналитической социально-философской задачи поиска и описания конкретных форм рекурсии, что открывает теоретический доступ к уровню метаструктур коммуникации, а также к возможности определения степени их влияния на формы и процессы конкретных коммуникативных систем.

Также на горизонте таких исследований возникает задача анализа того, что можно было бы назвать «шумом» рекурсии, то есть, тех процессов, которые в каждом цикле коммуникации (на любом масштабе) не позволяют системе идеально завершить очередной виток рекурсивной спирали и оказаться на новом уровне процесса в точке, идеально соответствующей прошлому уровню по каким-либо параметрам. Иными словами, коммуникация никогда не завершается в точности так, как она началась и в точности там, где она началась. И это происходит не только из-за того, что рекурсия предполагает наличие у системы памяти о прошлых состояниях. Здесь имеет место принципиальное расхождение между математической моделью рекурсивного процесса и «физической», то есть, в данном случае, социальной реализацией этого процесса, предполагающей неизбежные потери информации, искажения, влияние окружения, и т. д. Все это можно назвать шумом, оказывающим влияние на структурное и на смысловое измерение социальной коммуникации. И этот шум требует исследования не в меньшей степени, чем сам рекурсивный процесс коммуникации.

При условии в достаточной степени концептуально проработанного объединения всех вышеперечисленных теоретических аспектов рекурсивности в социальных процессах, можно рассчитывать на создание практически применимого социально-философского подхода, способного выполнять целый ряд социально-значимых задач.

Одной из первых таких задач можно считать поиск и определение паттернов рекурсии в социальных процессах. Это позволило бы определить границы поля актуальных социальных процессов и выстроить «словарь» для данного «языка», способного давать представление о социальной реальности с позиции ее рекурсивных аспектов.

Также, актуальной задачей дальнейшего развития данного подхода является выработка способов поиска новых форм рекурсии в социальных процессах, которые могут возникать с развитием техносферы и изменением социальной реальности.

Кроме того, задачей данного подхода можно считать определение и критику отчуждающих форм социальных процессов, а также ре-концептуализацию самого понятия отчуждения, адекватную конкретно-историческому состоянию социальности.

Возможно, главной задачей и теоретической возможностью описываемого подхода, является то, что можно было бы назвать аналитикой генезиса смыслов, появляющихся в той или иной социальной системе любого уровня. Именно перенесение исследовательского акцента с внешних характеристик коммуникации на рекурсивные основы коммуникации представляется, на наш взгляд, методологической установкой, дающей возможность анализировать генезис смыслов на том уровне, на котором он происходит, а не на том, где мы рассматриваем его результаты, проявляющиеся в тех или иных системных событиях.

Таким образом, можно сделать вывод о перспективности дальнейших исследований процессов социальной коммуникации с точки зрения ее рекурсивности. Развитие и проработка такого подхода к изучению социальной реальности может создать предпосылки для появления теоретических моделей, способных адекватно (уровню развития технологий социальной коммуникации) отражать специфику конкретных процессов, вместо описания эпифеноменов данных процессов. Также, применение такого подхода, при усло-

вии сохранения концептуальных связей с философской основой применяемых методов анализа, позволит дополнить системно-структурный аспект социально-философских исследований смысловым аспектом, основой для чего в системной теории выступает представление о смысле как о редукции комплексности в системе.

¹ Хуэй Ю. Рекурсивность и контингентность. – Москва : VACPress, 2020. – С. 267.

² Матурана У., Варела Ф. Древо познания. – Москва : Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.

³ Луман Н. Самоописания. – Москва : Логос : Гнозис, 2009. – 320 с.

⁴ См., напр. : Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – Москва: Изд-во МГУ, 1972. – 260 с. ; Хомский Н., Бервик Р. Человек говорящий. Эволюция языка. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 304 с.

⁵ Foerster H. von. For Niklas Luhmann : How recursive is communication? // Understanding Understanding: Essays on Cybernetics and Cognition. – New York : Springer-Verlag, 2003. – P. 305–323.

⁶ См. Хуэй Ю. Указ. соч.

⁷ Дунаев В. Ю., Курганская В. Д. Фрактальная геометрия природы и архитектура смыслового пространства культуры // Вестник Новосибирского гос. университета. Серия : Философия. 2012. – Т. 10. Вып. 4. – С. 34–41.

⁸ Ерошенко В. А. Концепция фрактала Мандельброта с математической и философской точек зрения // Математические структуры и моделирование. – 2015. – № 4. – С. 29–39.

⁹ Тарасенко В. В. Фрактальная семиотика : «слепые пятна», перипетии и узнавания. – Москва : ЛИБРОКОМ, 2009. – 232 с.

¹⁰ Луман Н. Указ. соч. – С. 29.

¹¹ Foerster H. von. For Niklas Luhmann : How recursive is communication? // Understanding Understanding: Essays on Cybernetics and Cognition. – New York : Springer-Verlag 2003. – P. 306.

ФИЛОСОФИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

А. Г. Авакян-Форер ОТ КАПИТАЛИЗМА К ТАЛАНТИЗМУ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ *

Экономика является неотъемлемой частью жизни всего человечества с самых древних времен. Развитие этой науки напрямую связано с деятельностью людей в тот или иной исторический период. Различные сферы и области жизни претерпевали многочисленные изменения под действием многочисленных факторов, таких как образование государств, изменение политических режимов, научных открытий и многих других. Все это приводило к изменениям в экономике. В статье автор анализирует изменения, происходящие в экономической сфере в настоящее время, но для полноты анализа представляет короткий обзор возникновения и развития экономической теории.

В IV в. до н. э. Ксенофонт впервые упоминает термин экономика, но его суждения не выходили за пределы домоводства. Более обширно экономические вопросы рассматривал древнегреческий философ – Аристотель. В своих трудах он пытался вывести подход, определяющий ценность тех или иных товаров при бартерном обмене, являвшемся основным способом обмена ресурсами и товарами. В то время в жизни людей преобладало натуральное хозяйство, при котором объем производимых товаров и благ был рассчитан на конкретную семью. Натуральное хозяйство преобладало вплоть до конца Средневековья. В этот период развитие экономической теории шло очень медленно, и связано это было не только с подходом в ведении хозяйства. Основным фактором, сдерживающим экономику, являлась церковь, поскольку роль религии была высока, а ее моральные принципы направлены против богатства и развития торговли.

* © Авакян-Форер А. Г., 2022.

Новым крупным этапом в развитии экономики стал меркантилизм, он охватывает период с начала XV по первую половину XVIII веков. В Европе подходил к концу период раздробленности. Основной экономической идеей становится богатство государства. Далее развивалась школа физиократов. Это направление в отличие от своих предшественников ставило в основную ценность не деньги, а производство. Физиократы утверждали, что основным источником богатства является сельское хозяйство. Так как для большинства стран того времени основным видом деятельности являлось сельское хозяйство. Считая, что существует два типа затрат на сельскохозяйственную деятельность, первый – основной капитал, второй тип затрат – оборотный капитал, они ввели в оборот понятия капитала. Позже основным центром развития экономической теории становится Англия. Это было связано с тем, что эта страна совершила первой в Европе промышленный переворот, то есть основным видом деятельности стала промышленность, а не сельское хозяйство. Основным влиянием промышленной революции на экономику стало развитие рыночных отношений, так как промышленность стала производить большое количество товаров. Развития таких крупных экономических школ, как английская классическая школа, маржинализм и другие, свидетельствовало о том, что экономику можно было считать наукой. «Интерес к экономическим проблемам зародился в античности, но как самостоятельная наука экономическая теория в каноническом понимании возникает в Новое время»¹.

Самые крупные изменения в самом подходе к изучению и исследованию экономики происходят в 70-е годы XIX века. Эти изменения исторически названы маржиналистской революцией. Новый подход позволил применять к изучению экономики математические законы и методы исследования, что сделало экономику систематизированной и единой наукой. Значение каждой из школ состоял в том обстоятельстве, что у экономических направлений находились свои преемники. Например, можно считать, что классики стали преемниками физиократов, на идеи классиков опирались марксисты и кейнсианцы, в свою очередь, институционализм и монетаризм стали реакцией на кейнсианство и т. д. Можно считать, что основные проблемы экономической науки XX века были проблемы хозяйственного механизма в условиях реальной капиталистической экономики. В целом XX век считается веком перемен и глобализации. Многие экономические

концепции (неокейнсианские, неолиберальные и др.) стали основой государственных экономических программ.

В XXI веке начинают активно развиваться информационные технологии. Они оказывают большое влияние на все сферы общественной жизни и вносят значительные изменения в экономику. Основными аспектами этого влияния можно назвать цифровизацию экономики, то есть внедрение современных технологий в производство, торговлю, банковский сектор и др. Это повлекло за собой ускорение экономических процессов, увеличению объемов производства, кроме того, основным производимым экономическим благом общества стали не товары, а услуги. Конечно, цифровая революция имеет и отрицательное воздействие на экономику, и положительное. Одной из положительных сторон является то, что в будущем цифровизация во многом позволит наиболее эффективно распределять ресурсы и управлять экономикой, как отдельных государств, так и всего мира в целом. Увеличение информации и скорости их обработки позволяют делать различные экономические анализы, строить глобальные экономические модели. Применение цифровых технологий так же позволяет значительно сократить число людей, занятых в сфере производства, этот фактор с какой-то стороны является положительным, так как затраты на производство сократились, и как следствие сократилась стоимость некоторых товаров на рынке, но вместе с тем роботизация и внедрение различных искусственных интеллектов приводят к безработице в отдельных сферах жизни. Мыслители современности предполагают, что благодаря цифровизации экономики и информационным технологиям, эпоха традиционного капитализма подходит к концу. Если в капитализме потребительское поведение общества диктовалось физиологией человека, то в XXI веке, потребительские предпочтения мотивируются сознанием субъекта. Эти трансформации приводят к тому, что эпоха капитализма начинает уступать место новой форме экономики – талантизму. Слово «талантизм» используется в качестве нового феномена социально-экономической системы, в которой главной движущей силой будет креативность. «...развитие этой креативности предполагает не просто понимание актуализации роли человека в современной экономике, но и осуществление целевых, масштабных инвестиций в его прогрессивное развитие»². Креативными работниками называют тех, кто нестан-

дартно мыслит и может быстро и четко предложить новое, нетривиальное решение. Таким образом, креативность, то есть способность создавать новое в настоящее время становятся одним из критериев оценивания профессиональных качеств работника. Автором термина «талантизм» можно считать профессора Клауса Шваба. Мыслитель впервые рассказал о «талантизме» и раскрыл суть этого понятия в выступлении на Всемирном экономическом форуме (26–30 января 2011 года). Клаус Шваб считает: «Таланты становятся важнее, чем капитал»³.

Таким образом, настоящее время – это эпоха больших перемен. Происходят огромные изменения, в социально-политической и экономической сфере, как в России, так и во всем мире. Приемником капитализма становится «талантизм». Можно считать, что это большой скачок от промышленной модели общества – к постинформационной. Открывается этап автоматизированного цифрового производства, управляемого интеллектуальными системами распространения нейросетей. Эти трансформации возрастают спрос на креативных работников, обладающих свойством суперспециализации, соответствующих принципу «талантизма». Профессионально значимыми качествами человека становятся «талантизм», представляющий собой не количество «мертвых знаний, а уровень интеллектуальных способностей, профессиональной гибкости и креативности»⁴.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что на протяжении всего развития человечества социально-экономическая проблематика являлась и продолжает оставаться одной из основных составляющих общественной жизни. На всех исторических периодах по мере развития человечества экономика так же претерпевала изменения. При различных крупных исторических моментах, таких как промышленные перевороты, войны, революции в экономической теории происходили изменения, соответствующие тому времени. В настоящее время формируется новая модель социально-экономических отношений. Главной движущей силой новой прогнозируемой общественно-экономической системы становится креативность и инновации. Борьба за таланты с каждым годом будет обостряться, поэтому решающее значение имеет вложения в человеческий капитал. Подобно тому, как капитал заменил ручную торговлю в процессе индустриализации, капитализм теперь уступа-

ет место человеческому таланту. Трудно не согласиться со словами Клауса Шваба, что «талантизм» – это новый капитализм.

¹ Авакян-Форер А. Г. Философские вопросы экономики. Курс лекций по дисциплине «Философия экономики»: учеб. пособие. – Воронеж: Научная книга, 2021. – С. 77.

² Салихов Б. В. Качественная целостность креативного капитала как основы инновационной экономики // Вестник Академии права и управления. – 2018. – № 1(50). – С. 119.

³ World Economic Forum [Электронный ресурс]. URL: <http://reports.weforum.org/> (дата обращения: 28.07.2021).

⁴ Блинова О. А. Философия как забота (или рассуждения о Форуме «Мир философии») // Социум и власть. – 2018. – №2 (70). – С. 126.

А. В. Арапов
РЕФЕРЕНЦИЯ И ОНТОЛОГИЯ
В ФИЛОСОФИИ УИЛЛАРДА ВАН ОРМАНА КУАЙНА *

Куайн полагает, что когда дело доходит до метафизики, вопрос о том, что существует, не имеет смысла – ни вопрос о том, что есть, ни даже о том, во что кто-то верит, что оно есть. Его аргумент основан на концепции радикального перевода. Предположим, что для получения ученой степени по лингвистике, аспиранты отправились в отдаленное место и изучали язык, который ранее не изучался и не имеет письменности. Они создадут алфавит для языка, составят словарь и напишут руководство по грамматике. Задача – радикальный перевод, перевод на известный язык. Представьте себя лингвистом в джунглях, впервые переводящем с незнакомого языка. Вы идете вместе с туземцем, чтобы наблюдать за его языковым поведением. Туземец говорит: «Гавагай». Что он имеет в виду? Вы смотрите и замечаете, что абориген говорит «гавагай» тогда и только тогда, когда рядом находятся кролики. Как следует переводить «гавагай»?¹ Ответ кажется очевидным: переведите «гавагай» как «кролик».

* © Арапов А. В., 2022.

«Но подождите!» —говорит Куайн. Это будет более произвольным переводом, чем кажется. Возможных переводов много. Некоторые варианты представляют собой предложения:

О! Кролик!
Там кролик.
У нас есть кролик.
О! Снова кролик.
Это кролики.
Это снова кролик.

Некоторые вариант представляют собой термины:

Кролик,
Один или несколько кроликов,
Временной сегмент жизни кролика,
Неразделенные части тела кролика,
Кроличья сущность,
Событие жизни кролика².

Везде, где есть кролик, есть также части тела кролика . Везде, где есть кролик, он проявляет кроличью сущность; и так далее. Выбирая один из этих переводов, мы не узнаем, что на самом деле означает это слово или что на самом деле думает местный житель. Мы вчитываем нашу собственную онтологию, нашу концептуальную схему в язык туземца.

Куайн утверждает неопределенность перевода. Мы можем перевести слово «гавагай» по-разному. Выбираем только мы; языковое поведение туземцев не может сделать выбор за нас. Этот пример с «гавагаем» касается перевода но он также касается референции. Туземец говорит «гавагай». Что является референтом, когда туземец произносит это слово? Кролики? Кроличья сущность? Части тела кроликов? Мы понятия об этом не имеем. Ничто в языковом поведении туземца не определяет это. Но мы можем подумать, что достигнем некоторого прогресса, спрашивая не о том, что имеет в виду туземец, а просто о том, к чему относится выражение «гавагай». Но это не так. Референция остается непонятной. Очевидно, что с практической точки зрения лингвист должен записать в свой словарь: «Гаваяй (существительное): кролик». Было бы странно написать, без дополнительных лингвистических доказательств:

«Гавагай (предложение): Это кролики»

или «Гавагай (существительное, единственное число): голова кролика;

или «Гавагай (существительное, множественное число): неразделенные части тела кролика».

Но при этом вы делаете выбор. Этот выбор не навязан вам поведением туземца. Вы – тот, кто делает выбор. Это разумный выбор, и Куайн не рекомендует другого. Но делая это, вы вчитываете свою онтологию, свою метафизику в язык туземца. Вы можете перевести «гавагай» как любое из вышеперечисленных слов, если внесете соответствующие коррективы в оставшуюся часть своего словаря. Смысл аргумента Куайна на первый взгляд звучит скептически: есть много вещей, которые может означать слово «гавагай», совместимых со всем реальным и возможным языковым поведением туземцев. Итак, вы можете решить, что вы не способны точно сказать, что имеет в виду туземец; у нас нет метафизически нейтрального способа сказать, какова на самом деле онтология аборигенов, то есть то, что туземцы на самом деле думают о ней. Но позиция Куайна на самом деле более радикальна. Дело не в том, что у туземца есть какая-то метафизика – метафизика проявленной сущности кроликов или неразделенных частей кролика, метафизика событий кроличьей жизни, буддийская метафизика временных сегментов кролика или платоническая метафизика кроличьей природы – и что мы в принципе можем сказать, в чем она заключается. Фактически ее нет.

Точка зрения Куайна состоит не в том, что онтология туземцев непостижима. Она заключается в том, что тут нечего постигать. Ничего реально не изменится, если лингвист станет двуязычным и начнет думать, как туземцы, – что бы это ни значило. Ибо произвольность вчитывания наших объективаций в туземную речь отражает не столько непостижимость туземного ума, сколько то, что тут нечего исследовать. Вернемся к центральному вопросу метафизики: «Что существует?» Куайн сначала задает, казалось бы, более простой вопрос: «Как вы думаете, что там существует?», смотрит на языковое поведение туземцев и приходит к выводу, что нет того, по поводу чего можно спросить: «Какова онтология туземца?».

Далее Куайн переходит к нашим собственным онтологиям, основанным на науке. И здесь ситуация оказывается не лучшей.

Наука не может выйти за пределы своей концептуальной схемы. Таким образом, хотя мы ставим научный вопрос о том, какую теорию мира следует принять, мы не можем поставить метафизический вопрос о том, что существует. Даже, если предположить, что нам удалось построить полную теорию мира, мы не будем знать, что существует, исходя из этой совершенной теории. При попытке задать такой вопрос мы неизбежно будем ограничены концептуальной схемой научного мировоззрения.

Куайн приводит слова Архимеда, который сказал, что он смог бы сдвинуть Землю, если бы только мог найти место, чтобы стоять. Мы могли бы сказать, что туземец имеет в виду, к чему относится его референция, что он полагает существующим, если бы мы только могли найти место, чтобы стоять за пределами нашей собственной концептуальной схемы, за пределами нашей собственной онтологии, если бы могли найти способ перейти на нейтральную территорию. Но нет никакого нейтрального места, на котором можно стоять. Хотя существует мнение, что наши собственные способы полагания объектов и понимания природы ценны тем, что они позволяют понять другие культуры, находясь вне их, они все-таки не являются нейтральной почвой.

При наблюдении других культур, мы обычно вчитываем наши собственные способы интерпретации вещей. Конечно, мы могли бы попытаться вчитать некоторый другой, экзотический способ интерпретации вещей, отличный от нашего. Существует движение этнопсихологии, которое предлагает идти в чужие культуры и выяснять их философские взгляды, наблюдая за поведением, переводя языки, задавая носителям языка и «мудрецам» вопросы, и так далее. Этот подход особенно популярен, когда речь идет о культурах, в которых нет письменных философских текстов. Оказывается, однако, что, быть мудрым в смысле практической мудрости, то есть знания, что делать в самых разнообразных ситуациях, не значит быть в состоянии сформулировать развитую философскую теорию. Мудрый в практическом плане человек может даже считать смешными попытки выработать философскую теорию чего-либо.

Подобное отношение к философии мы можем часто встретить у деревенских мудрецов. Попытки этнопсихологов реализовать свою программу могут быть или менее удачными. Но Куайн говорит, что в

некотором отношении этнопсихология не работает вовсе. Лингвистическое поведение туземцев не может решить вопрос о том, что они считают существующим. Мы можем вчитать наши собственные категории в высказывание туземцев, но это мало поможет нам понять, что это высказывание фактически для них означают.

Предположим, что мы нашли группу, которая говорит, что внутри каждого объекта, есть что-то (обозначаемое некоторым термином) делающее его тем, что оно есть и заставляющее делать то, что он делает». Как мы должны перевести термин, употребляемый туземцами? Сила? Дух? Энергия? Природа? Сущность? Это будет очень трудно сделать если сама культура, в отличии от нашей, не проводит различия, между этими понятиями.

Куайн делает вывод, что референция и онтология являются относительными, обусловленными нашими собственными способами мышления. Мы могли бы знать, необходимые и достаточные условия произнесения каждого возможного акта высказывания, на иностранном языке, но при этом не знать, в какие объекты верят его носители. Мы не только не можем сказать, что нечто существует; мы не можем даже, строго говоря, сказать, что некто верит в то, что оно существует. Мы можем только создать достаточно произвольное руководство по переводу. Не имеет смысла вопрос о том, какой перевод является полностью правильным. Но это не только проблема перевода. Онтологическая относительность начинается дома, в своей культуре.

Все вышесказанное верно и для нас. За пределами нашей собственной концептуальной схемы для нас нет ничего, о чем мы могли бы спросить, верим ли мы в это. Мы можем философствовать только с точки зрения концептуальной схемы, принадлежащей научной эпохе. В этой схеме нет ничего уникально истинного или уникально ложного. Но Куайн говорил о ней, что это лучшая схема, которую он знает.

¹ См. : Куайн У. В. О. Слово и объект // Куайн У. В. О. Слово и объект. – Москва : Логос : Праксис, 2000. – С. 27 и далее.

² Там же. – С. 43

П. Е. Вахренева
МЫСЛЬ КАК ПУТЬ И ЖИВАЯ СВЯЗЬ ЧЕЛОВЕКА
С МИРОМ, или КАК МЫСЛИТЬ, ЧТОБЫ НЕ ВЫПАСТЬ
В ОБЛАСТЬ НЕСУЩЕСТВОВАНИЯ *

Во всей мировой философии проблема *самопознания*, как правило, рассматривается в *ретроспективе* – как *готовый извлеченный опыт*, фиксированное знание. Мамардашвили здесь обнаруживает упрощение – недооценку назначения опыта самопознания и, внося поправку, разворачивает исторические подходы от *ретроспективы* – в *будущее*, рассматривая сразу мысль, не как фиксацию формы наличного знания, т. е. остановку, а как *путь*, в котором приоритетом становится движение, связанное с нерешенными современными проблемами человеческого сосуществования.

Для этого, вопреки общепринятой традиции, он вскрывает *единство самопознания и самоорганизации*, и призывает сразу, в каждом акте мышления, рассматривать себя *в живой связи со всем миром*. Ибо, именно эта связь, как «со-бытие», совместное с другими, предполагает восстановление на каждом шагу «индивидуальной инстанции ответственной личности». И тогда, именно с этой точки, начинается путь действительной мысли – живого сознания, способного рассматривать себя в связи с миром, определяя формы движения сознания, его последовательность, актуальность, значимость, а как результат – «рождение рождающих форм мысли» и необходимое для этого «я-движение».

Только такое сознание, состоящее из живых рождающих мыслей, позволяет все происходящее в мире, соотнести с событиями своей жизни, воспринимая мир по принципу: «Эта сказка и о тебе». И только тогда «это соотнесение имеет смысл, потому что любая полнота форм бытия и сознания рождается через мышление и со-мыслие»¹.

Дело в том, что мышление не есть готовое приложение индивидуальной мысли к готовым системам форм, правил, и связей между ними. «Мышление, – поясняет автор, – предполагает каждый раз – возобновление акта индивидуального творческого при-

* © Вахренева П. Е., 2022.

существования конкретного человека в конкретной мысли»². И этот человек непременно вкладывает в свое движущееся сознание, которое несет ответственность за все, что думается и делается, *частицу своего существования*, свой опробованный опыт присутствия в мире. Потому самое важное в нашем мышлении – специфика индивидуального сознания, его *неповторимость*, через которую и рождается у каждого *своя* полнота бытия и *своя* способность «со-бытия» как сосуществование с другими. И это нельзя потерять, ибо и специфика индивидуального сознания, и способы индивидуального решения проблем, и само возобновление акта индивидуального творческого присутствия конкретного человека, как и способность нести ответственность за все, что должно стоять в культуре самостояния и «со-бытия», – все это есть *изобретенные формы* человеческого существования, за которые генетика вовсе не отвечает. Но именно они становятся онтологическими основаниями всего, из чего состоит историческая полнота цивилизованного бытия.

Кроме того, предупреждает Мамардашвили, следует иметь в виду, что мышление – это не всегда осмысленное до конца решение проблем. Ведь любая мысль – это *движение*, проделанный путь, а, значит, всегда присутствуют на этом пути не только усилие, но и риск, негарантированность, неокончателность. При этом ни мысль, ни волю, ни желание, нельзя внушить. «И, даже я, по отношению к мысли, всегда оказывается в виде некоей внешней инстанции»³.

Дело еще и в том, что акт мысли всегда покоится на *акции*, а не на *реакции*. Суть этой акции – всеотнесение к себе через смысл, и – *пошаговое восстановление* мыслей индивидуальной инстанции ответственной действующей личности, находящейся в живой связи с миром», как «соприсутствие этих составляющих. Это значит, что это соединение необходимо еще довести до ситуации понимания, в которой сможет родиться новая действующая мысль как «событие», – мысль как *путь*, в движении, в осознании, в самопознании, в способности роста самосознания через идеалы, выработанные человечеством, и ответственность. Обратим внимание, что за эту плотность задач, автор называет эти точки «индивидуального авторского творческого присутствия» – точками актуальности, «всечувствия» и «всеответственности», где «делать должное – нам добавляет»⁴.

Не случайно, и потом, как поясняет наш автор, мы оцениваем человека не по сумме знания, а именно по пройденному «собранному пути», который и выступает в этом случае как «очевидность проделанного». Не случайно, и ответственность актуализируется через цели авторского присутствия в акте мысли, где цель и есть точка актуальности, т. е. точка современности. А современность есть то, что нужно решить, чтобы не выпасть из области сосуществования в область несуществования.

Именно поэтому любая человеческая структура, движущаяся в пространстве и времени, открывается целями в поиске очередной истины, добра, любви или сосуществования, хотя последних ответов на эти вопросы нет. Нет никаких гарантий, ни оснований, ни границ, а есть *только путь*, на который мы становимся.

Эту сложность социальной жизни, как умение видеть «одно во многом», Платон в свое время называл «даром богов людям». Думается, от того, что от рождения, к «со-бытию» готовы не все. У Декарта, например, я, существующий, пишущий, думающий, мыслящий, проявляется через принцип: *мыслю, следовательно, существую*. А Святые Православия, их святые дела, и иконы стали воплощением понимания исторического принципа – *святости*. Гении философии, их жизнь – воплощением принципа *гениальности* в мышлении.

И вот он, потрясающий вывод Мамардашвили, касающийся судьбоносной тайны истории: «только такая конкретная связка целого с актуальной точкой конкретного присутствия ответственно мыслящей личности впервые в мире превращает время из энтропийного потока эмпирического распада – в историю»⁵. Метод, фиксирующий текущее бытие – состоявшиеся формы жизни человечества, прошедшие проверку временем, становится *органом культуры человеческого самоосуществления*.

А вот и условия организации истории в соответствии с современными требованиями ее осмысления, идеалами и методами: «Только внутри такой истории мы можем говорить о мышлении, ориентированном и движимом идеалами, а не поведением – реактивном и частичном. Добавим: идеалы ведь для того и существуют, чтобы мы не заблудились в направлениях. Они и есть внесение во время чего-то все-временного, благодаря чему, мы обретаем власть над временем и можем структурировать его на этой основе, управ-

лять им, предполагая свое участие через продуктивное воображение, то есть, – действия, реакции, взаимодействия, благодаря которым, что-то решается и что-то прибавляется в человеческом бытии»⁶.

Нельзя не согласиться с автором, что это означает совершенно особый статус двух вещей: времени и истории. Поэтому история – это не просто организованный и структурированный чем-то «все-временным», событийный поток. «Мы должны ее понимать как развитие, как возвышение и освобождение человека»⁷. Если позволить себе сформулировать продолжение мысли автора, то это, собственно, и будет личностная история, которая возможна только в сосуществовании. Ибо, там, где история состоялась, мы видим всегда конкретные примеры «историалов» – как «образцов личностного самостояния» и движения истории, осуществленное конкретными людьми.

Вывод Мамардашвили, приведенный выше, о том, как мы должны сегодня понимать историю, представляется невероятно значимым, поскольку способен выступать как критерий исторической значимости личности. Заметим, что личностной оценки истории у нас пока тоже ведь нет. И это при том, что вся история создана человеком. Хотя только при условии конкретного участия история превращается в орган возвышения человека, вытягивание самого себя из сцепления причинно-вещественных связей потока. Надо только постараться найти в этом потоке свой путь и себя. Ведь именно это умение управлять потоком через принципы, Платон называл *даром богов людям*. Потому что применить принцип означает самое важное – реализовать смысл твоего существования на уровне идеальной реальности или «всеответственности», там, где время останавливается и возникает «идеальное измерение», которое представляет «вторую реальность», где происходит сцепление с внутренними формами сознания, и где мы познаем себя.

Так Мамардашвили окончательно снимает оппозицию субъекта и объекта в истории, делая человека хозяином и творцом истории. А раз нет никакой оппозиции, усилия не раздваиваются.

Все могут стать авторами истории, культуры и своей судьбы. Поэтому, еще одно блистательное продолжение такого подхода у нашего автора находим рядом: «Читая произведения классиков – мы находимся с ними в ситуации соучастия, со-бытия, которое

бесконечно сбывается, являясь вечным актом понимания»⁸. И даже условия, определяющие успех, на этом пути сформулированы, как Соломоновы законы.

Вот эти условия. Чтобы мы могли мыслить, нужна мощная традиция – непрерывная река сильных актов мысли, надо все время «быть в мысли, сохранять ее преемственность и завершать задуманное»⁹. А, поскольку история идет через личность, «самовозвышение личности в истории возможно, но только через до конца выполненную плотскую форму силы»¹⁰, – подведет итог этой мысли, набирающей динамическое ускорение в истории, и философии, автор. А значит, для этого *мысль должна быть оформлена*. «Это – трудная точка культуры, с которой люди часто соскальзывают. Но так рождается новая реальность мыслей, чувств и событий, которую в философии принято называть трансцендентальной материей, сверхчувственной, метафизической»¹¹.

В частности, у Декарта именно так, – напоминает нам наш автор: «Человек есть метафизическая конкретность особого события, которое является превращением времени в историю»¹².

«Христос потому и спаситель, что он – образ особой плоти, – поясняет Мамардашвили, – особой духовной, метафизической материи – высшей степени человеческого развития, мускул мысли и души, а не благие побуждения. Именно поэтому «Евангелие» – является историческим источником, представляя совокупность духовных истин о человеке»¹³.

Однако, – предостерегает автор, – для веры в справедливость закона и сегодня недостаточно только ждать или верить, а необходимо конкретное конституирование, – кристаллизация нравственных истин – внутри применения этого закона. Ведь закон изначально включает динамическое взаимодействие человека и социального пространства применения этого закона, причем на всем пути реализации справедливости. – Блистательная, на наш взгляд, связка вечных истин, рождающих вновь беспрюирышный результат!

Таким образом, способность находить главное в понимании смыслов и означает твою конкретную способность находить связь с «пульсирующей динамической вечностью» – территорией смыслов и идеалов. И, если ты осмелился «быть», встать на путь мысли, любви и достоинства, то все это будет в твоей жизни, только о

нравственности не забудь. «Очень многие, – сокрушается Мамардашвили, – так и не достаиваются до любви и достоинства»¹⁴.

Дело в том, что *река всегда течет в энтропию и смерть*, – поясняет наш автор следствия инерции объективности. Противостояние этому потоку у Платона называлось «обратным плаванием» – такой был метод, через который время уплотняется, если человек «в точках индивидуального присутствия», или, «всеответственности» и «стояния сознания», – соединяет временные отрезки, данные на больших расстояниях, и тогда время останавливается, покоряясь человеческой мечте.

Но, если мы откладываем актуальное участие, или свою ответственность, ожидая уроков со стороны, то ожидание безвозвратно вытесняет нас в «область несуществования». И очень многие люди *не существуют*, потому что сами себя отстраняют от актуального непосредственного участия в бытии, от ответственности, хотя бы за свою жизнь, чтобы «вытеснить себя в область несуществования»¹⁵. Мы включены в каждом акте, то есть, через акт, в непрерывное динамическое целое и его становление. И «другой формы существования целого», будь то истина, справедливость, совесть, честь, или достоинство, просто не может быть. Не может, поскольку речь идет об абсолютных бесконечных чистых формах. Они существуют «пульсирующим образом», только «в индивидуальных точках людей, которые осмеливаются стать на путь, не имея никакого завершенного основания, никакой гарантии, никакого готового урока или образца»¹⁶.

Учитывая исторический риск искажения индивидуального сознания на пути развития мысли, Мамардашвили еще раз возвращается к проблеме недооценки самопознания чтобы развести понимание: «пассивного самонаблюдения» и «активного – действующего сознания». Мало описать свою жизнь через созерцание, как это было, например, у Н. Бердяева, – ибо, это только *самонаблюдение*, а не *самопознание*. Речь при самоанализе должна идти о назначении, а не об описании наличности. Самопознание должно включать творчество своей жизни, взятие ответственности на себя, проявление смелости и участие в созидании целого, совершение поступков, от которых происходят достоинства самостояния и истории как образцы социального успеха. Для этого история и существует как живая форма – орган социальной жизни, чтобы фик-

сировать формы человеческого напряжения – ритм жизни при переходе из «мира заданных дилемм» (противоречий) в мир динамической пульсации вечности – пространства понимания и смыслов, движение социальных потоков на дорогах истории, и пересечение свободы и необходимости при «превращении времени в историю»¹⁷.

¹ Мамардашвили М. К. Эстетика мышления // Мамардашвили М. К. Философские чтения. – Санкт-Петербург : Азбука – классика, 2002. – С. 452.

² См. : Там же. – С. 452.

³ Там же. – С. 453.

⁴ Там же. – С. 455.

⁵ Там же. – С. 456.

⁶ Там же. – С. 458.

⁷ Там же. – С. 459.

⁸ Там же. – С. 458.

⁹ Там же. – С. 457.

¹⁰ Там же. – С. 457.

¹¹ Там же. – С. 463.

¹² Там же. – С. 464.

¹³ Там же. – С. 464.

¹⁴ Там же. – С. 458.

¹⁵ Там же. – С. 457.

¹⁶ Там же. – С. 458.

¹⁷ См. : Там же. – С. 462 и др.

А. Г. Вяткина
ТВОРЧЕСКАЯ ПРИРОДА СОЗНАНИЯ:
К ПРОБЛЕМЕ РЕДУКЦИОНИЗМА *

К вопросу творческой природы сознания обращаются ученые самых разных предметных областей, заявляя о принципиальной важности диалога между естественными и гуманитарными науками, а также между наукой и философией. И хотя заявления на уровне программных положений выглядят обнадеживающе и перспективно, подлинного диалога, как нетрудно заметить, не проис-

* © Вяткина А. Г., 2022.

ходит. Возможен ли он вообще между специалистами в разных областях, сознание и познавательные установки которых формировались на совершенно разной предметности, со своими исторически закрепленными способами формулирования проблем, своими методами и понятиями... Неудивительно, что вместо диалога возникают попытки «перетягивания одеяла» и следующие за ними редуционизмы всякого рода. Как представляется, в этой связи особая роль принадлежит именно философии, способной отрефлексировать возможности и ограниченности того или иного частнонаучного подхода, наметить линии движения навстречу и сформировать единое понятийное пространство совместного диалога.

Показательны в этом отношении беседы представителей биологии и гуманитарных наук, которые легко найти в пространстве интернета. На их примере можно убедиться, что биолог в самом деле не понимает смысла понятий духовность, идеальное, в подавляющем большинстве случаев для него это бессодержательные общие слова, которые вызывают раздражение из-за своей неопределенности. Причем это грамотные, авторитетные в своих областях специалисты, и не их вина, что за данными понятиями они не видят смысла. Тем более, что представители гуманитарных наук, в том числе и современной философии, зачастую далекие от понятийной строгости и рациональности, справедливо подвергаются критике и негодованиям. Биолог чужд традиции рациональной работы с этими понятиями, и это задача философа – правильно задать вопрос, ограничив проблему и выделив из абстрактного содержания тот конкретный смысл, который адекватен совместно обсуждаемой проблеме и понятен представителю другой области познания. Думается, что эта неспособность мешает взаимопониманию много больше, чем ограниченность подхода специалиста частной науки. Конечно, в идеале хотелось бы, чтобы выдающийся ученый и философ соединились в одном сознании, в одной голове, но ждать гения можно столетиями, а делать надо бы что-то уже. И каким-то образом преодолевать тупики редуционизма.

В этих тупиках сегодня плотно заперты феномены психического. Особенно тяжелый провал в этой связи обнаруживается для искомой проблемы обоснования творческой природы сознания. Естественники не видят в психических феноменах особого интереса, а гуманитарии боятся впасть в психологизм и утратить соб-

ственную предметность. В результате редукция психологического идет по двум направлениям: снизу и сверху. В рамках первого направления «всего лишь эмоции» рассматриваются либо как сопутствующий творческому процессу всплеск гормонов, либо, в лучшем случае, как некий стимулятор, не имеющий в подобной трактовке никакого содержательного вклада в конечный творческий результат. Так понятое психологическое удобно раскладывается до уровня биологического, а свести последний к физическому – дело не новое, классическая наука упражнялась в этом ни раз: организм, клетка, молекула, атом¹.

Противоположное направление редукционизма мы условно обозначили как редукционизм сверху, когда за феноменами психического либо не признается качественной специфики, они сразу берутся как идеальные образы, ментальные сущности сознания, либо же они рассматриваются как чувственная шелуха ощущений, затемняющая чистый смысл чистого разума, который должен быть высвобожден из ненужного материала.

Если взглянуть на проблему редукционизма через призму кантовских категорий и антиномий, то здесь мы сталкиваемся с «феноменом человеческого разума, а именно с совершенно естественной антитетикой, сети которой вовсе не приходится преднамеренно расставлять на пути разума, так как он сам собой, и притом неизбежно, попадает в них»². Как известно, по Канту идеи суть «не что иное, как категории, расширенные до безусловного». Категория, взятая как адекватный проблеме методологический принцип, при определенных условиях направляет наше познание и гарантирует его прирост. И если для ряда целей разложение сложной субстанции, сущности до простых элементов может быть весьма продуктивно и оправданно, то когда мы начинаем расширять данный принцип и использовать его безусловно, распространяя, в конечно итоге, на всю совокупность явлений мира, мы неизбежно сталкиваемся с упрощением и противоречиями. С тем самым редукционизмом снизу, упускающим саму суть того, что изучается.

Чтобы выйти из этих тупиков, необходимо использовать другой набор категорий и методологических принципов, а вернее, категорий, взятых в качестве методологических принципов. Говоря иначе, в мире нет субстанции или акциденции, простого или сложного, случайности или необходимости и т. д., категории есть спо-

события познания, применяемые нами для получения знаний. Одно и то же явление может быть рассмотрено и как предмет, и как свойство предмета, и как случайное, и как необходимое, и как простое, и как сложная система отношений. Так, например, мы можем рассматривать нейрон как отдельную простую сущность, изучать его свойства, а мозг рассматривать как совокупность, состоящую из нейронов. Но чтобы двигаться дальше, продуктивно применять категорию общения, взаимодействия, синтезирующую, по Канту, две другие категории отношения – причина-следствие и субстанция-акциденция. И рассматривать таким образом мозг не как набор нейронов, но как систему связей между ними. Систему, в которой сложно и неоднозначно определяются и устанавливаются причинные отношения*, в которой каждый элемент и больше, и меньше целого, обладает свойствами, которые не присущи ему как отдельному субстанциальному элементу, но которые он обретает в системе связей.

При знакомстве с современными теориями систем, возникает такое представление, что все они могли бы быть выведены из кантовский «Критики». Но возможно, именно это Кант и имел в виду, говоря, что из его категорий можно получить все научное знание, если данное получение понимать не в содержательном, а в методологическом плане. Категории – это не знания о мире самом по себе, это способы вопрошания. Говоря иначе, это правильно (и добавим еще, своевременно) сформулированные вопросы. Да и в самом ли деле можно сказать, что мы сегодня поняли Канта...

Обращаясь к необходимости диалога различных научных областей в процессе обсуждения проблемы творчества, задача философии видится в том числе в умении задавать правильные вопросы в свете выбранной онтологической и методологической программы. Онтология, учение о бытии – это не знание о мире самом по себе. И если бытие – это мир, прошедший через сознание человека, то онтология вызвана к жизни его переживаниями, потребностями, целями, проблемами, для преодоления которых она возникала и способы решения которых содержит в себе. Онтология, разворачи-

* Более подробно мы обсудим этот момент в следующих статьях, посвященных проблеме причинности в рамках объяснения феномена свободы.

вающаяся в отрефлексированную методологию, дает философу важное преимущество, которого чаще всего лишен ученый: философ понимает, что ищет и что получит в результате своего вопрошания, в результате так заданных вопросов, так поставленных проблем. Речь, конечно, не о конкретных данных, но об предварительных схематизмах, структурах знания, которые он предвидит в том или ином срезе изучаемой реальности.

Так, предметом нашего вопрошания являются творческие способности человека и понимание духовности как пространства смыслополагания. Определяя творчество как создание чего-то принципиально нового, невыводимого из наличных предметных форм, мы логически выходим к понятиям спонтанности, случайности, к способности воображения как основе творческих процессов, к актам интуитивного озарения. Используя при этом те познавательные средства, которые адекватны поставленной задаче. Прежде всего, онтологию экзистенциализма, понятийный аппарат и проблемное поле синергетики, системный подход, в его продуктивных вариантах, отличных от холизма, грешащего упомянутым редукционизмом сверху. Соответственно в диалоге с биологом мы пытаемся найти процессы, которые отвечают вышеуказанным понятиям, раскрывающим суть полагания нового. Тот факт, что диалог нейробиологии и аналитической философии на смежные темы чаще всего выводит последнюю к идеям жесткого детерминизма, отрицанию у человека свободы и воли, нас не смущает, а только подтверждает вышесказанное об исследовательской программе и способности постановки вопросов.

Подходя с других позиций, обратимся к работам современного отечественного биолога С. В. Савельева, изучающего биологические, материальные основы творчества и гениальности. В основе памяти лежат случайные процессы морфогенеза, нейроны постоянно образуют и разрушают свои связи, ежедневно возникает 2–5 новых синапса и примерно столько же разрушается. «Можно ожидать, что в коре мозга человека ежедневно будет образовываться около 800 млн новых связей между клетками и примерно столько же будет разрушено»³. Эти морфогенетические новообразования используются мозгом для долговременного хранения новой информации. Однако, не будучи востребована, целостная синаптическая связь со временем распадется на отдельные сенсорные, моторные и ассоци-

ативные области остаточного возбуждения. Целостная цепь еще может быть восстановлена при возбуждении даже одного из ранее задействованных центров. Например, запах духов может внезапно восстановить в памяти давнюю встречу и того, кто их подарил. Но в тех зонах мозга, которые развиты слабее, остаточные возбуждения стираются быстрее, тогда картина восстанавливается не полностью, элементы воспоминаний дополняются из иных субъективных впечатлений и на выходе мы получаем совсем другое воспоминание, более схожее с фантазией, чем с реальностью. Таким образом, мозг постоянно перестраивает информацию на основе собственного непрерывно меняющегося материального субстрата. В случае активной интеллектуальной деятельности и напряжения различных областей мозга могут устанавливаться связи между такими системами нейронных комплексов, где ранее никогда связей не было. На уровне сознания это воспринимается как творческое прозрение, инсайт.

Казалось бы, вот научные, материальные доказательства того, что творчество неотделимо от родовой сущности человека. Но беда в том, что гениальные открытия не только не сыплются потоком, но и раз в столетие не всегда видны... Правда, своего рода «микроинсайты» происходят с нами все время. Они имеют место даже у абсолютного лентяя. Кому-то в голову внезапно придет идея перекрасить волосы, а кому-то – гениальное открытие. Дело в том, что мозг устроен крайне сложно и хитро. Его древнейшей структурой является лимбическая система, содержащая формы инстинктивно-гормонального поведения, направленного на биологические цели питания, размножения. «Лимбической системе в мозге человека противостоит кора больших полушарий переднего мозга»⁴, в которой расположены ассоциативные центры, отвечающую за процессы мышления и воображения. Они представляют собой значительный объем «незаполненных нейронов», на который можно было бы записать любую информацию, свободную от биологических целей. Но, во-первых, указанные процессы крайне затратны и биологически, «экономически» невыгодны. Мозг всеми силами старается не думать. И если есть заданные врожденные алгоритмы и программы поведения, и они позволяют достичь успеха в решении ключевых жизненных задач, то напрягать свое мышление нет никакой необходимости, а нужно просто следовать «инструкции».

Во-вторых, как полагают биологи, неокортекс развивался для обеспечения возможности социальной жизни, и на незаполненный объем нейронов человека с самого детства записываются алгоритмы социального поведения, выступающие в дальнейшем в виде инстинктов.

Даже находясь в сложнейшей системе общественных отношений, можно просуществовать так, чтобы не думать никогда: набор заданных ценностей, внушенный индивиду с детства, снабжает его необходимыми «инструкциями», если не на все случаи жизни, то на подавляющее большинство из них. И лишь наталкиваясь на противоречия данной системы ценностей, несоответствие говоримого и делаемого и т. д., человек может начать пытаться мыслить самостоятельно, преодолевать инстинктивные формы поведения. «Свободу не добыть задаром», как говорил Сенека. Или, вслед за Ницше, свобода – это то, что должно быть завоевано.

Таким образом, даже на биологическом уровне, несмотря на обилие алгоритмов, на что прежде всего обращает внимание аналитическая философия, поведение человека не сводится к одним только формам жесткой детерминации. Концепция Савельева позволяет объяснить и возможность редких взлетов человеческой гениальности, равно как и невероятную примитивность человеческого мышления. В другом месте мы постараемся более подробно рассмотреть идеи ученого, связанные, в том числе, с проблемами социума, позволяющие много понять в окружающей нас современной реальности и осмыслить явления, на которые мы наталкиваемся практически ежедневно.

Однако, что касается феноменов духовной жизни, Савельев не чужд редуccionизму, который, как представляется, и заводит его идеи в некоторые тупики. Определяя процессы и формы духовной жизни, прежде всего, через системы нейронных связей, он не видит качественных различий мыслительной деятельности, в частности, рассудочной и разумной. Отсюда «двойственная природа» сознания рассматривается ученым как противостояние лимбической системы и неокортекса, в результате чего его мысль часто впадает в противоречия, которые, думается, внутренне ощутимы и для самого автора. На основе неокортекса происходит как закрепление социальных инстинктов, так и осуществление творческих процессов. В первом случае, это рабство и несвобода, во втором,

подлинность и открытый горизонт смыслополагания. Не случайно в философской традиции, когда речь идет о двойственной природе сознания, лимбические и социальные инстинкты относятся к одному полюсу, полюсу повседневности, необходимости, которому противостоит другой – полюс свободы, разума, духовности или подлинности. Но не в этом ли и заключается диалог философии и науки – продолжить то позитивное, что было наработано ученым, и преодолеть те тупики, в которые вынужденно попадает его мысль...

¹ Морен Э. Метод. Природа природы. – Москва : Прогресс-Традиция, 2005. – С. 126.

² Кант И. Критика чистого разума. – Москва : Эксмо, 2007. – С. 328

³ Савельев С.В. Изменчивость и гениальность. – Москва : ВЕДИ, 2012. – С. 24.

⁴ Савельев С.В. Нищета мозга. – Москва : ВЕДИ, 2014. – С. 92.

Е. О. Гомозова **СЕМАНТИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ** **К ИЗУЧЕНИЮ МЕТАФОРЫ ***

Существуют три работы, к которым так или иначе обращаются исследователи метафоры: «Метафора» Макса Блэка, «Что означает метафора?» Дональда Дэвидсона, «Метафоры, которыми мы живем» Джорджа Лакоффа, Марка Джонсона. В данной статье мы изложим основные тезисы обозначенных работ и сравним их.

В своем сочинении М. Блэк объясняет, что метафора образуется с помощью слов, которые употребляются в переносном значении. Он разделяет метафоры на два вида: субстанционалистские и интеракционистские.

К первому относятся метафоры, которые употребляются настолько часто, что становятся близки к идиомам¹. Они вводятся в текст для стилистических целей, чтобы разнообразить его. Такую

* © Гомозова Е. О., 2022.

метафору можно «переформулировать», лишив ее переносного значения, но сохранив исходный смысл.

К интеракционистским относятся те, которые являются оригинальным творением автора². В философии примером метафоры такого вида относится река Гераклита³. При обращении с такой метафорой важно понимать, что ее значение может быть утеряно при перефразировании или переводе.

Д. Дэвидсон критикует ядро теории М. Блэка: он считает, что есть только одно значение – буквальное. Введение категории переносного значения раздваивает значение на два, что создает методологические проблемы⁴. Он аргументирует это тем, что мы понимаем метафоры только благодаря знакомству с буквальным смыслом слова. Человек способен понять выражение «злой, как волк», поскольку он знаком с образом агрессивного хищника.

Однако это не меняет того, что оба автора признают значимость метафоры для текста, поскольку она способна эстетически воздействовать на читателя⁵. Выходит, что основная разница подхода к метафоре Блэка и Дэвидсона – во взгляде на существование переносного значения.

Можно ли исследовать метафору, руководствуясь их теориями? Нет, ведь спор Дэвидсона и Блэка заключен в рамках самой метафоры, а не подхода к ней. Они пишут об эстетической функции, но не развивают свою мысль. Для изучения метафоры в тексте нужно перейти семантики к прагматике.

Лакофф и Джонсон оставляют проблему семантики за скобками, исследуя то, как метафора проявляется из опыта. Их главная идея состоит в том, что речь и мышление были бы невозможны без метафор, поскольку наше полагание всегда лежит между двумя областями – абстрактным и конкретным⁶. Метафора «впитывает» в себя все наши смыслы, представления и даже ощущения⁷. Человек учится языку, усваивает особенности своей культуры, накапливает физический опыт.

В данном случае они дополняют мысль Блэка, который находил субстанционалистские метафоры недостаточными. Метафоры образуют системы не за счет сходства на уровне коннотаций и ассоциаций, а за счет своей когнитивной обусловленности⁸. Смыслы, на основе которых образуется метафора не просто «похожи» друг на друга, их связь глубже.

Для понимания этой связи требуется обратиться к термину метафорического понятия. Метафорическое понятие – это когнитивная основа, на которой строится метафора⁹. Благодаря опыту у человека появляются четкие ассоциации, например, ощущение успеха как «вершины» (отсюда метафоры «забраться слишком высоко», «упасть с пьедестала»)¹⁰.

Сами авторы иллюстрируют свою идею с помощью метафорических понятий, образуемых со словом «спор»¹¹. Возможно образовать следующие понятия: «спор – это война», «спор – это путешествие», «спор – это строение».

Понимание спора как войны оформляет наше представление о дискуссии как о враждебной. В таком случае мы можем создать или припомнить следующие метафоры: «я уничтожу тебя в споре», «оппонент обезвредил противника своими аргументами».

Если мы говорим о споре, как о путешествии, то мы рисуем картину, в которой каждый из собеседников точно не знает куда его заведет дискуссия: «начнем наш путь в обсуждение проблемы N» или же способен заблудиться: «потерять нить дискуссии».

Метафорическое понятие строения имеет место, когда мы говорим о том, что будем «выстраивать аргументы» или «пытаться понять фундамент идей оппонента».

Почему мы говорим о системе метафорических понятий? Потому что строение, путешествие, война восходят к базовому когнитивному опыту человека. Они отражают стороны человеческого опыта – освоение пространства (строительство, исследование территорий), усвоение категорий «свой-чужой» (война)¹².

Выходит, что метафорический смысл возникает не на основе сопоставления, а восходит к самим структурам человеческого мышления. Поскольку Лакофф и Джонсон смогли уйти от эстетики и семантики в своих исследованиях, они являются наиболее популярными авторами, к которым обращаются для изучения метафоры. Тем не менее, мы можем полагать, что проблема семантического разбора метафоры до сих пор не решена (или неразрешима в силу своей фундаментальности).

¹ Блэк М. Метафора // Теория метафоры. (Сборник статей). – Москва : Прогресс, 1990. – С. 161.

² Там же. – С. 164.

³ Лебедев А. В. Логос Гераклита. Реконструкция мысли и слова (с новым критическим изданием фрагментов). – Санкт-Петербург : Наука, 2014. – С. 155.

⁴ Дэвидсон Д. Что означают метафоры? // Теория метафоры (Сборник статей). – Москва : Прогресс, 1990. – С. 249.

⁵ См. : Блэк М. Указ. соч. – С. 169 ; Дэвидсон Д. Указ. соч. – С. 189.

⁶ Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – Москва : УРСС, 2008. – С. 54.

⁷ Там же. – С. 203.

⁸ Там же. – С. 175.

⁹ Там же. – С. 131.

¹⁰ Там же. – С. 41.

¹¹ Там же. – С. 25.

¹² Там же. – С. 131.

А. А. Костюк

ПОНЯТИЕ «OTIUM» В КОНТЕКСТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДЕЯТЕЛЬНОЙ И СОЗЕРЦАТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ *

Смертным известно о настоящем.
Богам – начала и их концы.
О том, что близится, о предстоящем
знают только, склоняясь над шелестящим
листом пергамента, мудрецы.

К. Кавафис

Образ мудреца, в тишине склонившегося над пергаментом в надежде сквозь прошлое увидеть будущее, давно стал клишированным представлением о деятельности философов. Однако если мы станем всматриваться в эту застывшую картину, что откроется вопрошающему взгляду? За этим всматриванием в пергамент стоит визуализированный идеал созерцания как деятельности ума, и образа жизни, основанного на созерцании. Причем, продолжив это движение мысли, мы придем к пространству разворачивающегося действия, и пространством этим станет досуг, с которого и стоит

* © Костюк А. А., 2022.

начать разговор об античных представлениях о созерцании и действии и их отношении к процессу философствования.

Термин *otium* – досуг вызывает интерес как в этимологическом аспекте, так и в качестве предмета философской рефлексии. Досуг со времен античности выступает как необходимое условие философствования – фундирующий философское действие процесс. В греческом языке досуг обозначался термином *σχολή*, от которого впоследствии возникает форма обучения философии – школа, а также термин «схоларх» – глава школы. Для того чтобы обозначить место этого концепта в системе античных представлений о деятельном и созерцательном измерениях бытия, необходимо определить исходное содержание данного понятия.

Как пишет З. Затиришвили, цитируя книгу Й. Пипера о досуге как основе культуры: «на древнегреческом языке «досуг» – это «skhole», по-латыни – «schola», по-русски – «школа», т. е., как отмечает Йозеф Пипер, «слово, которое означает то место, где мы учимся и учим других, происходит от слова, имеющего следующее значение – досуг. Строго говоря, «школа» – это не школа, а досуг»¹. Таким образом, смысловое содержание греческого *σχολή* связано, по большей части, с деятельностью, но деятельностью особо рода, свободной от выгоды и пользы, как отмечает Аристотель.

У Платона в диалоге «Федон» мы впервые сталкиваемся с определением созерцательной жизни как образа жизни философа, созерцающего истинное бытие. Главным условием созерцательной жизни становится наличие досуга – свободного для философствования времени. Свободный человек волен выбирать занятия для досуга, с этим Аристотель связывает возникновение так называемых *artes liberales* – свободных искусств, над которыми царит философия. Таким образом, досуг в исходном значении этого термина означает время, свободное от вынужденного труда, приносящего выгоду.

Для выстраивания системы понятий, обозначенных в заголовке статьи, необходимо также обратиться к римской традиции в осмыслении досуга. Цицерон писал о досуге как о времени, предназначенном для занятий философией, времени, свободном от политической деятельности. Он отдавал очевидное предпочтение деятельной жизни, которая ассоциировалась с выполнением гражданских обязанностей и следованием основным гражданским добродетелям.

телям, из которых эти обязанности выводились. Иными словами, быть добропорядочным гражданином значило для Цицерона больше, чем быть философом (вопрос, кем считать Цицерона в первую очередь – политиком-ритором или философом-стоиком – вопрос риторический).

Как отмечает Я. Ю. Межеричкий, «культивирование добродетелей гражданина, как и следовало бы ожидать, исключало высокую оценку досуга. Латинское слово *otium*, означавшее «досуг», «бездеятельность», «праздность» и др., является семантически первичным по отношению к производному от него *negotium* – «дело», «занятие» и т. п. Будучи одной из универсальных категорий римской античной культуры, понятие «досуг» могло приобретать в различных контекстах и исторических условиях все новые оттенки и значения»². Подобная оценка досуга сохраняется в течение длительного времени, распространенными становятся обвинения в адрес тех, кто ради занятий философией оставлял политическую деятельность. Противоположное досугу понятие *negotium* включало исполнение магистратур, деятельность в сфере риторики и военного дела. В сфере *otium*, в свою очередь, входила деятельность, не связанная с общественно-политическими вопросами.

Позднее, в эпоху Возрождения, «праздность» также будет противопоставляться активной деятельности, сопряженной со служением городу, активным участием в его политической жизни. Так, Альберти рассуждает о том, что человек по природе предназначен к деятельной жизни, поскольку способен обращать знания на пользу, причем как себе, так и обществу. Труд, а не праздность создает полноценную жизнь. Однако итальянские гуманисты стремятся гармонизировать действие и знание, К. Ландино заканчивает один из своих трактатов мыслью о том, что нет необходимости противопоставлять действие и созерцание, напротив, существует необходимость их гармоничного сочетания.

Таким образом, если мы зададимся вопросом: чему служит досуг – созерцанию или действию? – ответом, в случае с Цицероном, несомненно будет: созерцанию, поскольку именно в моменты досуга (которых было не так много на фоне его насыщенной политической жизни) он посвящал себя философствованию и писал трактаты на различные этические темы. Однако гуманистическая философия Возрождения предлагает новую формулу: *in otio*

meo negotia – досуг следует проводить недосужно. Это приводит нас к постановке еще одного вопроса: сопряжена ли философия с действием или философский образ жизни замкнут исключительно на созерцании? Стоит отметить, что со времен Аристотеля философское действие по сути трактовалось как действие политическое. Однако, современные условия общественного развития позволяют говорить о возможности наполнить концепт философского действия самостоятельным содержанием.

В контексте данных рассуждений возникает необходимость наметить перспективу для изучения современного отношения к досугу и места данного концепта в системе созерцание – действие, которая также трансформируется в новой реальности.

Прежде всего, восприятие досуга сегодня не позволяет разграничить занятия, приносящие выгоду и пользу, и занятия свободные, как это делал Аристотель. Досуг воспринимается как развлечение, средство восстановить силы после работы, для того чтобы вновь приступить к исполнению своих обязанностей: «Современное общество, порожденное взрывным развитием информационных и коммуникационных технологий, способствует изменению функциональной сущности досуговой деятельности личности: переориентация в основном на отдых и развлечения; вытеснение функций развития и самореализации человека на второй план; неравномерность распределения свободного времени у различных социальных групп населения и др.»³. Помимо этого, наблюдается смещение акцента с внешнего на внутреннее: «Западное общество сегодня представляет собой такой тип, где получение эмоционального удовольствия превалирует над решением внешних задач, т. е. соответствует «Обществу переживания» (впечатления)»⁴. Все это указывает на искаженное восприятие собственной деятельности, которая либо становится прямым отражением трудовых обязанностей, либо воспринимается как развлечение, не несущее никакой смысловой нагрузки.

Ответом на эти изменения стало возникновение так называемой философии неспешности (*Slow life*) – практико-ориентированной методики, направленной на замедление ритма жизни, что стало особенно актуально в информационную эпоху, требующую от человека постоянной «включенности», поддержания заданного ритма. Все это приводит как к подмене смыслового

содержания досуга, о чем было сказано ранее, так и к искажению представлений о деятельности, что особенно ярко проявляется в отношении современных трактовок труда и творчества: «Собственным изобретением философии *slow life* следует считать концепцию креативной праздности (ит. *ozio creativo*) или креативного «неделания», «творческого безделья», предложенную итальянским социологом Д. Де Мази. Она сводится к тому, что в постиндустриальном обществе, в постиндустриальной экономике, где креативность доминирует над понятием «труд», границы между понятиями «работа», «учеба», «игра» размыты. Их сочетание дает *l'ozio creativo* – креативный отиум, праздность творческую, т. е. ситуацию, в которой вы работаете, не замечая этого»⁵.

В информационную эпоху производство и воспроизводство информации и впечатлений превалирует над материальным производством, что приводит к переосмыслению множества установок, характерных для индустриального общества. Так, в креативном досуге, о котором пишут исследователи, можно увидеть попытку возродить исходное отношение к исследуемому концепту. Однако, если говорить о досуге как пространстве философствования, возникает ряд трудностей, не позволяющих данной установке реализоваться. Прежде всего, это обусловлено размыванием границ между трудом и творчеством, поскольку встроить античные представления в современный контекст не представляется возможным.

В отношении современного общества возможно провести параллель с идеей Ж. Бодрийера об исчезновении дихотомии приватное-публичное и появлении понятия обценного как признаке искаженного отношения к досугу: «Обценное начинается, прежде всего, там, где больше нет спектакля, нет сцены, где все становится прозрачным и непосредственно видимым, где всякая вещь выставлена в жестком и безжалостном свете информации и коммуникации. Мы уже не часть драмы отчуждения, мы живем в экстазе коммуникации. И это экстаз обценного. Обценное – это то, что искореняет всякое зеркало, всякий взгляд, всякий образ. Обценное приводит к концу всякой репрезентации»⁶. Таким образом, стирание границ между приватным и публичным приводит к искаженному восприятию деятельности в целом.

Можно предположить, что изменения, затронувшие сферу приватного, отражаются и в восприятии досуга, и в восприятии

философского действия, что делает актуальным изучение данной проблемы в контексте информационного общества, а также решение ряда вопросов, выявленных нами в связи с ее постановкой.

¹ Шатиришвили З. Мераб Мамардашвили и традиции созерцательной жизни. – URL: <http://www.intelros.ru/merab-mamardashvili-vklad-vrazvitiie-filosofii-i-k/11016-merab-mamardashvili-itradicii-sozercatelnoj-zhizni.html> (дата обращения 20.05.2022).

² Межерицкий Я. Ю. Inersotium // Быт и история в античности. – Москва : Наука, 1988. – С. 42.

³ Головина Г. В. Культура досуга как фактор формирования современного общества. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kultura-dosuga-kak-faktor-formirovaniya-sovremennogo-obschestva> (дата обращения: 20.05.2022).

⁴ Николаева Ж. В. Slow life. Новая философия неспешности // Обсерватория культуры, 2016. – Т. 1. – № 1. – С. 26.

⁵ Там же. – С. 27.

⁶ Baudrillard J. The Ecstasy of Communication // The AntiAesthetic essays on Postmodern culture. – Port Townsend, Washington : Bay Press, 1983. – P. 130.

А. В. Погорельчик **МАССОВЫЕ ОБЩНОСТИ:** **ЭВОЛЮЦИЯ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ***

Современное общество, сложившееся в результате индустриализации и демократизации всех его сфер – общество массовое. Это данность, которая сама по себе не несет ничего положительного или отрицательного. Это общество является массовым потому, что люди приобретают стандартные материальные и духовные блага, распространяемые в массовом масштабе. В результате человек чаще всего интересуется тем, что ему предлагается, покупает то, что продается и реагирует на события так, как ему «предлагают» реагировать средства массовой информации. В современном обществе человек практически все время, вольно или не вольно, является членом той или иной массы: потребителей, читателей, слушате-

* © Погорельчик А. В., 2022.

лей, избирателей и т. д. Это кажется настолько очевидным, что при исследовании как различных аспектов «массового», так и массовых общностей, возникает опасность упрощенного отношения к объекту исследования и подмены понятий. Между тем, в обществе существует ряд массовых общностей, которые эволюционируют определенным образом и переживают трансформации под воздействием различных объективных факторов.

Думается, совершенно естественно, что изучение массы началось с того ее вида, которое, что называется, «бросалось в глаза» – с эмпирически фиксируемой толпы. Так как наиболее важным в бытии толпы является ее поведение, то первыми на нее обратили внимание психологи и юристы.

Родоначальниками социально-психологического подхода к массовым явлениям считаются Г. Лебон и Г. Тард. Это направление до сих пор остается ведущим в изучении генезиса и развития массы. Сторонники психологического подхода делают попытки обосновать различные социально-массовые явления, исходя из тех или иных особенностей человеческой психики.

Сущность подхода Г. Лебона и Г. Тарда коротко можно интерпретировать так: в социальных общностях, связанных с «непосредственным» взаимодействием людей, поведение последних определяется не столько той или иной формой сознания, сколько эмоционально – психическими, бессознательными переживаниями, то есть общими для всех, однотипными психическими состояниями.

Главной моделью для Г. Лебона и его последователей является толпа, понимаемая как психологический феномен, возникающий при непосредственном взаимодействии индивидов, независимо от их социального положения, профессии, национальности, даже повода, вызвавшего образование данной толпы. «При известных условиях – и притом только при этих условиях – собрание людей представляет совершенно новые черты, отличающиеся от тех, которые характеризуют отдельных индивидов, входящих в состав этого собрания. Сознательная личность исчезает, причем чувства и идеи всех отдельных единиц, образующих целое, именуемое толпой, принимают одно и то же направление. Образуется коллективная душа, имеющая, конечно, временами характер, но представляющая очень определенные черты»¹.

Эти известные условия – способность к заражению, восприимчивость к внушению и склонность к подражанию.

Итоговая оценка Г. Лебоном социальной и исторической роли масс весьма категорична: реальная роль толпы в социальной жизни, особенно в политике, преимущественно деструктивна, она есть средство, орудие в руках безответственных политических демагогов и даже, шарлатанов. Его пугает перспектива превращения XX века в «эру толпы». Прогноз же Г. Тарда иной, о чем мы скажем ниже.

Социально-психологический подход до сих пор остается одним из самых авторитетных и востребованных при изучении различных массовых явлений. При этом необходимо избегать психологического редукционизма. В тоже время недооценка психологии так же не является продуктивной.

Становление индустриальной цивилизации, развитие демократических институтов, внедрение светских идеологий и господство средств массовой коммуникации способствовало возникновению нового вида массовых общностей – «рассеянной» или несобранной массы. Это – межгрупповая, межклассовая общность. «Рассеянная» масса – это сегментированная, фрагментированная, несобранная, зависящая от различных каналов и методов манипулирования общность.

Уже Г. Тард считал, что не следует смешивать толпу и публику. Для него моделью массы является не суевающийся участник беснующейся толпы, а комфортно устроившийся в своем кресле зритель. «Следует не смешивать с толпой публику, – которая есть чисто духовная совокупность, группа индивидуумов, физически разделенных и соединенных чисто умственной связью. <...> Эта связь состоит в одновременности их убеждения или увлечения, в сознании, проникающем каждого, что эта идея или это желание разделяется в данный момент огромным количеством других людей»².

Следовательно, образование публики предполагает духовную и общественную эволюцию, значительно более подвинувшуюся вперед, нежели образование толпы.

Обратимся к Х. Ортеге-и-Гассету: «Средний человек» – это «человек в той мере, в какой он не отличается от остальных и по-

вторяет общий тип. Стихийный рост массы предполагает совпадение мыслей, целей, образа жизни»³.

Данное повторение общего типа выражается и опредмечивается, прежде всего, в следовании людей устоявшимся стереотипам в самых разных областях жизни. Стереотипы потребностей, интересов, вкусов, взглядов, оценок, самого образа жизни навязываются и пропагандируются различными агентами манипуляции сознанием и поведением и становятся, в конце концов, неотъемлемой частью человеческого бытия. При этом, как правило, люди не задумываются о том, выбрана ли та или иная установка ими сознательно, или их просто запрограммировали воспроизводить определенные мысли и действия.

Итак, «рассеянная» масса – это большое количество людей, обладающих различным социальным статусом, система ценностей которых носит стереотипный характер, мышление стандартизировано «общими штампами», поведенческие реакции усреднены и однотипны.

Но, подобная общность, несомненно, отличается от эмпирически фиксируемой толпы – в «рассеянной» массе внешне не проявляются феномены, характерные для толпы, а некоторые из них ей могут быть вообще не присущи. «Не проявляется в таком объеме «эмоциональное заражение», не исчезает полностью рефлексивность и не развивается в полном объеме процесс деиндивидуализации»⁴.

Главным психологическим механизмом, способствующим формированию данного феномена, выработки у индивидов сходных взглядов и готовности реагировать сходным образом на идентичные стимулы, является, несомненно, внушение. Этому способствует внутренняя установка «человека-массы», не привыкшего, а, зачастую и не умеющего критически мыслить, демонстрирующего повсеместно и во всякое время «леность» ума и не желающего отказываться от подобного существования.

Тем не менее, несмотря на то, что воздействие психологических механизмов на «рассеянную» массу и ее членов, конечно, существует, следует подчеркнуть, что, так как оно выражено несравненно слабее, чем в случае с толпой, ибо осуществляется не непосредственно, а опосредованно, то и результаты этого воздействия не всегда так однозначны. «Человек-масса» не теряет полностью способности рассуждать, он в состоянии даже противостоять ма-

нипуляциям с его сознанием, т. е. суггестору в случае с рассеянной массой действовать гораздо труднее, нежели с толпой. Член «рассеянной» массы вполне способен формировать и демонстрировать контрсуггестивные реакции на действия манипуляторов, т. е. активно противостоять последним.

Именно несобранной публике, а, точнее, ее членам, присущ феномен, который называют массовым сознанием. Ведь масса рассеяна в пространстве, она как бы есть, и ее как бы нет. Поэтому массовое сознание – крайне аморфное образование. Это нечто общее в сознании отдельных индивидов, в осознании и понимании ими окружающей действительности и в их отношении к ней. Массовое сознание представляет собой надындивидуальное и надгрупповое по содержанию, но индивидуальное по форме функционирования сознание. В формировании массового сознания участвуют как члены самой массы, так и всевозможные институты общества и государства, цель которых состоит в создании тех или иных масс и внедрении в сознание этих масс необходимых им представлений и мнений.

Известные нам психологические механизмы массовизации, играют очень значительную роль в этом процессе, но, отдавая им должное, следует помнить о том, что сами люди, со своими глубинными ценностными установками и способом бытия в целом, не сводимыми к психической деятельности, облегчают или усложняют выполнение задач, стоящих перед социальными институтами.

С содержательной точки зрения, «в массовом сознании запечатлены знания, представления, нормы, ценности и образцы поведения, разделяемые той или иной совокупностью индивидов, выработанные в процессе их общения между собой, и совместного восприятия социальной информации»⁵.

По структуре, массовое сознание включает основной (первичный), эмоционально-действенный, и вторичный, рациональный уровни. В основе массового сознания обычно лежит яркое эмоциональное переживание некой социальной проблемы, схожее у значительного числа индивидов. Крайняя степень переживания проблемы выступает как системообразующий фактор массового сознания. На основе эмоционального уровня постепенно образуется более рациональный уровень. Он включает различные когнитивные компоненты – прежде всего, общедоступные знания, массово обсуждаемую и разделяемую информацию.

Последний тезис дает нам основания утверждать, что массовое сознание – это сознание именно «рассеянной» массы, так как у обыкновенной толпы этот второй рациональный уровень обычно сведен к минимуму или вообще отсутствует.

Таким образом, массовое сознание есть «... особый случай безусловно общественного сознания, хотя и реализующихся в массе индивидуальных сознаний, но не совпадающего с каждым из них в отдельности, с индивидуальным сознанием как таковым...»⁶.

До появления и распространения Интернета, члены «рассеянной» массы могли встретиться, только образовав толпу со всеми вытекающими отсюда последствиями. Развитие Сети привело к определенной трансформации «рассеянной» массы. Возможность непосредственного общения членов данной общности способствует формированию нового гибридного вида массовых общностей – взаимодействующей в виртуальном, но рассеянной в реальном пространстве массы. Люди, составляющие данную общность могут общаться друг с другом, но при этом они не знают друг друга, не видят друг друга и, в основном, не представляют того человека, который находится по ту сторону монитора. Непосредственное общение членов данной общности способствует усилению эмоциональных реакций и пробуждает восприимчивость к внушению и склонность к подражанию, но, в тоже время, далеко не всегда снижает уровень критики и рефлексии у взаимодействующих индивидов. Преимущественно вербальное общение в виртуальном пространстве и плюралистический характер взаимодействий в Сети так же способствует поддержанию достаточно высокой планки рационального уровня массового сознания.

В данной работе мы рассмотрели традиционные массовые общности и лишь наметили контуры новых виртуальных «рассеянных» масс, глубокое исследование которых ждет впереди.

¹ Лебон Г. Психология народов и масс.. – Минск : Харвест ; Москва : АСТ, 2000. – С. 155-156.

² Гард. Г. Общественное мнение и толпа // Психология толпы. – Москва : Ин-т психологии РАН : КСП+, 1999. – С. 259.

³ Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды. – Москва : Весь мир, 1997. – С. 44.

⁴ Ольшанский Д. В. Психология масс. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – С. 60.

⁵ Дилигенский Г. Г. Марксизм и проблемы массового сознания. – Вопросы философии. – 1983. – № 11. – С. 20.

⁶ Грушин Б. А. Массовое сознание : Опыт определения и проблемы исследования. – Москва : Политиздат, 1987. – С. 256.

С. С. Православский **СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ** **ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ ***

Процессы развития технически опосредованной коммуникации, обобщаемые исследователями в понятии «информационного общества», с каждым годом все настойчивее претендуют на центральное положение в теоретическом поле социальной философии. В связи с этим актуальной задачей становится поиск таких методологических оснований анализа социальных процессов, которые сделали бы возможным не только их концептуальное описание, но также способствовали бы прояснению генезиса и перспектив состояния социальной коммуникации в современном информационном обществе.

Одним из путей поиска таких методологических оснований является теоретическая работа с понятием рекурсии, позволяющим иначе посмотреть на проблематику субъекта социального действия. Важность и ценность этого понятия для современной социально-философской мысли обусловлена тем, что в условиях развития технически-опосредованной коммуникации, социальные системы все сильнее испытывают обратное влияние структур опосредования или интерфейсов, изначально выстроенных в рамках кибернетической парадигмы мышления. Как отмечает современный исследователь Ю. Хуэй: «Среда активно участвует в нашей повседневной деятельности, а начало планетарной смартификации означает как раз то, что рекурсивность будет основным режимом вычислений и операций в нашем будущем»¹.

* © Православский С. С., 2022.

В пространстве современной социальной коммуникации рекурсивность может быть выделена в качестве необходимого аспекта в любой коммуникативной системе, предполагающей циклы коммуникаций. Это все коммуникативные системы, предполагающие реализацию проектов, в том числе дистанционное образование, системы организации и продвижения контента в социальных сетях, системы, нацеленные на поддержание того или иного образца (в терминологии Т. Парсонса). В свою очередь, о рекурсивности коммуникации также говорит и теория социальных систем Н. Лумана: «Всякая коммуникация может, в свою очередь, становиться темой коммуникации. Но это означает, что она позитивно или негативно комментирует то, что она может принять или отклонить. Относительно стабильные самоописания образуются поэтому не просто в форме убеждающего обращения к некоторому данному объекту, но как результат некоторого рекурсивного наблюдения и описания подобных описаний»². В соответствии с этим, в рамках социальной философии может быть сформулирована исследовательская программа поиска инвариантов социальной коммуникации, с точки зрения их рекурсивности и способов ее проявления в социальных взаимодействиях.

И здесь возникает еще одна важная задача, решение которой необходимо для создания полноценного теоретико-методологического подхода к анализу социальных процессов. Это задача представляет собой создание теоретического механизма, способного работать с тем измерением социальности, которое и делает ее социальностью человека, то есть, с измерением смысла, связанного с представлением о субъекте социального действия. Чтобы приблизиться к решению этой задачи, необходимо описать смысл в терминах системно-теоретического подхода. Для этого можно обратиться к представлению о функторах, о которых говорит Х. фон Ферстер, предлагая Н. Луману новые возможные пути развития системной теории: «...функции функций называются функторами. Функтор это, так сказать, система, которая нацелена на координацию одной группы функций с другой группой, и сегодня я предлагаю разработать исследовательскую программу, в которой будут изучаться рекурсивные функторы»³.

Данное высказывание Х. фон Ферстера можно понимать как предложение перейти с микроуровня конкретных коммуникаций на

макроуровень рекурсивно функционирующих системно организованных комплексов коммуникаций, которые взаимодействуют друг с другом. Этот макроуровень будет, по сути, соответствовать теоретическому масштабу социальной философии. Рекурсивный функтор и будет тем аспектом системы, который отвечает за появление в ней тех или иных смыслов, понимаемых в системной теории как формы редукции комплексности, так как процесс координации одной группы функций (коммуникаций) с другой, о котором говорит Х. фон Ферстер, и осуществляется в целях поддержания отличия системы от среды на основе кода, который можно представить как правила обращения с комплексностью (средой).

Такая методологическая стратегия позволяет приблизиться к решению аналитической социально-философской задачи поиска и описания конкретных форм рекурсии, что открывает теоретический доступ к уровню метаструктур коммуникации, а также к возможности определения степени их влияния на формы и процессы конкретных коммуникативных систем, а также конкретных социальных действий и ассоциируемых с ними субъектов.

Также на горизонте таких исследований возникает задача анализа того, что можно было бы назвать «шумом» рекурсии, то есть, тех процессов, которые в каждом цикле коммуникации (на любом масштабе) не позволяют системе идеально завершить очередной виток рекурсивной спирали и оказаться на новом уровне процесса в точке, идеально соответствующей прошлому уровню по каким-либо параметрам. Иными словами, коммуникация никогда не завершается в точности так, как она началась и в точности там, где она началась. И это происходит не только из-за того, что рекурсия предполагает наличие у системы памяти о прошлых состояниях. Здесь имеет место принципиальное расхождение между математической моделью рекурсивного процесса и «физической», то есть, в данном случае, социальной реализацией этого процесса, предполагающей неизбежные потери информации, искажения, влияние окружения, и т. д. Все это можно назвать шумом, оказывающим влияние на структурное и на смысловое измерение социальной коммуникации. И этот шум требует исследования не в меньшей степени, чем сам рекурсивный процесс коммуникации, поскольку именно в таком исследовании представляется возможным адекватный социально-философский анализ социального дей-

ствия и того измерения этого действия, которое теоретически соотносится с представлением о субъекте действия.

При условии в достаточной степени концептуально проработанного объединения всех вышеперечисленных теоретических аспектов рекурсивности в социальных процессах, можно рассчитывать на создание практически применимого социально-философского подхода, способного выполнять целый ряд значимых в социальном познании задач.

Одной из первых таких задач можно считать поиск и определение паттернов рекурсии в социальных процессах. Это позволило бы определить границы поля актуальных социальных процессов и выстроить «словарь» для данного «языка», способного давать представление о социальной реальности с позиции ее рекурсивных аспектов.

Также, актуальной задачей дальнейшего развития данного подхода является выработка способов поиска новых форм рекурсии в социальных процессах, которые могут возникать с развитием техносферы и изменением социальной реальности.

Кроме того, задачей данного подхода можно считать определение и критику отчуждающих форм социальных процессов, а также ре-концептуализацию самого понятия отчуждения, адекватную конкретно-историческому состоянию социальности.

Возможно, главной задачей и теоретической возможностью описываемого подхода, является то, что можно было бы назвать аналитикой генезиса смыслов, появляющихся в той или иной социальной системе любого уровня. Именно перенесение исследовательского акцента с внешних характеристик коммуникации на рекурсивные основы коммуникации представляется, на наш взгляд, методологической установкой, дающей возможность анализировать генезис смыслов на том уровне, на котором он происходит, а не на том, где мы рассматриваем его результаты, проявляющиеся в тех или иных системных событиях. В такой теоретико-методологической перспективе может быть прояснен и вопрос о природе субъекта социального действия, остающийся до сих пор одним из наиболее трудных вопросов социальной философии.

Таким образом, можно сделать вывод о перспективности дальнейших исследований процессов социальной коммуникации с точки зрения ее рекурсивности. Развитие и проработка такого под-

хода к изучению социальной реальности может создать предпосылки для появления теоретических моделей, способных адекватно (уровню развития технологий социальной коммуникации) отражать специфику конкретных процессов, вместо описания эпифеноменов данных процессов. Также, применение такого подхода, при условии сохранения концептуальных связей с философской основой применяемых методов анализа, позволит дополнить системно-структурный аспект социально-философских исследований смысловым аспектом, основой для чего в системной теории выступает представление о смысле как о редукции (или генерации) сложности в системе.

¹ Хуэй Ю. Рекурсивность и контингентность. – Москва : V A CPress, 2020. – С. 267.

² Луман Н. Самоописания. – Москва : Логос : Гнозис, 2009. – С. 29.

³ Foerster Н. von. For Niklas Luhmann: How recursive is communication? // Understanding Understanding: Essays on Cybernetics and Cognition, – New York : Springer-Verlag, 2003. – P. 306.

С. И. Сулимов
СПЕЦИФИКА ИДЕАЛИЗАЦИИ ВАРВАРОВ
В АНТИЧНОЙ ФИЛОСОФИИ *

Большинству наших современников известно сформулированное античной цивилизацией противопоставление цивилизованных людей (эллинов) – варварам, получившее новую жизнь в эпоху Нового времени и ставшее идейной основой таких неприглядных явлений как геноцид североамериканского и австралийского туземного населения и трансатлантическая работорговля. Ведь именно древние греки в ходе победоносных войн с персами заложили основы представления о чуждых в культурном плане народах как о коварных, но глупых и слабых в военном отношении дикарях, над которыми цивилизованным людям властвовать вполне прилично. Однако параллельно с этой традицией осмысления варварства, которую условно можно назвать Аристотелевой, существовала и дру-

* © Сулимов С. И., 2022.

гая – так же грешащая односторонностью, но оценивающая варварские народы подчеркнуто романтически и даже готовая мириться с заметным примитивизмом некоторых из них. В данной работе мы рассмотрим данные представления, существовавшие как в Древней Греции классической эпохи, так и в эллинистической Александрии.

Немецкий исследователь Р. Пельман, писавший в XIX в., предположил, что идеализация варваров греческими мыслителями началась приблизительно в III в. до н. э. под влиянием упадка античного полиса, параллельно с развитием утопических политических проектов. «В обществе, приведенном в расстройство крайностями маммонизма и пауперизма, появление коммунистических тенденций настолько естественно, что нужно бы удивляться, если бы в тогдашней Спарте отсутствовал этот лозунг социального недовольства. Впрочем, возникновение и развитие легенды отнюдь не следует искать в одной только Спарте. <...> Описание идеальных состояний народа является уже с ранних времен чрезвычайно характерной особенностью греческой историографии. Стоит только вспомнить – не говоря уже о Геродоте – встречающиеся в исторических трудах Феопомпа и Гекатея Абдерского описания вполне свободно созданных государственных и общественных форм: это настоящие «государственные романы»; они проливают яркий свет на всю духовную атмосферу того времени, когда возникает легенда о спартанском социальном государстве. Легко представить себе, насколько сильно был пропитан воздух баснями такого рода, если вспомнить, что даже и историография в серьезных исторических произведениях поддавалась искушению и великую проблему времени стала представлять в чисто поэтических образах. <...> На первом плане здесь стоит учение об *естественном состоянии* (Курсив мой. – С. С), в том виде, как оно впервые подробно сформулировано Платоном. Корень этого учения – в неоднократно выдвигавшемся социальной теорией того времени требовании: вернуться к возможно простым, «согласным с природой» формам народного хозяйства, т.е. к тому состоянию, которое довольствуется производством «необходимого» и которое, путем возможного приближения к натуральному хозяйству, поставило бы самые тесные границы экономическому эгоизму и духу наживы»¹.

В ситуации стремительного отрыва цивилизованного общества от его духовных корней многие люди чувствуют себя поте-

рянными, брошенными и заблудившимися. И в Древней Греции, и в хронологически более поздних зрелых цивилизациях в эпоху упадка складывалась парадоксальная ситуация: государство усложнялось, расцвет экономики подстегивал социальное расслоение, но большинство людей ничего от этого всего не получали или даже, наоборот, теряли свои традиционные места в общественной иерархии. И в поисках идеального решения проблем зрелой цивилизации мыслители и теоретики создают образ «благородного дикаря». Очень важно оговориться, что это не этнографический интерес, а поиск в окружающем мыслителей цивилизованном мире островка или осколка «старого доброго прошлого». Отечественный автор Н. С. Широкова так описывает вектор мысли, приводящей интеллектуалов зрелой цивилизации к идеализации варварских народов: «Поскольку прошлое было так прекрасно, а настоящее так плохо, то как пассивный протест против него появляется призыв вернуться к прошлому первобытному состоянию, содержащийся в учении о «естественном состоянии», которое впервые было подробно сформулировано Платоном. <...> К тому же кругу идей, что и учение о «естественном состоянии», примыкает идеализация так называемых примитивных народов, которая встречается в сочинениях древних греков. У истоков этого направления стояли Исократ и Эфор. Греческие мыслители, придерживавшиеся этого направления (среди которых видное место занимал известный ученик Аристотеля Дикеарх из Мессаны), считали, что, поскольку цивилизация порождает неравенство человеческих отношений – роскошь, богатство, создает законы для охраны частной собственности и государства для принуждения, то, по-видимому, естественное состояние идеального общественного равенства можно найти у тех варварских народов, которые еще не достигли уровня цивилизации, характерного для греков»².

Первыми «благородными дикарями» античности были гиперборейцы – полностью вымышленный народ: жители крайнего севера Ойкумены, почитающие Аполлона. Но идеализация коснулась и реально существовавших племен: философ Эфор из Ким в своих работах описывал кочевников-скифов как своего рода коммунистов-вегетарианцев. Образ скифов, созданный Эфором, имеет под собой незначительное реальное основание, но все же является идеологически окрашенной литературной конструкцией. Вот как

описывает сочетающиеся в ней умозрения, фантазии и реальные впечатления Р. Пельман: «Спекулятивная философия установила, будто существенной чертой «справедливости» и естественного состояния являются пощада животных и воздержание от мясной пищи; уже древнейшая историография ввела эту черту в идеализирующее описание северных легендарных народов. <...> По скифскому и монгольскому праву женщина считалась семейной собственностью, которую дети имели право получить по наследству, как и всякое другое семейное имущество. В представлении греков из этого факта создалась та утрированная общность жен и детей, которую имела в виду социальная теория Платона и особенно социальная теория киников. С таким представлением естественно и сама собой так же, как и у Платона, соединялась идея о невозмутимой гармонии общества и о ненарушимом социальном мире»³. То есть знакомый с кочевниками лишь понаслышке эллин принял степной обычай левирата за прогрессивное, утопическое общественное устройство. Считать же номадов вегетарианцами мог только автор, никогда в жизни кочевников не видевший: ведь степняки не занимались земледелием и поэтому питались исключительно тем, что давали им стада, – мясом, молоком и творогом.

Именно в заблуждении, аналогичном ошибке Эфора из Ким, содержится ключ к пониманию учения о «благородном дикаре»: эта концепция является интеллектуальной игрой, поиском утопического идеала, а не реальной этнографией, опирающейся на опыт межкультурного взаимодействия. Превративший скифов в травоядных коммунистов философ Эфор жил и писал в малоазиатском городе Кимы, вдали от любых кочевников. Любой житель греческих колоний Северного Причерноморья, встречавшийся со скифами и сарматами чуть ли не каждый день, описал бы их совсем иначе. Возможно, книги Эфора воспринимались жителями таких городов как Ольвия и Борисфен (приблизительно – современные Одесса и Очаков) исключительно с юмором.

Таким же наивным образом выглядела идеализация кельтов писателями Александрийской школы. Н. С. Широкова характеризует направленность «этнографических» исследований александрийцев как исключительно филологическую: «В основном, тексты александрийской традиции представляют антикварно-филологические работы, использующие информацию, полученную

из вторых рук»⁴. Например, такие представители Александрийской школы как Диоген Лаэртций и Сотион восхищались кельтами и, в особенности, галльскими друидами, приписывая им философские идеи, которых в Галлии никогда не было. В частности, по мнению Сотиона, галльские друиды исповедовали веру в переселение душ, о которой в реальной Галлии той эпохи никто даже не слышал. Также Сотион пытался представить друидов как приверженцев пифагорейского учения, о котором галлы ничего не знали, хоть и поддерживали с греческой колонией Массилия (ныне – Марсель) прочные торговые отношения. То есть александрийские авторы выдумывали своих кельтов, опираясь на отрывочные сведения, получаемые от путешественников с многочисленными искажениями. Этим мыслителей совсем не заинтересовали путевые заметки исследователей, действительно побывавших в кельтском мире (Пифей, Полибий), и хроники Массилии, в которых нашли подробное отражение военные и торговые контакты эллинов с племенами Южной Галлии.

На первый взгляд, можно сказать, что учение о «благородном дикаре» – всего лишь следствие неумеренной фантазии и невежества, которое рассеется сразу, как только очарованный варварами и дикарями писатель встретится с прототипами своего идеала. Однако не все так просто, ведь «благородный дикарь» в той или иной вариации возвращается в книги цивилизованных мыслителей с завидным постоянством. Не имея никакой научной ценности и никогда не доминируя в общественной мысли, данный подход является для зрелой цивилизации очень симптоматичным. Вспомним, как отзывался о варварах Аристотель: античный классик полагал их образ жизни заведомо ущербным и поэтому вменял эллинам право безнаказанно превращать варваров в рабов⁵. Мыслитель из Стагирры не искал у варваров никаких духовных и социальных достоинств и даже не собирался этого делать. Именно так относится к варварскому окружению цивилизация, пока ощущает свое политическое и духовное могущество. Такая цивилизация уверена в своем совершенстве и не собирается ничему учиться у народов, в чем-либо уступающих ей. Но чуть позже, когда господствующая культура уже не удовлетворяет духовных запросов социума, а общество теряет гражданское единство, у цивилизованных людей возникают закономерные сомнения в правильности цивилизованного образа

жизни. Неслучайно уже ученик Аристотеля Дикеарх из Мессаны принялся идеализировать образ жизни охотников и собирателей как более моральный, чем быт граждан торгового мегаполиса. Если Эллада Аристотеля была страной театра и философии, родиной народа – победителя персов, то Эллада Дикеарха – это одна из провинций эллинистического мира, ничем, кроме мифического прошлого, не отличающаяся от других эллинистических государств. Поэтому Аристотель не сомневался в величии античной цивилизации, а Дикеарх уже далеко не всегда находил этому величию подтверждения.

Описанное нами явление характерно не только для античной истории, но и для ритма развития цивилизации вообще. Если искать аналоги в Новом времени, то можно провести параллель с французской общественной мыслью XVIII в. Если в начале столетия Франция, достигшая усилиями Людовика XIV небывалого величия, уверенно диктовала свою волю остальной Европе и непреклонно развивала свои колонии в Новом свете, то поражение в Семилетней войне (1756–1763 гг.), вызвавшее значительные территориальные потери и финансовые убытки, привело к обесцениванию векового политического и социального опыта. Именно тогда французские интеллектуалы обратились к салонному созданию «благородных дикарей». Есть аналогия и в русской истории: в 1812 г., когда грандиозное французское вторжение было блестяще отбито, никому не приходило в голову сомневаться в правильности русского исторического пути. Победоносный монарх Александр I был прозван Благословенным, хотя он не благоволил республиканцам и никаких гражданских свобод никому не обещал. Зато поражение страны в Крымской войне (1853–1856 гг.) дало колоссальный импульс народникам, принявшим искать идеал совершенного общества где угодно, кроме реальной, современной им России⁶.

Важно отметить, что литературно-философская идеализация варваров сама по себе не способна ни нанести цивилизации какой-либо серьезный ущерб, ни вызвать раскол общества. Это симптом того, что духовное и социальное единство цивилизации нарушено, и поиски выхода из кризиса в «старом добром прошлом» являются лишь одной из попыток этот кризис преодолеть. Единственный осязаемый результат, к которому данные явления могут привести, –

это обесценивание в глазах мыслящей публики современных ей общественных и государственных форм.

¹ Пельман Р. История античного коммунизма и социализма. – Санкт-Петербург : Изд-во Брокгауз–Ефрон, 1910. – С. 53.

² Широкова Н. С. Идеализация варваров в античной литературной традиции // Античный полис : межвузовский сборник – Ленинград : 1979. – Вып. 5. – С. 126.

³ Пельман Р. История античного коммунизма и социализма. – Санкт-Петербург : Изд-во Брокгауз–Ефрон, 1910. – С. 57.

⁴ Широкова Н. С. Идеализация варваров в античной литературной традиции // Античный полис : межвузовский сборник – Ленинград : 1979. – Вып. 5. – С. 130.

⁵ Аристотель. Политика. – Москва : АСТ, 2010. – С. 23.

⁶ Сулимов С. И., Черниговских И. В., Черных В. Д. Варварство и цивилизация : специфика межкультурного взаимодействия : монография. – Воронеж : Научная книга, 2002. – С. 77.

И. Ю. Тихонова **ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОГО ПРИЗНАНИЯ** **В ПОСТСОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ ***

Говоря о самоопределении индивида в современном социальном пространстве, закономерным становится вопрос о том, с какой группой или значимым Другим этот субъект должен себя соотносить, как в попытке отождествления, так и в стремлении перешагнуть имеющуюся определенность. И здесь мы с неизбежностью сталкиваемся с проблемой социального признания. «Самосознание есть в себе и для себя потому и благодаря тому, что оно есть в себе и для себя для некоторого другого [самосознания], т.е. оно есть только как нечто признанное»¹, – так писал Гегель о признании. В последнее десятилетие о данном феномене вновь заговорили как отечественные, так и зарубежные социальные философы. И для этого есть ряд причин.

* © Тихонова И. Ю., 2022.

Для индивида необходимым является наличие общего смыслового пространства между собой и другими, возможность иметь значимые друг для друга ценности. Расширение коммуникативного пространства, ослабление интерсубъективных связей, исчезновение предзаданных и устойчивых схем социализации разрушают это смысловое пространство и становятся причинами роста неуверенности индивида в том, насколько его ожидания в адрес других могут быть оправданы. Универсализация образов жизни, достижение общечеловеческих прав и свобод в определенной степени уравнивают индивидов. В сложившемся ценностно-нейтральном и релятивном пространстве субъекту сложно очертить границы той группы, с которой он может себя идентифицировать, а, следовательно, нет и уверенности в правильном понимании собственных действий со стороны других.

Проблематичность признания трактуется субъектом как травмирующая его Я, поскольку его персоне не будет уделено достаточно внимания в определенной социальной группе. Борьба за признание в постсовременном обществе перманентна, поскольку человек постоянно ищет одобрения своим поступкам со стороны других, а удостовериться в собственной ценности достаточно сложно, поскольку Другой размыт и не может предложить устойчивых границ для оценивания и легитимации. А. Хоннет замечает, что если прежде индивиды боролись с несправедливостью (с нарушением прав, с индивидуальной и социальной изоляцией, с ограничением свободы), то сегодня основным мотивом их притязаний становится борьба за признание². «Можно умереть или ополуметь, живя в обществе, в котором все и каждый нас не замечают и ведут себя так, будто нас на свете нету»³.

Действительно, сегодня в ситуации культурного релятивизма все больше индивиды стремятся заявить о своих взглядах, предпочтениях, переживаниях, возводя их в необходимые категории собственной субъективности.

Также индивидуализация усиливает проблематичность социального оценивания, поскольку прежде личность имела возможность осмысливать себя исходя из принадлежности к определенной социальной группе, от места в социальной иерархии. Сегодня сложно оценить себя с точки зрения социума, человек маргинализируется, постоянно находясь на границе между идентичностями,

ролями и т. п. А потому ему сложно выработать уверенность не только в своем социальном положении, но и правильности своих поступков и мыслей. Кроме того, происходит подрыв социального доверия. П. Штомпка так определяет доверие: это «ожидание добросовестного поведения других людей по отношению к вам»⁴, но это ожидание также базируется на ценностной и смысловой симметрии. Не только я должен ощущать принятие моей позиции со стороны других, но и поведение других должно вписываться в рамки социально одобряемого мной поведения, иначе эти другие и их действия не будут для меня значимыми. Кризис доверия инициирован разрушением социальных институтов и, как следствие, исчезновением общего смыслового пространства, влиянием обезличенных информационных системам, которые формируют анонимный образ Другого, а также ориентируют на довольно узких спектр процессов и их значений, не позволяя личности сформировать полноценный проект существования. В такой ситуации человек перестает испытывать доверие к возможным Другим и к самому себе.

Интересна в данной связи идея М. Мид о различии культур в зависимости от ориентации на опыт предков (постфигуративная модель культуры), сверстников (кофигуративная модель) или детей (префигуративная модель)⁵. Каждому типу культуры соответствует определенная модель идентификации, по-своему воспроизводящая имеющийся опыт поколений, либо частично или полностью отказывающаяся от него, устраняя прошлое и, иногда, настоящее из системы координат. Именно последняя модель, отражающая суть постсовременного общества, представляется наиболее противоречивой. Отсутствие опоры на опыт предков, который, естественно, быстро устареет в динамичном высокотехнологичном обществе, делает актуальным только опыт молодых. Последний же не может предоставить полноценных моделей для идентификации, поскольку не структурирован, спонтанен и ориентирован на идеалы информационного пространства и различные субкультуры, которые слабо апробированы и не могут служить надежной опорой. Имея перед собой только локальные правила и субъективные рекомендации из различных виртуальных практик, индивид все больше загоняет себя в условия, когда устойчивое и предсказуемое восприятие будущего невозможно. Следовательно, невозможно и эффективное планирование своей биографии.

Именно в этих условиях наблюдается всплеск традиционализма и стремления к утверждению культурного релятивизма. Как связаны эти два процесса, казалось бы, противоположные друг другу? На наш взгляд, и то, и другое становится возможным именно в аспекте стремления человека к признанию со стороны Других. В постсовременном обществе принятие субъекта Другим (как гарант утверждения человеческого достоинства, прав индивида со стороны социальных групп), требует определенных усилий.

В традиционных обществах признание было достаточно легко достижимо через установление социальной солидарности с членами своей группы (сословия, класса) и основано на симметрии оценивания (ты ценен для меня как член данной группы, равно как и я для тебя). Сегодня мы можем рассчитывать на признание, во-первых, лишь ввиду общности принципов, принятых и разделяемых мной с Другими по причине их эффективности для той или иной общей деятельности, во-вторых, через возврат к традиции. Индивиды испытывают потребность в устойчивых ценностях, и, не смотря на то, что приходят они к ним рефлексивно, все же в постсовременном обществе как никогда прежде ощущается желание найти и закрепить общие для коллектива представления. Говоря о признании, получаемом в профессиональной сфере или в сфере досуга, необходимо понимать, что оно не исчерпывает потребности индивида в связи с другими людьми. Такое признание слишком ситуативно и зависит от многих внешних факторов (положение в стратификационной системе, уровень оплаты труда, степень вовлеченности индивида в социум, формы досуга и т. п.), которые не сводятся к сущностным характеристикам личности. Именно поэтому традиционализм в постсовременном пространстве представляет собой результат синтеза стремления к безусловному признанию и к социальной солидарности.

Говоря об индивидуализме постмодерна, философы очень часто прибегали к образу Нарцисса – замкнутой на себе личности, для которой вне ее нет никого и ничего. Но сегодня становится понятным, что нарциссизм – это тупик, осознав который постсовременный человек должен двигаться дальше. Анонимный субъект и нарциссическая личность – это фигуры, которые нежизнеспособны в социуме. Отсутствие норм и как следствие целей ставят установку на «быть собой» под вопрос. Быть собой – каким именно? В

условиях размывания социальных ориентиров и ценностей самоопределение нарцисса невозможно. А потому сегодня повсеместно мы видим не только стремление к обозначению и отстаиванию своих принципов, но и попытку увязать их с предпочтениями определенной группы, выстроить практики закрепления общих моделей поведения через повторение и рутинизацию.

Именно поэтому на рубеже веков так популярны стали темы признания, заботы, уважения к человеческому достоинству. Как только человек ощутил, что его идентичность и жизненные стратегии не соответствуют принятым стандартам, у него возникла потребность в социальном признании. Н. Фрезер пишет о кризисе заботы, вызванном дефицитом времени, изменениями в семье и социальным истощением в эру капитализма⁶. Отсутствие устойчивых связей не просто отдаляет людей друг от друга, но и порождает кризис непризнания как один из самых травмирующих антропологических кризисов. Забота, по ее мнению, должна стать механизмом формирования сообществ и выработки единых смыслов для их членов, способом развития представлений о собственной ценности для Другого.

Отсутствие заботы и социальное пренебрежение не дают индивиду возможности сформировать нормальную идентичность, не добившись признания со стороны значимого Другого, индивид считает себя и формы своей жизнедеятельности неполноценными.

Что же может стать основанием для формирования ощущения признания и принадлежности к сообществу? Современные социальные философы по-разному отвечают на этот вопрос, выделяя: 1. общие политические принципы, объединяющие индивидов на основе идей справедливости и свободы выбора; 2. общий образ жизни, представления о котором реализуются в разнообразных концепциях достойного образа жизни; 3. общая национальная принадлежность; 4. патриотизм – как отождествление себя с другими в рамках государства.

Нам представляется необходимым говорить о выработке идеи общего блага, базирующейся на системе устойчивых моральных норм и поддерживаемой социальными институтами. Сегодня мы можем говорить о том, что призывы к равенству, характерные для последней четверти двадцатого века, постепенно уступают место установкам на разнообразие. Культурный плюрализм сам по

себе становится ценностью. Но следует учесть некоторые особенности механизма формирования ценностей в постсовременности. Если прежде мы имели универсальную идею блага и, исходя из нее, выстраивали стратегию своего существования, то сегодня человек ставит перед собой цели, которые в свою очередь пытается сопоставить с определенной ценностной системой. То есть собственные предпочтения становятся основой для дальнейшего формирования представлений о благе или для принятия готовой идеи, посредством идентификации с группой единомышленников. Последнее отчетливо проявляется в постмодернистском праве. Оно все больше ориентируется не на манифестирование равенства как такового, а на плюрализм ценностей, заставляя задуматься о необходимости отстаивания собственных прав, о выдвигании приоритетов. Именно плюрализм ведет к толерантности, которая предполагает право человека на своеобразие, «право другого на жизнь – ради свободы и развития», и, в конечном счете, право на признание этого своеобразия⁷.

Тем не менее, плюрализм и толерантность не должны быть абстрактными принципами. Как бы идеалистически это не звучало, но в обществе универсальные принципы должны быть представлены как необходимые поперх имеющихся у каждого сообщества плюральных ориентаций. Интересна в данной связи идея М. Фридмана и Р. Фридмана о том, что именно стремление к свободе вытеснило идею равенства, показав, что существует огромная пропасть между равенством возможностей и равенством результатов. Причем последнее противоречит присущему человеку стремлению к саморазвитию, а равенство возможностей как раз и заключается в свободной реализации своих возможностей и в праве заявить о своих особенностях и добиться реализации своих желаний⁸.

Идея о равенстве возможностей есть пример того, что многочисленные ценности можно объединить под одним флагом уважительного отношения к себе и другим. Каковы бы не были притязания сторон в обществе, диалог между людьми должен быть ориентирован на возможность сделать собственную точку зрения предметом дискуссии и даже поставить под сомнение ее правоту, преодолевая тем самым изоляцию и атомизацию субъекта и взаимное непонимание и непризнание. Ну, и конечно, рефлексивное отношение к ценностям должно сосуществовать с идеей морального уни-

версализма. Ведь задача общества сегодня – выработать роли, стандарты человеческого поведения, универсальные нормы, принимая и следуя которым, человек мог бы урегулировать свое взаимодействие с другими и выработать основания для социального признания.

¹ Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. – Москва : Наука, 2000. – С. 97.

² Honneth A. The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts. Cambridge, UK, 1995. URL: <https://archive.org/details/23490025HonnethAxelTheStruggleForRecognitionTheMoralGrammarOfSocialConflicts/page/n15/mode/2up> (дата обращения: 14.06.2022).

³ Эко У. Пять эссе на темы этики. – Санкт-Петербург : «Симпозиум», 2003. – С. 15.

⁴ Штомпка П. Доверие — основа общества. – Москва : Логос, 2012. – 440 с. URL: https://vk.com/wall-68638203_2821 (дата обращения: 14.06.2022).

⁵ Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения. – Москва : Наука – Гл. редакция вост. лит., 1988. – 430 с.

⁶ Fraser N. Contradictions of capital and care // New left review LTD. – 2022. – № 100 JULY/AUG. – URL: <https://newleftreview.org/issues/ii100/articles/nancy-fraser-contradictions-of-capital-and-care> (дата обращения: 12.05.2022).

⁷ Хёфффе О. Справедливость: Философское введение. – Москва : Праксис, 2007. – 192 с.

⁸ Фридман М., Фридман Р. Свобода выбирать : Наша позиция. – Москва : Новое издательство, 2007. – 356 с.

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

А. Л. Бубнов

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19 И САМОИЗОЛЯЦИИ *

Под дистанционным обучением понимается способ получения знаний, при котором преподаватель и обучающийся находятся на расстоянии и лишены возможности общения без использования специальных технических средств обучения.

Понятие дистанционного обучения возникло еще в XVIII в. и его основателем считается Айзек Питман, который в 1840 году представил авторскую систему дистанционного обучения при помощи метода стенографии. Идея введения дистанционного обучения обосновывалась труднодоступностью получения высшего образования для всех слоев населения.

Позднее в 70-х годах XIX в. Анна Тикнор, развивая идеи получения дистанционного обучения для женщин при помощи почтовых сообщений, привнесла новые идеи в проведении удаленных занятий и получения образования.

В последствии метод дистанционного обучения стали использовать в своей практике ведущие мировые вузы.

Первопроходцем в этом стал Чикагский университет, который в 1892 г. объявил о первом в истории зарегистрированном наборе на курсы дистанционного обучения. В дальнейшем программы курсов дистанционного обучения начинают практиковаться в вузах Новой Зеландии, Канады и Австралии. В Европе удаленное обучение набирает популярность в конце 30-х г. XX века, а в Советском Союзе к концу 1960 года уже 11 вузов реализуют программы дистанционного образования (в заочной форме обучения).

Постепенно курсы удаленного обучения набирают популярность по всему миру, они начинают использовать в качестве своих

* © Бубнов А. Л., 2022.

средств обучения аудиозаписи, телевизионные курсы, видеолекции и, наконец, сложные платформы онлайн-курсов, позволяющие получать образование в любое время, в любой точке мира и по различным специальностям¹.

Популярность дистанционной формы обучения обусловлена прежде всего рядом преимуществ по сравнению с традиционной формой:

- разнообразием имеющихся курсов по различным специальностям и направлениям подготовки, что позволяет студенту не переезжать на тысячи километров, чтобы получить интересующую его профессию;

- более низкой по сравнению с классическим образованием стоимостью обучения, не нужно тратить деньги на учебные материалы и дорогу в вуз;

- комфортными условиями обучения, возможностью выполнять задания в удобной для себя домашней обстановке;

- получением высшего образования без отрыва от основного места работы, что делает само образование более доступным, исчезает необходимость в посещении вуза и сдаче сессии в классическом виде;

- удобством представленности материала в едином онлайн-курсе, что дает возможность быстрого доступа к интересующей студента тематике;

- широкими возможностями для повышения квалификации и переподготовке по уже имеющейся профессии;

- возможностью планировать график собственного обучения и свою учебную нагрузку в пределах недели, семестра;

- спокойствием и удобством обстановки при сдаче зачетов и экзаменов, отсутствием таких субъективных факторов, как плохое настроение преподавателя, погода, собственный внешний вид, плохие оценки по другим предметам;

- возможностью получать образование непрерывно из любой точки мира, перемещаться и продолжать обучение;

- вариативностью скорости обучения.

Указанные нами факторы обеспечивают повышенный интерес общества к получению образования именно этим способом.

Пандемия COVID-19 внесла изменения практически во все сферы нашей жизни, включая процесс обучения. Большинству вузов

пришлось столкнуться с неожиданными для себя трудностями в связи с введением режима самоизоляции. Направления подготовки по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации в большей степени были подготовлены к работе в удаленном режиме, поэтому основная нагрузка легла на процессы получения основного и высшего образования. Большинство вузов имели электронные курсы и электронные платформы, электронные среды обучения, а соответственно и опыт работы в дистанционном формате². Основной проблемой в период пандемии стал полноценный и скоротечный комплексный переход на программы дистанционного обучения (в том числе и подготовка самих этих программ обучения). Преподаватели и студенты столкнулись с определенными трудностями в связи с переходом на такой формат образовательного процесса. В целях повышения эффективности реализации дистанционного образования нами была разработана анкета для студентов, способная оценить их отношение к процессу дистанционного обучения. В анкете ставился ряд вопросов о положительных и отрицательных сторонах дистанционного обучения, тех предметах, которые проблематично переводить на дистанционную форму (в основном технической направленности), трудностях с которыми столкнулись обучающиеся в процессе получения знаний в дистанционной форме.

По мнению студентов, для повышения эффективности процесса дистанционного образования необходимо соблюдение ряда требований, указанных нами ниже.

1. Материал, предоставляемый слушателям должен быть актуален, особенно это значимо для подготовки слушателей по юридическим направлениям, что обусловлено спецификой изменения законодательства и нормативных актов.

2. Слушатели обратили внимание на недоработанность некоторых сайтов, неразборчивость их интерфейса, «зависание» учебных платформ. Эти проблемы должны решаться в процессе апробации дистанционного обучения в связи с режимом самоизоляции.

3. По мнению обучающихся необходимо увеличить время выполнения упражнений, так как его ограничение часто не дает доделать задание до конца.

4. Высказывались мнения о том, чтобы преподаватели предоставляли на онлайн-платформах материал, подходящий по теме

занятия, чтобы он имел более четкий и структурированный характер, чему способствовало бы добавление схем, таблиц и графиков.

5. Студентам, по их мнению, необходимо больше видеолекций и заданий практической направленности.

Среди явных минусов большинство студентов указали, те проблемы с которыми им лично пришлось столкнуться, разберем их по пунктам.

1. Низкая компьютерная грамотность преподавателей, это затрудняло процесс получения заданий и общения в чатах.

2. Частые технические неполадки онлайн-платформ и отсутствие интернета, что сказывалось на невыполнении студентами заданий.

3. Большой объем теоретического несистематизированного материала затруднял восприятие информации, обучающиеся быстро уставали от информационной перегрузки, это приводило к тому, что не хватало времени для чтения других материалов по другим предметам.

4. Отсутствие у студентов дома специального оборудования для выполнения практических и лабораторных занятий (особенно для технических специальностей), отсутствие возможности получения практических навыков.

5. Студенты указывали на вынужденную низкую физическую активность и необходимость постоянно находиться дома, что продиктовано условиями не только дистанционного обучения, но режимом самоизоляции.

6. Отсутствие живого общения и наглядных предметов со стороны преподавателя затрудняло восприятие нового материала, особенно если предыдущий материал был плохо понят.

7. Студенты указывали, на необходимость постоянно находиться за компьютером, что приводила к сильной усталости.

8. Обучающиеся отметили, что если в семье дистанционно получали образование несколько детей, а родители работали удаленно, то время пользования компьютером было ограничено.

9. В ответах респонденты говорили о снижении мотивации к получению образования в отсутствии живого общения и групповых форм работы.

10. Равнодушное отношение преподавателя, формальный подход к оценке по мнению студентов снижал мотивацию к изучению предмета.

11. Отсутствие предыдущего опыта работы в дистанционном формате и переход на новую форму обучения вызвал определенный стресс у всех участников образовательного процесса; с серьезными проблемами при этом столкнулись и преподаватели, и администрация, и студенты, и их социальное окружение.

При этом дистанционное обучение, по мнению студентов, обладает рядом преимуществ, рассмотрим их подробнее.

1. Отсутствие необходимости на сборы и долгую дорогу в вуз, возможность сразу приступить к занятиям.

2. Шанс получить информацию и посещать занятия в интерактивной форме не только при помощи компьютера, но и с помощью других гаджетов.

3. Возможность повторить пройденный материал, вся изученная ранее информация структурирована и находится под рукой.

4. Возможность обучения в комфортной домашней среде.

5. Перспектива самостоятельно структурировать свое рабочее время.

Оценивая возможные перспективы повторного перевода обучения в дистанционный формат, большинство студентов указали, что не готовы к такой форме работы и не рассматривают ее для себя как возможную форму получения высшего образования. В качестве наиболее приемлемой формы организации удаленного обучения студенты называют смешанное обучение, когда используются все возможные способы организации коммуникации между преподавателем и студентом.

¹ См. : Трайнев В. А., Трайнев И. В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации). Учеб. пособие. – 3-е изд. – Москва : Дашков и К^о, 2009. – 279 с.

² См. : Бунчук Н. А. Онлайн-курс как часть образовательной среды // Опыт и перспективы онлайн-обучения в России. Сборник статей Всероссийской научной конф. с междунар. участием 15-16 ноября 2018 г. – Севастополь : Севастопольский филиал МГУ, 2019. – С. 5–8 ; Кривошеев А. О., Лифанов А. Е. Совместное использование функциональности различных LMS при проектировании учебной среды курса // Труды XX Всероссийской научно-методической конференции «Телематика 2013». – Санкт-Петербург : Университетские телекоммуникации, 2013. – С. 96–97.

Ю. А. Бусыгина
СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ
АДАПТАЦИИ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ *

Общество с его исторической динамикой, социальными связями существует на протяжении веков, формируя при этом свои нормы, ценности, правила. Каждый человек неизбежно проходит этап включения в социальную среду, интериоризируя господствующие в ней устои, традиции.

А. Н. Леонтьев своей известной фразой: «Личностью не рождаются, личностью становятся» говорил о том, что: «Личность – продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека. Личность является результатом процесса вызревания генотипических черт под влиянием воздействий социальной среды и деятельности»¹.

Понятие социализации является междисциплинарной областью исследования. Ее изучают представители множества наук: философии, психологии, педагогики, социологии, криминологии, этнографии и многих других. Согласно советскому и российскому социальному психологу и социологу Г. М. Андреевой, социализация это «процесс "вхождения индивида в социальную среду", "усвоения им социальных влияний", "приобщения его к системе социальных связей" и т. д.»².

До середины XX в. под социализацией подразумевалось развитие человека в детстве, подростковом возрасте и юности. Только в последующие годы изучение социализации стало осуществляться применительно еще и ко взрослому и зрелому возрастам³.

Процессы социализации и адаптации человек переживает не единожды. Он периодически включается в них на разных возрастных этапах и в различных социальных условиях, обстоятельствах, при каких-либо социальных и жизненных изменениях. В течение жизни человек входит в различные социальные институты (школы, вузы, разные места работы). Адаптация как частный случай социализации сопровождает каждое такое вхождение в новый социальный институт. Наиболее кризисным этапом в жизни каждого чело-

* © Бусыгина Ю. А., 2022.

века является переход от школьного обучения к получению высшего образования в вузе.

Исходя из концепции А. В. Мудрика, процесс социализации имеет множество аспектов, среди которых выделяются и ее механизмы. Механизмы социализации – это ряд приспособлений, приводящих данный процесс в действие, при помощи факторов (условий) и агентов (источников) социализации. Одним из таких механизмов является идентификация – процесс неосознанного отождествления личностью себя с другими людьми, образцами⁴.

Термин «идентификация» имеет множество значений. Согласно Большому психологическому словарю Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко, идентификация – это ситуативное, либо устойчивое уподобление, отождествление себя со значимым другим, как с образцом, стремление быть похожим на него. Это стремление опирается на наличие эмоциональной связи с данным значимым человеком, образцом для подражания⁵. Масштабная работа в области психологии группы проводится К. М. Гайдар. Можно вслед за К. М. Гайдар утверждать, что говоря об идентификации, обычно в научном сообществе делают акцент именно на процессе, специфике социальных механизмов, ведущих к самоотождествлению человека с кем-либо⁶. В совокупности с термином «идентификация» зачастую используется и термин «идентичность». Чтобы разграничить значения данных понятий, следует отметить, что идентичность – это некоторое состояние, как относительно итоговый результат самоотождествления. А идентификация – это сам процесс, особенности психологических и социальных механизмов, которые ведут к состоянию идентичности⁷.

Идентификация бывает первичная и вторичная. Первичная – это отождествление сначала с матерью, затем в целом с родителями, а позднее с родителем своего пола (гендерная идентификация). Вторичная идентификация происходит в процессе вхождения в социум и приобщения к деятельности. Также выделяют идентификацию групповую, которую не следует смешивать с социальной. Социальная предполагает идентификацию в более общем виде на наиболее высоком уровне, уровне всего общества в целом. Групповая идентификация – это «устойчивое отождествление себя с какой-либо (большой или малой) социальной группой или общностью, принятие ее целей и системы ценностей»⁸.

Как и в случае с социализацией, проблема социальной идентификации имеет также междисциплинарный характер⁹. В связи с этим существует значительное количество теорий социальной идентификации в рамках множества наук, среди которых социология, где идентификация рассматривается с точки зрения общества, психология, где идентификация рассматривается со стороны человека и др.

На основании анализа социально-психологических подходов к проблеме социальной идентификации В. А. Ядов делает вывод о том, что в ее основе лежит потребность человека в принятии другими, признании, положительной обратной связи от значимых других, в чувстве защищенности, которую дает принадлежность к определенной общности¹⁰.

Итак, как мы говорили выше, человек, в течение жизни в разные возрастные периоды и с изменением условий и окружения, не единожды переживает процессы социализации, адаптации, переходит от одних социальных институтов к другим, входит в новые для себя социальные общности с характерной для них системой ценностей, которую человеку предстоит принять и усвоить. Переход от школьного обучения к обучению в вузе сопровождается не только процессом групповой идентификации (вхождение в новую социальную группу), но и социальной идентификацией, поскольку вчерашний школьник на данном этапе приобретает новый социальный статус, новую роль в обществе, он становится студентом, и ему предстоит период адаптации к новой для себя образовательной организации (училище, вуз). Такой переход является кризисным, так как прежние способы взаимодействия с окружением теряют свою актуальность. В связи с новым статусом выпускника, абитуриента, меняется отношение к нему со стороны общества, которое начинает предъявлять к нему новые требования. Как правило, данный жизненный этап сопровождается кризисом семнадцати лет¹¹.

Как гласит Большой Энциклопедический словарь, студенчество – это социально-профессиональная группа, включающая учащихся высших учебных заведений¹².

Из данного определения можно сделать вывод о том, что, учащиеся высшего учебного заведения (студенты) в реальном процессе их жизнедеятельности объединены общим признаком: это чаще одна возрастная группа, один социальный статус (позиция ин-

дивада в обществе с определенными правами и обязанностями), одна социальная роль (поведение, вытекающее из социального статуса и ожидаемое окружающими исходя из социальных норм)¹³.

Все вышесказанное подводит нас к теоретическому выводу, что все участники такой социальной группы как студенты с учетом всех упомянутых у них общих социальных аспектов, должны также иметь единые источники своего социального развития.

Изучение проблемы адаптации человека при переходе от одного социального института к другому, в частности к какой-либо образовательной организации представляет собой научную ценность и имеет широкий прикладной педагогический характер.

¹ См. : Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – Москва : ЧеРо, при участии изд-ва «Юрайт», 2002. – 336 с.

² Андреева Г. М. Социальная психология. – Москва : Аспект Пресс, 2001. Глава 16. URL: https://vk.com/wall-104900523_2192?ysclid=l69m4ubur3500813978 (дата обращения: 31.07.2022).

³ См. : Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

⁴ См. : Там же.

⁵ См. : Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – Москва : Прайм-Еврознак, 2002. – 672 с.

⁶ См. : Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта : монография. – Воронеж :Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.

⁷ См. : Там же.

⁸ Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 3-е изд. – Москва : Прайм-Еврознак, 2002. – 672 с. URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (дата обращения: 31.07.2022).

⁹ См. : Мудрик А. В. Указ. соч.

¹⁰ См. : Мудрик А. В. Указ. соч.

¹¹ См. : Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология : Полный жизненный цикл развития человека. Учеб. пособие, – Москва : ТЦ «Сфера» 2001. – 464 с.

¹² Социальные статусы и роли. – URL: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/socialnye-statusy-i-rol.html> (Энциклопедия экономиста : [сайт]. URL: <http://www.grandars.ru>).

¹³ Социальные статусы и роли. – URL: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/socialnye-statusy-i-rol.html> (Энциклопедия экономиста : [сайт]. URL: <http://www.grandars.ru>).

Г. И. Веденева АКСИЛОГИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА *

Понятие «аксиологизация» требует своего уточнения. Г. А. Мелекесов к ключевым характеристикам аксиологизации относит:

- «способ реализации аксиологического подхода в образовании,
- компонент гуманизации,
- совокупность педагогических условий, способствующих развитию сущностных сил личности,
- процесс, раскрывающий резерв качества образования,
- метод, целью которого выступает развитие креативно-ценностных свойств личности,
- системы мер модернизации образовательного процесса, ведущих к усилению ценностно-смысловой направленности обучения и воспитания»¹.

Отметим, что «аксиологизация в педагогике, прежде всего, выступает *средством для вхождения внешнего нравственно ценностного мира вещей во внутренний мир развивающейся личности*. Полипредметную характеристику искомого понятия можно объяснить многоаспектностью науки аксиологии, возможностью ее «проникновения» в любую область деятельности человека, в том числе в процесс воспитания»².

Рассмотрим аксиологическую проблематику в трудах аналитиков, представляющих различные периоды становления аксиологии: «предклассический период (Ф. Brentano, Р. Г. Lotze, А. Ритчль), классический период (Э. фон Гартман, А. Мейнонг, М. Шелер, Ф. Шиллер), постклассический период

* © Веденева Г. И., 2022.

(Л. Витгенштейн, М. М. Бахтин, Н. О. Лосский, А. Маслоу, М. Хайдеггер и др.)»³.

Проблематика аксиологии включает обсуждение вопросов о субъективности и объективности ценностей, их иерархии, локализации, о соотношении понятий «ценность» и «благо» и др. Ряд позиций аксиологов по обсуждаемым проблемам представляет несомненный интерес для педагогики.

Рассмотрим спектр этих позиций с указанием тех или иных аспектов ценностей, мнения известных аксиологов и авторской позиции автора:

1. *Аспект ценностей*: объективность – субъективность ценностей.

Позиции аксиологов: субъективистская трактовка – без чувств субъекта ценности не существуют, так как не могут принадлежать вещам сами по себе (*Р. Г. Лотце*).

Субъект-объективистская трактовка – ни чувство ценности субъекта, ни свойства объекта сами по себе еще не образуют собственно ценностей, но составляют только их основание (*И. Хейде*).

Объективистская трактовка – существует онтологически независимо от субъекта царство ценностей, по отношению к которому он оказывается в положении реципиента (*М. Шелер*).

Авторская позиция. Проблема ценностей имеет субъект-объективистский характер. Во-первых, планирование и программирование воспитательной деятельности – это царство ценностей, начиная от цели и заканчивая приемом воспитания. Здесь доминируют объективные ценности, опорой которых являются выработанные в течение тысячелетий общечеловеческие ценности. Во-вторых, носителями ценностей являются объекты окружающего мира и личность как субъект деятельности.

2. *Аспект ценностей*: локализация ценностей.

Позиции аксиологов: ценности, как и идеи, восходят к действиям рассудка, переживаниям души и стремлениям воли (*А. Ритчль*).

Ценности – это достояние целостного, а не «раздробленного» субъекта (*Ф. Шиллер*).

Для осуществления ценностного расположения необходимо взаимодействие и логических представлений, и внутреннего чувства, и целеполагающей воли (*Э. фон Гартман*).

Авторская позиция. Усвоение и приобщение к ценностям возможно на основе достижения конгруэнтности когнитивных, эмоционально-мотивационных и поведенческих компонентов внутреннего мира личности.

3. *Аспект ценностей:* иерархизация ценностей.

Позиции аксиологов: в иерархии ценностей следует различать два порядка: сущностные носители (ценные вещи и люди) и ценностные модальности (познание, воля, ответные реакции и др.). В силу иерархии одна ценность оказывается «более высокой» или «более низкой», чем другая (*М. Шелер*).

Есть ценности-цели и ценности-носители (*В. Штерн*).

Авторская позиция. Добро не иерархизируется, следовательно, несостоятельны попытки делить ценности на «более высокие» или «более низкие».

На основе сущностных характеристик ключевых понятий проблемы, спектра ряда позиций о сущности и природе ценностей *аксиологизацию познания(в педагогике) можно определить «как преобразование деятельности по нахождению объективной истины в воспитательную деятельность по выявлению в искомой истине духовно-нравственных ценностей общества и педагогически целесообразную их локализацию во внутреннем мире личности»*⁴.

Нравственная ценность объекта (предмета, действия, чувства, мысли и т. д.) дана ему не от природы, а в силу того, что он стал носителем определенных человеческих отношений в социуме, выразителем потребностей, интересов отдельного человека или социальных групп.

В процессе воспитания происходит приобщение взрослеющего человека к социокультурным ценностям. Процесс приобщения направлен на осмысление им ценностей окружающего мира, осознание себя и своей роли в социокультурном пространстве⁵.

В настоящее время в вузах усилилось внимание к процессу воспитания студентов. В соответствии с Федеральным законом от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» воспитание направлено на формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколе-

нию и др. Важными направлениями воспитательной деятельности являются патриотическое воспитание, гражданское, духовно-нравственное, профессионально-трудовое, научно-образовательное воспитание экологическое, культурно-просветительское и физическое воспитание.

Организация указанных направлений предполагает создание *воспитывающей среды*, управление разными видами деятельности студентов. В учебном процессе большое значение для выявления жизненной позиции обучающегося, систему его взглядов и убеждений имеют интерактивные методы обучения.

Рассмотрим организацию деловой игры «*Четыре тезиса о нравственности*» (модификация деловой игры Е. Н. Землянской). *Цель игры*: закрепление «знаний студентов в области содержания, путей и методов нравственного воспитания»⁶.

Игра проводится в форме соревнований команд. Студенты (бакалавры) объединяются в несколько команд и выбирают для обсуждения один из тезисов.

Тезисы:

1. Семья воспитывает личности в отрыве от школы или вуза.
2. Главными методами в воспитании нравственности являются этические беседы, диспуты, дискуссии.
3. В процессе нравственного воспитания необходимы жесткие требования к личности и их беспрекословное выполнение.
4. Высоконравственного человека отличают постоянное чувство недовольства собой, стремление к самовоспитанию.

Ход игры

Последовательно проводятся раунды игры, число которых соответствует числу тезисов.

Каждая группа готовит выступление, содержащее ответ на вопрос раунда. При ответе желательны примеры из жизни, литературы, Интернет-ресурсов и др.

После выступления команды присутствующие (ведущий, жюри, другие студенты) могут задавать конкретизирующие вопросы.

Жюри оценивает ответы команды. Далее объявляется следующий раунд деловой игры.

В финале деловой игры объявляется победитель.

Интерпретация высказываний студентов.

– все команды по первому вопросу «Семья воспитывает личности в отрыве от школы или вуза» сошлись во мнении, что нравственное воспитание является многофакторным процессом и осуществляется в семье, в школе или в вузе. Важно, чтобы у педагогов и родителей была согласованная позиция в вопросах воспитания нравственности человека;

– по второму вопросу «Главными методами в воспитании нравственности являются этические беседы, диспуты, дискуссии» студенты подчеркнули важность бесед и чтения художественной литературы для формирования представлений об идеале человека, его нравственных качествах, но их использование недостаточно для формирования нравственного поведения растущей личности. Необходима деятельность, в которой человек реализует свои мотивы и совершает нравственные поступки на благо окружающих людей;

– при обсуждении третьего тезиса «В процессе нравственного воспитания необходимы жесткие требования к личности и их беспрекословное выполнение» студенты использовали знания теории методов воспитания, обратив внимание на то, что прямые (жесткие) требования применяются на первых этапах работы с группой обучающихся, далее они сменяются косвенными требованиями. При этом правила и нормы жизни становятся осознанными мотивами выбора поступка. Авторитарный стиль подавляет личность, порождает в дальнейшем такую в ней черту, как мстительность;

– в четвертом раунде по теме «Высоконравственного человека отличают постоянное чувство недовольства собой, стремление к самовоспитанию» студенты отметили, что наряду с переживаниями за неудачу человеку свойственны и чувства радости и гордости в случае преодоления трудностей и достижения поставленной цели. Новые успехи порождают чувство уверенности и, следовательно, являются также стимулами к самосовершенствованию, к воспитанию нравственных качеств.

Интерпретация значимости данного занятия для углубления понимания и осмысления вопросов нравственного воспитания студентами требует выяснения совокупности ценностей, содержанием которых наполнены обсуждаемые тезисы. Среди них:

– ценность согласованности и преемственности воспитания личности в семье, школе и в других учебных или производственных коллективах;

– ценность поступка, побудителем которого являются мотивы, сформированные на основе знаний о нравственности;

– ценность самосовершенствования человека посредством не только неудач, но и успешных результатов, обогащающих эмоциональную сферу личности.

Роль аксиологизации в воспитании заключается в использовании ее как средства раскрытия ценностей окружающего мира и проникновение их во внутренний мир личности. Познавательная деятельность по приобретению знаний о предметах и явлениях действительности преобразуется в деятельность по нахождению, осмыслению и принятию нравственных ценностей познаваемых объектов. Носителями ценностей могут выступать как физические объекты реального мира, так и порождаемые деятельностью отношения, переживания, воля, мотивы и другие личностные модальности. Таким образом, аксиологизация соотносима со всеми другими принципами и подходами к воспитанию.

¹ Мелекесов Г. А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Оренбург, 2003. – С. 8.

² Веденева Г. И. Аксиологизация познания родного края в духовно-нравственном воспитании обучающихся (теоретический аспект): монография. – Воронеж : Воронежский гос. пед. университет, 2020. – С. 15.

³ Новая философская энциклопедия : В 4 т. – Москва : Мысль, 2000. – Т. 1. – С. 62.

⁴ Веденева Г. И. Аксиологизация познания родного края в духовно-нравственном воспитании обучающихся (теоретический аспект): монография. – Воронеж : Воронежский гос. пед. университет, 2020. – С. 8.

⁵ Гомбоева И. С. Становление ценностной основы самосознания личности в процессе воспитания // Наука и бизнес : пути развития. – 2012. – № 4 (10). – С. 11–15.

⁶ Землянская Е. Н. Теория и методика воспитания младших школьников : учебник и практикум для среднего профессионального образования. – Москва : Юрайт, 2019. – С. 438.

О. В. Велимедова
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
АДАПТАЦИИ БЕЖЕНЦЕВ
(на примере Нагорно-Карабахского конфликта) *

На протяжении последних десятилетий тема беженцев и вынужденных переселенцев занимает важное место в мировых исследованиях. В рамках обозначенной нами проблемы существует ряд специфических особенностей, важных для психологического исследования.

Группы людей были вынуждены переселиться из аграрных районов в городскую местность; и наоборот, группам других людей, ранее живших в городах, пришлось обживать сельскую местность. Т. е. начались процессы принудительной урбанизации и рурализации со всеми вытекающими отсюда негативными последствиями. И той и другой из отмеченных выше групп пришлось психологически, социально и морально адаптироваться к новым реалиям, экстремальным обстоятельствам, нормам поведения и жизни в условиях многозадачности. Люди были вынуждены сменить привычный образ жизни, получить другое образование и новые профессии, жизненные навыки и умения для проживания в условиях иной реальности.

Кроме этого имела место определенная переоценка ценностных ориентаций. У людей стала проявляться повышенная неудовлетворенность сложившимися жизненными переменами, обострились внутриличностные и межличностные конфликты на фоне взаимных обвинений и поиска виновных, неконтролируемая агрессия, психические и нервные расстройства, социальная дезадаптация, депрессия, различные фобии. Нельзя также не отметить определенный рост суицидальных настроений, алкоголизма, употребления наркотических и одурманивающих веществ. Все это так или иначе связано с массовым отчаянием, страхом перед будущим. Нарушения затронули все сферы личности: психосоматическую, физиологическую, нервно-психическую, мотивационно-потребностную, эмоционально-волевую, коммуникативную, когнитивную, соци-

* © Велимедова О. В., 2022.

альную, поведенческую и др. Дезадаптация, отчужденность, ностальгия, отчаяние, сенсорная депривация стали для людей обычными спутниками жизни. Если говорить о об азербайджанских беженцах, то они столкнулись с множеством различных психосоциальных проблем, ранее не знакомых им, ежедневно, ежечасно подвергаясь психоэмоциональным расстройствам, стрессу и нервно-психическим нагрузкам.

Все это потребовало мобилизации научно-психологических ресурсов. На зарождавшуюся (на момент начала конфликта) психологическую отрасль легла колоссальная нагрузка. Ответом стало формирование разветвленной психологической сети, занимающейся работой с беженцами. При этом учитывались ментальные особенности людей и накопленные многими поколениями религиозные ценности. Беженцы смогли ощутить на себе психологическую поддержку, социальный интерес, заботу, всестороннюю помощь, установку на психологическое благополучие. На всей территории тогда еще молодой Азербайджанской Республики, во всех учреждениях, учебных заведениях, производственных организациях была введена в обязательном порядке штатная должность психолога, началась подготовка психологических кадров. Психологическая служба начала свое существование повсеместно, начиная с родильных домов и детских садов.

Следует отметить, что на начальном этапе начинающим практическим психологам, помимо постижения всех тонкостей и аспектов своей профессии, пришлось столкнуться с непониманием и консервативностью, а также недоверием к психологам со стороны большей части азербайджанского населения, в том числе, из числа прибывших беженцев и вынужденных переселенцев. Дело здесь в ментальных особенностях, таких как стеснительность, нежелание предавать огласке свои слабые стороны, гордость, нежелание обсуждать жизненные проблемы за пределами своей семьи. Но постепенно отношение людей к психологам стало меняться.

Большую роль в этом сыграло повсеместное создание так называемых «школ для беженцев» с целью ускоренной и благополучной адаптации детей-беженцев к жизни в новых условиях. Считалось, что обучение в таких школах, основанное на общем мировоззрении, взаимопонимании и пережитых чувствах, будет наиболее полно и эффективно способствовать снижению психосоциаль-

ной напряженности, рационализации учебного процесса, устранению психологического барьера как у учащихся, так и у обучающего состава. В итоге, обучение в таких школах благоприятно повлияло на психологическое благополучие и развитие детской психики.

Кроме того, стали появляться различные развивающие и специализированные организации психологической направленности с целью формирования психологически и нравственно здоровой личности подрастающего поколения (школы Монтессори, психологические и реабилитационные центры, центры здоровья семьи и многое другое). Наряду с медицинским персоналом, работники этих организаций оказывали незаменимую помощь и поддержку психического состояния и психологического здоровья детей, перенесших жизненные испытания. Естественно, обучение в престижных развивающих и психологических центрах для детей-беженцев осуществлялось на безвозмездной основе.

Особо важно отметить детские благотворительные организации, созданные правительством и меценатами для психологической реабилитации и развития детей-беженцев, многие из которых лишились родителей и стали сиротами в результате военных действий и перенесенных впоследствии травм. В этой связи следует упомянуть детский дом под названием «Приют надежды» (“Ümid Yeri”) для детей-сирот, а также неимущих и неблагополучных семей из среды беженцев и вынужденных переселенцев под патронажем компании сотовой связи, снабженный необходимым инвентарем и осуществляющим всестороннее обучение совместно с опытными турецкими наставниками и педагогами. Здесь проводится комплексная психологическая работа, направленная на психическое оздоровление, гармоничное развитие и психологическое благополучие личности ребенка.

В профессиональных учебных заведениях республики, где обучаются подростки, осуществляется психологическая работа по формированию гармонично развитой личности на фоне освоения ими азов будущей специальности. Сотрудниками психологических служб этих учебных заведений систематически проводится психологическое консультирование, психодиагностическая, психопрофилактическая, психокоррекционная работа под личным контролем руководства и курированием вышестоящих органов. При этом главный упор делается на занятость. Обучающимся, в первую оче-

редь – беженцам, предоставляется возможность трудиться в производственных цехах.

Психологическая работа по адаптации беженцев и вынужденных переселенцев успешно проводится и в высших учебных заведениях республики. Функционирует психологическая служба, проводятся конференции, брифинги, мониторинги, круглые столы, интеллектуальные игры, различные массовые мероприятия, привязанные к психологической тематике и адаптации личности в современном мире. В педагогических вузах факультет психологии является приоритетным, неуклонно растет число желающих получить образование по этой специальности.

Широко развернутая система психологической помощи и психологического просвещения в полной мере оказала благоприятное воздействие в целом на жизнь беженцев и вынужденных переселенцев, которые с большим трудом, но все же смогли пережить удары судьбы и начать новую жизнь.

Показателем успешности психологической работы по адаптации беженцев является тот факт, что сейчас руководящие посты в правительстве, государственных и частных организациях, в подавляющем большинстве, занимают именно беженцы и вынужденные переселенцы. Нужно отметить, что это, порой, рождало определенное недовольство у некоторой части коренного населения. Но, благодаря умело проводимой психосоциальной работе, беженцы и вынужденные переселенцы активно включались в общественно-политические движения и партийные организации, не комплексуя по поводу своей беспомощности, не считая себя изгоями, а наоборот, гордясь своими достижениями.

Таким образом, процесс психологической адаптации беженцев и вынужденных переселенцев прошел очень долгий, сложный, болезненный и вместе с тем продуктивный путь, двигаясь по которому, люди могли достигать психологического благополучия, личностного самоутверждения и необходимой коллективной сплоченности.

К. М. Гайдар
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О СУБЪЕКТНОСТИ
УЧЕБНОЙ ГРУППЫ *

В настоящее время все чаще говорят о человеческом капитале, подчеркивая не только функциональное назначение человека как производителя благ, но и его внутренние качества как достойные общества. Среди них на первое место выходит качество субъектности – способности быть автором собственной судьбы, самостоятельно несущим ответственность за свои выборы, действия и их результаты. Личность может стать субъектом, реализовать свой потенциал, лишь будучи включенной в различные социальные объединения, взаимодействуя с другими. Поэтому так важно, чтобы группы, в которые входит студент (прежде всего его учебная группа), также выступали в качестве целостных субъектов. Не случайно Г. М. Андреева писала: «...личностью становятся, и поэтому для личности "небезразлично", в каких именно группах осуществляется ее становление...»¹. В этом смысле значимым как в теоретическом, так и практическом плане представляется изучение того, как сам студент представляет свою учебную группу, воспринимает ли он ее целостным субъектом или нет, в каких сферах жизнедеятельности групповая субъектность выступает для него как наиболее выраженная². Подобное исследование имеет значение еще и потому, что проливает свет на такой, казалось бы, эфемерный феномен, как групповое сознание, которое определенным своим содержанием «пересекается», «смыкается» с индивидуальным сознанием члена группы, прежде всего с той частью этого индивидуального сознания, которая как раз отражает представления личности о своей группе³.

Нами была выдвинута гипотеза о том, что на разных курсах обучения содержательно и по частоте встречаемости представления студентов о субъектных свойствах своей учебной группы в тех или иных сферах ее жизнедеятельности различаются.

В качестве основных сфер групповой жизнедеятельности были выделены совместная деятельность (в ней группа проявляет та-

* © Гайдар К. М., 2022.

кие субъектные свойства, как целенаправленность, мотивированность, целостность, структурированность, согласованность, организованность, результативность), общение (в нем группа характеризуется такими субъектными свойствами, как коммуникативность, интерактивность, перцептивное единство) и взаимоотношения (в них группе присущи такие субъектные свойства, как сплоченность, референтность, соподчиненность)⁴.

В исследовании был применен авторский методический прием, основанный на известной проективной методике М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?»⁵. Мы назвали его «Моя студенческая группа – это...». Модифицировав инструкцию, мы предлагали испытуемым за 12 минут написать не менее 20-ти вариантов окончания этой фразы. Записанные слова и словосочетания обрабатывались на качественном уровне с помощью метода контент-анализа⁶. В итоге было выявлено содержание представлений студентов о субъектности своих учебных групп как целостных субъектов.

Объектом эмпирического исследования выступили более 300 студентов разных курсов и направлений подготовки пяти воронежских вузов.

Обратимся к анализу и обсуждению полученных эмпирических данных и начнем с представлений студентов о субъектности своих учебных групп в сфере совместной деятельности.

Установлено, что на 1 курсе в представлениях студентов слабо отражены субъектные свойства учебной группы в сфере совместной деятельности. В общем массиве полученных ответов такие представления составили всего 10,2%. Это касается свойств мотивированности, целостности, согласованности, организованности. Совсем не отражаются целенаправленность, структурированность и результативность групп. Такой результат можно объяснить тем, что группы первокурсников еще не выступают как сложившиеся субъекты совместной деятельности. На 2 курсе представления о субъектности группы в сфере совместной деятельности уже более выражены. Возрастает до 20,8% число ответов, отражающих разные субъектные свойства группы. Хорошо представлены в сознании субъектов такие свойства, как организованность, целостность, реже – согласованность. Не часто встречаются представления студентов о целенаправленности и результативности группы. Это может указывать на то, что в студенческих группах еще нечетко вы-

работаны единые цели и слабо выражено общее побуждение к совместной деятельности.

Наилучшим образом отражены свойства группового субъекта совместной деятельности в представлениях студентов 3 курса. Они составляют 32,5%, т. е. треть всех представлений студентов. Но, как и на предыдущих двух курсах, различные свойства представлены с разной частотой. Наиболее отчетливо представлено свойство организованности, что, по всей видимости, указывает на появившуюся способность группы к упорядоченности, собранности, подчиненности определенному порядку выполнения совместной деятельности, а также способность действовать точно в соответствии с заранее составленным планом. Довольно часто в представлениях студентов фигурирует целостность, т. е. у них в определенной степени сформировано представление о внутреннем единстве группы. Совсем не отражена в представлениях обучающихся мотивированность. Возможно, что и в группах 3 курса не сформировано общее побуждение к совместной деятельности, нет активного стремления к ее осуществлению. Редко встречаются в представлениях студентов целенаправленность, структурированность, согласованность, результативность. В представлениях студентов 4 курса мы вновь сталкиваемся со слабым отражением субъектности учебной группы в совместной деятельности.

Наиболее четко студентами выделяется такое субъектное свойство группы, как целостность. Можно полагать, что в их сознании сложилось представление о внутреннем единстве группы. Реже представлены такие свойства, как организованность, низка степень сформированности представлений о целенаправленности, структурированности, согласованности и результативности. Возможно, это есть отражение того, что в группах старшекурсников не всегда имеет место четкое распределение задач и функций, обязанностей, прав и ответственности между студентами, и их действия не всегда взаимно обусловлены и эффективны.

Итак, деятельностьная форма субъектности учебной группы в целом нечетко представлена в сознании студентов. Мы считаем, что это связано с тем, что основная их деятельность – учебная – зачастую не имеет совместного характера, а другие виды совместной деятельности имеют место в жизни групп не так часто. Такие свойства группового субъекта совместной деятельности, как це-

лостность и организованность отражаются студентами лучше других, а мотивированность и структурированность – хуже всех.

Что касается представлений студентов о субъектных свойствах учебных групп в сфере общения, то частота их встречаемости в общем массиве ответов опрошенных возрастает от 1 к 3 курсу, а затем снова падает. Конкретизируем сказанное. В представлениях студентов 1 курса субъектность учебной группы в сфере общения выступает в основном за счет такого ее свойства, как коммуникативность. Интерактивность и перцептивное единство отражаются студентами очень слабо. Вероятно, сказывается отсутствие опыта систематических контактов и взаимодействия первокурсников друг с другом, что влечет за собой недостаточный уровень взаимопонимания между ними. Аналогичная картина наблюдается и на 2 курсе. Степень сформированности представлений студентов младших курсов об их учебных группах как единых субъектах общения ниже средней: на 1 курсе подобные представления встречаются всего у 21,7% студентов, т. е. примерно одной пятой опрошенных, среди второкурсников и того реже – у 10,9%. Тенденция к росту частоты встречаемости наблюдается на 3 курсе. Но в целом существенных изменений в этом плане не привносят 3 и 4 курсы.

На 3 курсе в общем массиве ответов лишь 27,0% содержат представления о субъектности групп в сфере общения, на 4 курсе число таких ответов уменьшается до 17,2%. Однако у студентов старших курсов наиболее выражена представленность в сознании такого субъектного свойства, как интерактивность, т. е. они имеют представление о способности группы налаживать взаимодействия и контакты. При этом третькурсники в такой же степени отражают и коммуникативность учебной группы, чего нельзя сказать о четверкурсниках, у которых представление об этом свойстве группового субъекта встречается в два раза реже по сравнению с представлениями об интерактивности и в три раза реже по сравнению со студентами 3 курса. Что же касается такого свойства группового субъекта общения, как перцептивное единство, то ни на том, ни на другом курсе студенты его практически не отражают, что, возможно, свидетельствует об ухудшении взаимопонимания внутри группы.

Таким образом, представленность в сознании студентов свойств группового субъекта общения на всех курсах имеет уро-

вень ниже среднего. Лучше всего отражается студентами практически всех курсов, кроме 4-го, коммуникативность, наиболее слабо-перцептивное единство.

И, наконец, обратимся к представлениям студентов о свойствах учебных групп как субъектов взаимоотношений. На 1 курсе степень сформированности их представлений о субъектности учебной группы в этой сфере ее жизнедеятельности низкая: лишь 12,5% опрошенных отражают групповые свойства в области взаимоотношений. При этом совсем не представлено такое свойство, как соподчиненность, что может указывать на несформированность на первом году обучения отношений лидерства и подчинения в учебной группе. Представления о группе как целостном субъекте взаимоотношений четче выражены у второкурсников. Они составляют 24,1% от всех ответов, данных студентами 2 курса. Наиболее сформированы представления обучающихся о сплоченности группы – скорее всего за счет того, что на 2 курсе у них уже возникает ощущение приверженности своей группе. Слабо отражается студентами свойство референтности группы. Вероятно, они еще не представляют для себя полностью меру значимости группового субъекта для его членов. И вновь совсем отсутствуют в ответах испытуемых представления о соподчиненности в группе. На 3 курсе снова ухудшается представленность в сознании студентов субъектности учебной группы в сфере взаимоотношений. Только 17,0% ответов содержат описания свойств этого проявления групповой субъектности.

Особенно заметно снижается частота упоминания референтности группы. Отсюда можно заключить, что студенческая группа недостаточно значима для своих членов. Очень слабо отражается свойство соподчиненности. Возможно, студенты затрудняются оценить степень влияния одних членов своих групп на других. Обращает на себя внимание, что на 4 курсе улучшается представленность в сознании студентов именно свойств их учебных групп как субъектов взаимоотношений (в общем массиве данных эти представления занимают 22,2%). Однако степень сформированности этих представлений можно квалифицировать как умеренную с тенденцией к понижению.

Обобщая изложенные выше эмпирические данные, можем констатировать, что у первокурсников наиболее явно отражаются

субъектные свойства учебной группы в сфере общения по сравнению с деятельностными и «отношенческими» свойствами группового субъекта. На 2 курсе они как бы меняются местами, т. е. более представлены в сознании студентов свойства учебной группы в сферах совместной деятельности и взаимоотношений, и в два раза меньше зафиксировано представлений о субъектности группы в сфере общения. У третьекурсников доминируют по частоте встречаемости субъектные свойства группы в области совместной деятельности, реже всего встречаются свойства в сфере взаимоотношений. У студентов 4 курса наблюдается повышение осознанности свойств группы в сфере общения и особенно взаимоотношений по сравнению с деятельностными проявлениями групповой субъектности.

Представленность в сознании студентов субъектности учебной группы в сфере совместной деятельности возрастает от 1 к 3 курсу, а затем снижается к 4-му. Динамика представлений студентов о субъектности их учебных групп в сферах общения и взаимоотношений иная: повышение осознанности соответствующих групповых свойств чередуется с ее понижением (через курс). Но что касается субъектности группы в сфере общения, то здесь исходно более высокая степень представленности групповых свойств в сознании сменяется менее высокой. А в области взаимоотношений, напротив, менее высокая степень осознанности субъектных свойств сменяется более высокой. При этом в обеих сферах групповой жизнедеятельности в конце концов степень представленности групповых свойств в сознании у четверокурсников выше, чем у первокурсников (особенно это заметно в сфере взаимоотношений). Скорее всего, сказывается тот опыт совместной жизнедеятельности, который студенческая группа приобретает в течение всего периода обучения в вузе. Но в целом следует признать, что представленность в сознании студентов конкретных свойств группового субъекта недостаточно высока, что может быть обусловлено рядом обстоятельств: недостаточной сформированностью студенческих групп как целостных субъектов, неявным характером ее проявления в разных сферах совместной жизнедеятельности, невысоко развитыми рефлексивными способностями самих студентов, что затрудняет отчетливое отражение ими субъектных свойств учебных групп. Указанные возможные причины полученных ре-

зультатов определяют те направления психологического сопровождения учебных групп в вузе, реализация которых может способствовать росту их субъектности, а посредством этого – и субъектности отдельных студентов как представителей этих групп.

¹ Андреева Г. М. Социальная психология. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – С. 368.

² См. : Гайдар К. М. Групповой субъект в зеркале социальной перцепции // Известия Волгоградского гос. педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2010. – № 4(48). – С. 108–111 и другие работы автора.

³ См. : Гайдар К. М. Динамика представлений о студенческой жизни (по результатам исследования групповой памяти) // Университетское образование глазами студентов : материалы региональной научно-методической конференции. – Воронеж : ВГУ, 2003. – С. 36–39; Гайдар К. М. Некоторые вопросы изучения группового сознания. – Воронеж : ВГИ МОСУ, 1998. – 24 с. ; Гайдар К. М. Сознание группового субъекта – миф или реальность? // Индивидуальность в современном мире : материалы III Международной научно-практической конференции по проблемам исследования и развития индивидуальности : сборник : В 3 т. – Смоленск : СГУ, 1999. – Т. 1. – С. 109–116.

⁴ Гайдар К. М. Социальная психология жизнедеятельности группового субъекта (на материале исследования молодежных учебных групп) : дис. ... д-ра психол. наук. – Воронеж, 2013. – 560 с.

⁵ Кун М., Макпартленд Т. Эмпирическое исследование установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 180–187.

⁶ Гайдар К. М. Социальная психология жизнедеятельности группового субъекта (на материале исследования молодежных учебных групп) : дис. ... д-ра психол. наук. – Воронеж, 2013. – 560 с.

Ю. А. Гончарова
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В СИСТЕМЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА *

Взаимообусловленность здоровья и профессиональной деятельности педагога имеет большое социально-экономическое значение, представляя интерес для научных исследований в разных областях знаний на протяжении многих лет и приобретая все большую актуальность.

На особое положение педагогов в этой связи указывали И. И. Айзман, М. В. Виленский, Н. Э. Касаткина, В. В. Колбанов, В. З. Коган, Л. М. Митина и другие исследователи.

Специфическая особенность педагогического труда выражается в том, что основным «инструментом деятельности» является личность учителя, социальная зрелость которого позволяет находить оптимальные решения в постоянно меняющейся «производственной ситуации», определяя результаты его работы. В силу этого здоровье педагога, его социально-психологическое благополучие, удовлетворенность жизнью и профессиональной деятельностью влияют на личностное развитие и здоровье обучающихся, которое проявляется в формировании самооценки школьника, его самоидентификации, самопонимания, становлении отношений со сверстниками и взрослыми, в выборе профессии и выработке жизненных смыслов и планов, т. е. во всех важнейших процессах жизнедеятельности, определяющих его личную и профессиональную судьбу¹.

Сегодня нет терминологического единства в определении здоровья. Здоровье является одним из интегральных показателей, который определяется комплексом социально-психологических, медико-биологических характеристик и включает целостную систему различных факторов воздействия, таких как окружающая среда, образ жизни, биологические факторы и организация медицинской помощи².

При разных подходах к определению здоровья исследователи едины во мнении, что здоровый образ жизни является определяющим фактором.

* © Гончарова Ю. А., 2022.

Как показывают исследования, большинство педагогов невысоко оценивают роль собственных усилий в сохранении и укреплении здоровья, не владеют методами самодиагностики и саморегуляции состояния, не обладают системой знаний и навыков, обеспечивающих сохранение здоровья в условиях интенсивной профессиональной деятельности.

В связи с этим актуальным становится вопрос о развитии у будущих педагогов культуры здоровьесберегающих стратегий, направленных на выработку личностно-ценностных и деятельностно-практических ориентиров сохранения и укрепления здоровья своих учащихся (А. А. Курмаева, С. Г. Ахмерова, С. Н. Горбушина, В. В. Сериков, В. А. Смирнов, Р. Г. Латынова, И. А. Зимняя, В. И. Байденко).

Решение задач, стоящих перед школой в условиях модернизации образования и направленных на сохранение и укрепление здоровья и формирование здорового образа жизни обучающихся, возможно лишь в условиях, когда педагог будет ориентирован на сохранение и укрепление собственного здоровья, владея системой знаний и навыков, обеспечивающих здоровый образ жизни, а также развитыми здоровьесберегающими стратегиями.

Мы считаем необходимым формирование системы знаний об особенностях профессии в контексте здоровьесбережения на этапах выбора профессии и профессионального образования, а также их развитие на протяжении всей профессиональной карьеры с целью формирования научно обоснованных представлений о сущности здоровьесберегающего образования, способах и методах укрепления и формирования здоровья педагога.

Анализ работ, касающихся проблем взаимообусловленности здоровья и профессиональной деятельности, позволил нам выявить наиболее разработанные направления исследований, среди которых большое число работ посвящено изучению биологических и психологических предпосылок успешной деятельности без снижения потенциала здоровья³

Актуальность подготовки педагога к реализации здоровьесберегающего образования в современных условиях социальной, экономической и политической нестабильности нашего общества подтверждается как многочисленными исследованиями здоровья детей и возможностями его сохранения, так и социально-

экономическими условиями, влияющими на общее снижение здоровья нации.

В национальной доктрине развития образования, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года», в национальном проекте «Наша новая школа» отмечается, что сегодня приоритетной задачей системы образования в нашей стране является воспитание человека в духе ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих, как наивысшей социальной ценности, формирование высокого уровня здоровья детей и учащейся молодежи во всех его аспектах – духовном, психическом и физическом, – которая получила отражение в новых федеральных государственных стандартах образования. С введением ФГОС впервые в истории образования здоровье рассматривается не как условие успешного освоения обучающимися учебными программами, а как результат образования⁴.

Содержание понятия «здоровьесберегающее образование» мы понимаем как совокупность управленческих, организационно-педагогических условий, направленных на сохранение, укрепление и формирование социального, физического, психического здоровья и адаптацию субъектов образовательного процесса на основе психолого-педагогических и медико-физиологических средств и методов сопровождения образовательного процесса, профилактики факторов «риска» и реализации комплекса межведомственных оздоровительных мероприятий⁵.

Ключевой фигурой здоровьесберегающего воспитательно-образовательного процесса является педагог, эффективность деятельности которого во многом определяется не только профессиональной компетентностью, но и духовным, психическим и физическим благополучием, отношением к собственному здоровью и здоровью обучающихся.

Методологическую основу концепции подготовки педагога к реализации здоровьесберегающего образования составляют философские положения о единстве телесного, интеллектуального и духовного в структуре личности, о нераздельности теории и практики, сущности и явления, формы и содержания в природе деятельности.

Системный, динамический, личностно-ориентированный и практико-деятельностный подходы выступают методологическими ориентирами, позволяющими представить образовательный ре-

зультат как формирование мотивированной компетентной личности педагога, способной быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве, получать, использовать и создавать разнообразную информацию, принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков.

Процесс здоровьесберегающей деятельности включает:

– ориентацию на теоретическое обучение (освоение учителями знаний, умений, навыков, технологий здоровьесберегающей деятельности, их информирование о значимости культуры здоровья для данной деятельности);

– содействие профессиональной рефлексии здоровьесберегающей деятельности (анализ отношения к собственной культуре здоровья, переосмысление здоровьесберегающей деятельности в контексте профессионального становления, самоопределение в ней);

– обогащение здоровьесберегающего опыта через активное экспериментирование, педагогическое творчество, взаимодействие в проектных группах (поиск инновационных идей, разработка здоровьесберегающих проектов).

Здоровьесберегающая деятельность педагога должна быть направлена на комплексное решение оздоровительных, образовательных, воспитательных и развивающих задач, вписанных в контекст ценностного развития личности⁶.

В истории образования модели воспитания и отношение общества к здоровью неразрывно связаны с социальными, экономическими и политическими проблемами. На сегодняшнем уровне развития общества происходит смещение акцентов в понятии «здоровье». Если раньше к здоровью относились только как к физическому (соматическому) состоянию организма человека, то сегодня понятие «здоровье» включает интеллектуальный, духовно-нравственный, физический аспекты личностного развития. Соответствующее такому понятию определение здоровья мы нашли у В. И. Столярова. Он в нем выделяет такие составляющие, как:

- соматический (генетический, биохимический, метаболический, морфологический функциональный);
- психический (эмоциональный, интеллектуальный, личностный);
- социально-духовный или нравственный⁷.

Отсюда возникает целесообразность создания среды, которая могла бы способствовать сохранению и укреплению здоровья личности в подчеркнутом В. И. Столяровым комплексе. В данном контексте следует заметить, что здоровье рассматривается в двух аспектах: здоровье общества и здоровье индивидуума. Исследователи, занимающиеся вопросами здоровья общества, подчеркивают, что ухудшение здоровья как общества, так и человека связано с протекающими экономическими, экологическими кризисами, обнищанием населения и т. д., иначе неблагоприятная среда ухудшает здоровье личности.

Анализ литературы показывает единство точек зрения авторов в том, что создание здоровьесберегающей образовательной среды в высшем учебном заведении является важным фактором обновления профессионального образования и основой совершенствования личности в физическом и духовном плане. При этом они выделяют различные аспекты деятельности учебных заведений по формированию здоровьесберегающей образовательной среды.

Так, в одних исследованиях главный акцент делается на медицинскую службу, основная задача которой – сформировать у студентов навыки здорового образа жизни, воспитать культуру здоровья. В этих учебных заведениях проводится мониторинг динамики заболеваний, перенапряжения, умственной работоспособности студентов. При этом авторы рассматривают валеологическое образование как непрерывный процесс усвоения ценностей и понятий, направленных на формирование навыков, умений и отношений, необходимых для осознания и оценки собственного здоровья, взаимосвязи между ними и валеологической культурой, здоровым образом жизни⁸.

В других публикациях основой создания такой образовательной среды авторы считают использование здоровьесберегающих педагогических технологий, в числе которых выделяются концентрированное обучение, модульное обучение, проблемное обучение, развивающее обучение. Педагогические технологии обусловлены содержанием обучения, методами, средствами, формами организации учебного процесса. Выбор этих составляющих и определяет возможности их использования как здоровьесберегающих.

Так, например, модульное обучение в процессе обучения позволяет выделить главное, основное в содержании изучаемого, требующее сосредоточить внимание на его усвоение. Это позволяет сокра-

тить время, оставив его на самостоятельное усвоение деталей, подкрепляющих основной материал. При этом создается оптимальное условие для функционирования организма в процессе усвоения знаний. Такое же влияние имеет, в частности, и концентрированное обучение, позволяющее учащемуся на определенное время сосредоточиться на усвоении одной конкретной отрасли знания. Все это способствует, прежде всего, повышению качества обучения и одновременно созданию здоровьесберегающей атмосферы в учебном заведении.

При этом усвоение знаний, умений, навыков из целей образования превращается в средство интеллектуального, психического, эмоционального (в целом личностного) развития обучающегося. Речь, следовательно, идет о создании такой образовательной среды, которая способствует раскрытию в ходе учебного процесса природных способностей учащегося, глубокому самоанализу с разно-сторонней самореализацией⁹.

¹ Виленский М. Я. Здоровый образ жизни учащейся молодежи как условие культурной жизнедеятельности // Физическая культура – основа здорового образа жизни. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Москва, 1995. – Ч. 2. – С. 3.

² См. : Выдрин В. М., Зыков Б. К, Лотоненко А. В. Физическая культура студентов вузов Учеб. пособие. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1991. – 128 с.

³ См. : Здоровьесберегающая деятельность в системе образования теория и практика: учеб. пособие / [Под науч. ред. Э. М. Казина ; ред. колл. : Н. Э. Касаткина, Е. Л. Руднева, О. Г. Красношлыкова и др.]. – Кемерово : Изд-во КРИПКиПРО, 2011. – С. 189–220.

⁴ Национальная доктрина образования в Российской Федерации. – Москва : МО РФ, 2000. – № 751. – С. 7.

⁵ Образование и здоровье : сб. науч. статей / [Ред. В. И. Загвязинский, В. М. Чимаров]. – Тюмень : Изд. ТюмГУ, 2005. – 271 с.

⁶ См. : Сериков Г. Н., Сериков Г. Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

⁷ См. : Столяров В. И. Здоровый образ жизни и физическая культура студентов : социологические аспекты. – Москва, 1990. – 234 с.

⁸ См. : Тихонова В. К. Формирование готовности студентов вуза к физическому самовоспитанию. Дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2000. – 165 с.

⁹ См. : Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

И. В. Завгородняя
РЕПРОДУКТИВНАЯ ПСИХОСОМАТИКА:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ *

Репродуктивное здоровье человека в современном обществе все чаще выступает объектом пристального внимания специалистов различных сфер. Этому способствует ряд обстоятельств. Во-первых, заболевания репродуктивной системы женщин и мужчин, в том числе приводящие к бесплодию, проявляются в более раннем возрасте и становятся все более многочисленными. Во-вторых, возрастает тенденция откладывать рождение первого ребенка и/или последующих детей на более поздние возрастные периоды после обретения социальной и экономической самостоятельности, личностной зрелости. В-третьих, сохраняется потребность в улучшении демографической ситуации в стране, что создает необходимость сохранения репродуктивного здоровья и формирования грамотного репродуктивного поведения населения.

Это ставит новые исследовательские и практические задачи, прежде всего, перед медициной, в которой за последнее время особое развитие получила междисциплинарная область – репродуктивная медицина. Репродуктивная медицина – отрасль медицинской науки, которая занимается решением проблем деторождения и сохранения репродуктивного здоровья общества. Она предполагает интеграцию знаний анатомии, эндокринологии, гинекологии, андрологии, урологии, молекулярной биологии, генетики, биохимии и психологии. В настоящее время приоритетом репродуктивной медицины выступают вспомогательные репродуктивные технологии (ВРТ), среди которых наиболее распространено экстракорпоральное оплодотворение (ЭКО).

В соответствии с данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), количество бесплодных пар в мире составляет около 15% и тенденция к снижению не наблюдается¹. ВОЗ выделяет 38 факторов бесплодия, среди которых 22 фактора имеют женскую детерминацию и 16 факторов содержат мужскую детерминацию. Подчеркивается, что при бесплодии присутствует сочетанное

* © Завгородняя И. В., 2022.

действие физического нездоровья, социального и психологического неблагополучия.

Согласно нацпроекту «Демография», направленному на сокращение убыли населения и увеличения рождаемости за счет ЭКО, в период с 2019 по 2024 годы в России предусматривается проведение не менее 450 тысяч циклов ЭКО. В 2019 году было выполнено 79566 циклов ЭКО в рамках программы ОМС, что составляет 113,7% от плана Минздрава и ФОМС². Это на 15% циклов ЭКО больше, чем в 2018 году. Доля женщин, вставших на учет по беременности после ЭКО, в целом по Российской Федерации составила 31,92%. В связи с пандемией за 9 месяцев 2020 года выполнено только 86% процедур ЭКО от аналогичного показателя прошлого года, что свидетельствует о невыполнении плана.

Репродуктивная медицина в современных условиях преимущественно ориентирована на физиологию и получение конкретного результата в виде увеличения рождаемости. Однако в силу сложности организации и функционирования репродуктивной системы человека нельзя игнорировать психологические факторы репродукции и состояния репродуктивного здоровья мужчин и женщин. Это создает необходимость обращения к психосоматике как самостоятельной области знания. Психосоматика – это область науки, изучающая соматические заболевания, имеющие психогенное происхождение, в частности, вызванные нарушениями в эмоциональной сфере.

Современная психосоматика в силу своей междисциплинарности трактуется либо как раздел медицины, либо как раздел психологии, преимущественно клинической. Это определяет различия в понимании ведущих факторов возникновения психосоматических заболеваний, интерпретации симптомов и механизмов развития болезни, а также в выборе методов работы специалистами.

С медицинской точки зрения в психосоматике отдельное внимание должно уделяться установлению механизмов патогенеза заболеваний репродуктивной системы человека, подробному описанию клинической картины заболеваний, выявлению взаимосвязи заболевания с патохарактерологическими и поведенческими особенностями личности, определению реакции пациента на болезнь и его способов совладающего поведения. Согласно психологическому подходу, возникающие соматические симптомы надо исследо-

вать в более широком контексте. Это предполагает выявление роли детско-родительских отношений в формировании соматической симптоматики, анализ специфики онтогенеза репродуктивной сферы личности, определение личностных особенностей и внутриличностного конфликта, создающих психологическую основу заболевания, изучение специфики взаимоотношений с партнером, выявление психотравмирующих и стрессовых факторов, действующих на личность.

В структуре современной психосоматики И. Г. Малкина-Пых³ различает общую психосоматику, направленную на исследование теоретических аспектов психосоматических заболеваний и разработку психотерапевтических и психодиагностических методов работы с ними, и частную психосоматику, предполагающую изучение психосоматических особенностей конкретных заболеваний, личностных факторов, способствующих их развитию и путей психотерапевтического воздействия.

В таком понимании структуры психосоматического знания репродуктивная психосоматика относится к частной психосоматике, поскольку ориентирована на исследование и разработку методов психологической работы с заболеваниями репродуктивной системы мужчин и женщин. Репродуктивная психосоматика – область психосоматики, изучающая психологические факторы заболеваний репродуктивной системы мужчин и женщин.

На сегодняшний день психологические факторы возникновения и развития заболеваний репродуктивной системы мужчин и женщин остаются недостаточно изученными, что затрудняет психотерапевтическую работу с человеком, имеющим репродуктивные заболевания, в том числе приводящие к бесплодию. Начиная с 90-х годов XX века российские психологи стали обращаться к проблемам репродукции, прежде всего в области применения вспомогательных репродуктивных технологий (ВРТ). В связи с этим возникла потребность в усилении психологического подхода к репродуктивным заболеваниям, который в большей степени представлен в репродуктивной психологии, нежели в репродуктивной психосоматике как разделе медицины.

Репродуктивная психология – область психологического знания, изучающая психологические особенности формирования, реализации и нарушений репродуктивной функции у мужчин и жен-

щин. Репродуктивная психология обращена к изучению психологических аспектов репродуктивной функции, включая онтогенез репродуктивной сферы, реализацию репродуктивной функции, нарушения репродуктивного здоровья⁴. Эта отрасль психологического знания затрагивает проблематику перинатальной психологии, психологии родительства, психологии репродуктивной сферы и психологии нарушений репродуктивного здоровья. Специфика репродуктивной психологии, существенно отличающей ее от репродуктивной медицины, заключается в признании личности как основы, центра возникновения, течения и терапии репродуктивных заболеваний. При этом репродуктивная психосоматика представляет собой самостоятельный раздел репродуктивной психологии.

Психосоматические аспекты репродуктивных заболеваний мужчин и женщин обусловлены тем, что циклы функционирования репродуктивной сферы (половое созревание и климакс, характерные для обоих полов, а также беременность, роды, послеродовой период, имеющиеся у женщин) включают как развитие организма, так и личностное развитие человека. Поэтому индивидуальная специфика развития мужественности и женственности, сексуальной идентичности, формирования отношения к своему телу, открытость телесному опыту непосредственно находят отражение в функционировании репродуктивной системы человека.

Установлено, что у женщин соматизированные формы нарушений репродуктивного здоровья встречаются чаще, чем мужчин⁵. Это объясняется наличием у женщин тесной связи между эндокринной и нервной системами, что порождает психогормональные состояния, которые могут восприниматься как телесные или психические симптомы, не имеющие отношения к структурным органическим нарушениям.

Психогенные факторы оказывают влияние на возникновение репродуктивных заболеваний у девочек уже в подростковом возрасте⁶. Значимость имеет не столько сила негативного воздействия, сколько повторение и даже хронический характер сопровождающего его переживания. В процессе созревания девушки возрастает избирательная чувствительность репродуктивной системы к психологическим факторам, что повышает уровень их патогенности. Состояние хронической эмоциональной напряженности приводит к расстройству эмоционально-вегетативного реагирования, что зна-

чительно снижает адаптацию и нарушает центральные регулирующие функции гипоталамуса, который влияет на функционирование репродуктивной системы.

Анализ исследовательских работ (М. Е. Ланцбург, Г. Г. Филиппова) позволяет проследить ряд психологических особенностей женщин с нарушениями репродуктивного здоровья:

1. Наличие нарушений в онтогенезе материнской сферы личности, что проявляется в осложнённом течение беременности у матери, неблагоприятных отношениях с собственной матерью как в детстве, так и во взрослом возрасте.

2. Присутствует искаженная полоролевая и возрастная идентичность, что отражается в выраженности неадекватных способов реагирования на стресс с преобладанием инфантильных и дезадаптивных проявлений.

3. Наблюдается высокая личностная тревожность, эмоциональная лабильность, заниженная или неустойчивая самооценка, неуверенность в себе, низкая стрессоустойчивость, склонность к зависимому поведению в сочетании с переоценкой реальных угроз, преобладание неэффективных копинг-стратегий, трудности в регуляции дистанции с другими людьми и окружающим миром, страх перед телесным контактом и близостью, трудности в осознании и выражении своих желаний и эмоций (алекситимические черты).

4. Прослеживается негативное субъективное представление о будущем собственном материнстве, сопровождающееся высокой тревогой.

5. При декларируемом сознательном желании беременности и рождения ребенка, вхождения в материнство, присутствует субъективно невысокая значимость ребенка как жизненной ценности.

Выявленные психологические особенности женщин с репродуктивными заболеваниями свидетельствуют о психосоматическом характере возникающих нарушений и подчеркивают необходимость реализации комплексного подхода в терапии гинекологических заболеваний и бесплодия.

В современных условиях перспективными линиями исследования в области репродуктивной психосоматики выступают:

– изучение психосоматических механизмов репродуктивной функции человека;

- дальнейшее исследование психосоматических механизмов функционирования репродуктивной системы мужчин и женщин;
- выявление психосоматической специфики гинекологических заболеваний;
- исследование психосоматических аспектов андрологических заболеваний;
- изучение психосоматических проявлений беременности, родов и послеродового периода;
- выявление психосоматических аспектов бесплодия;
- исследование психосоматических факторов невынашивания беременности, в том числе замершей беременности;
- выявление психосоматических механизмов реализации ВРТ.

Таким образом, репродуктивная психосоматика на сегодняшний день является актуальной и быстро развивающейся областью знания. Репродуктивная психосоматика в современной структуре научного знания, одновременно является самостоятельным разделом психосоматики, с одной стороны, и репродуктивной психологии, с другой стороны. В первом случае преобладает медицинский подход к пониманию и интерпретации симптомов репродуктивного заболевания, а во втором – психологический подход. Это подчеркивает междисциплинарный характер проблемы нарушений репродуктивного здоровья человека. Базовым выступает положение о том, что при психосоматических репродуктивных заболеваниях личность находится в центре причин их возникновения, течения и терапии

¹ См. : Ланцбург М. Е., Крысанова Т. В., Соловьева Е. В. Исследования психосоматических аспектов гинекологических и андрологических заболеваний и бесплодия : обзор современных зарубежных исследований // Современная зарубежная психология». – 2016. – Т. 5, № 2. – С. 67–77.

² Отчет о результатах экспертно-аналитического мероприятия «Анализ эффективности расходования средств обязательного медицинского страхования в 2019 году и истекшем периоде 2020 года при проведении процедуры экстракорпорального оплодотворения» – URL: <https://ach.gov.ru/upload/iblock/9b0/9b06bc06ddedb49a807822ad7cd21621.pdf>(дата обращения 01.04.2021)

³ См. : Малкина-Пых И. Г. Психосоматика : справочник практического психолога. – Москва : Эксмо, 2004. – 992 с.

⁴ См. : Филиппова Г. Г. Развитие исследований по репродуктивной психологии на кафедре общей психологии и истории психологии московского гуманитарного университета // Научные труды московского гуманитарного университета. – 2018. – № 1. – С. 60–65.

⁵ См. : Ланцбург М. Е., Крысанова Т. В., Соловьева Е. В. Указ. соч.

⁶ См. : Исаев Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 400 с.

О. А. Иванова, Н. А. Рушинцева, М. Н. Духанина
ОСОБЕННОСТИ МАТЕРИНСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ
В ПЕРИОД САМОИЗОЛЯЦИИ В СВЯЗИ С ПАНДЕМИЕЙ
НОВОЙ КОРОНАВИРУСНОЙ ИНФЕКЦИИ COVID-19 *

Уникальная, не имеющая аналогов в новейшей истории ситуация с пандемией новой коронавирусной инфекции в мире и в нашей стране, в частности, вывела на новый уровень исследования психологического состояния людей, подвергшихся длительной социальной изоляции, травмирующему действию неопределенной информации, испытывающим страх и тревогу за базовые потребности – сохранение жизни и безопасности. В связи с этим за последние 1,5 года появилось достаточное количество исследований, касающихся различных областей, на которые так или иначе повлияла пандемия. В перинатальной психологии внимание ученых привлекают проблемы стресса, развития ПТСР у женщин, родивших детей в условиях жестких ограничительных мер, а также исследования дальнейших взаимоотношений в диаде «мать-ребенок». Так исследователи из США опросили 1611 женщин, родивших детей в 2020 г., и 640 – в допандемийный период¹. Они установили, что в ковидную эпоху женщины чаще имели травматичный опыт родов, вне зависимости от способа родов и срока, на котором они произошли. Это связывается с уровнем стресса во время родов и развитием ПТСР у большего числа женщин. Впоследствии наблюдались проблемы с установлением адекватной привязанности между матерью и ребенком и трудностями в налаживании грудного вскармли-

* © Иванова О. А., Рушинцева Н. А., Духанина М. Н., 2022.

вания. В то же время итальянские исследователи ссылаются на «Руководство ВОЗ», разработанное в целях защиты, продвижения и поддержки грудного вскармливания в учреждениях, оказывающих услуги по ведению беременности, родов и наблюдению за новорожденными². Согласно ему, в Италии в период пандемии в роддомах соблюдались меры, направленные на «дружественное отношение к младенцам» («золотой час», разрешение партнерских родов, индивидуальное акушерское сопровождение, эмоциональная поддержка женщины). A. Pereira, S. Cruz-Melguizo и др. заключают, что оценка опыта родов, успешность в налаживании грудного вскармливания и установления привязанности матери и младенца не различались у женщин, родивших детей в 2019 г. и 2020 г.³ Стресс во время пандемии не является определяющим для развития тревожности и ПТСР. Существенную роль играет наличие эмоциональной поддержки. Таким образом, необходимо разрабатывать научно обоснованные программы поддержания эмоционального состояния молодых матерей, сочетая разумный подход в ограничительных профилактических мерах и обеспечение психологической безопасности.

В период с апреля по август 2020 г. нами было проведено сравнительное исследование тревожности и самочувствия российских матерей, находящихся в отпуске по уходу за ребенком до 3 лет, женщин, не имеющих детей, и мужчин. Целью исследования являлось выявление особенностей материнской тревожности в период самоизоляции в связи с пандемией новой коронавирусной инфекции Covid-19. Мы предположили, что матери с детьми младенческого и раннего возраста менее тревожны и испытывают меньший стресс в связи с самоизоляцией, чем женщины и мужчины без детей.

Исследование проводилось с помощью анонимного онлайн-опроса. Выборку составили женщины, имеющие детей, а также женщины и мужчины, не являющиеся родителями (средний возраст – 26 лет). Общий объем выборки составил 54 человека.

В ходе проведенного эмпирического исследования по методике «Личностная шкала проявления тревоги» (Дж. Тейлор) были получены следующие результаты⁴.

Все 3 группы испытуемых были разделены по уровням тревожности: низкий уровень, средний уровень с тенденцией к низкому, средний уровень с тенденцией к высокому и высокий уровень.

В группе I (матери, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком до 3 лет, n=17 человек) наблюдался средний с тенденцией к низкому уровень тревожности (53,0% испытуемых). Данный уровень является оптимальным для адекватного реагирования на ситуацию самоизоляции, что свидетельствует об отсутствии в это время существенных изменений в эмоциональном фоне респондентов. 12,0% испытуемых из группы I обладали высоким уровнем тревожности, а 6,0% – низким. Таким образом, большая часть матерей с детьми раннего возраста не была склонна к нервным срывам и аффективным реакциям.

Результаты исследования тревожности в группе II (женщины, не имеющие детей, n=21 человек) показали, что большинство из них (43,0%) имели средний с тенденцией к низкому уровень тревожности. При этом по 24,0% продемонстрировали высокий уровень тревожности и средний с тенденцией к высокому. Так, большая часть испытуемых группы II тревожилась из-за ситуации самоизоляции и ощущала себя в стрессовой ситуации.

Результаты исследования тревожности в группе III (мужчины, n=16 человек) свидетельствуют о том, что по 37,0% имели средний с тенденцией к низкому и низкий уровни тревожности. Вероятно, мужчины не воспринимали ситуацию самоизоляции в пандемию как угрожающую и были менее тревожны по сравнению с респондентами женского пола.

По методике «Самочувствие в экстремальных условиях» (А. А. Волков, Н. Е. Водопьянова) все испытуемые были поделены на 3 группы по уровням: низкий уровень, средний уровень и высокий уровень. Большая часть респондентов из трёх выборок обладает высоким уровнем психологической устойчивости, показав адекватный уровень адаптации к изменяющимся условиям⁵. Однако, несмотря на это, у испытуемых была выявлена неблагополучность по некоторым шкалам опросника. Так, в группе I (матери, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком) были получены следующие результаты. 71,0% опрошенных матерей чувствовали тревогу и страх, что выражалось в ожидании неприятностей, боязни темноты и закрытых помещений. У такого же процента матерей (71,0%) бы-

ла выявлена вегетативная неустойчивость, сопровождающаяся неприятными ощущениями в разных частях тела, головокружении и слабости в теле. 65,0% респондентов чувствовали психофизиологическую усталость в ситуации самоизоляции. Чаще всего матери говорили об утомлении от общения, отказ от физических упражнений. Идеальный отдых, по их мнению, – отдых в одиночестве и без физических нагрузок. Такое же количество матерей (65,0%) выбрали утверждения-симптомы из шкал, говорящих о нарушении воли, эмоциональной неустойчивости, нарушении сна. Испытуемые указывали на то, что в общении им не удаётся высказать свои мысли, говорили об изменчивом настроении и трудностях с засыпанием. 47,0% опрошенных матерей проявляли склонность к зависимости в рамках дезадаптации – после сильного стресса они предпочитают абстрагироваться от всего.

В группе 2 (женщины, не имеющие детей) были получены следующие результаты. 91,0% из них чувствовали психофизиологическую усталость, истощение психоэнергетических ресурсов, раздражение при общении с другими людьми. 81,0% женщин испытывали при самоизоляции эмоциональную неустойчивость (изменчивость настроения, его зависимость от внешних обстоятельств, прием успокоительных средств). 77,0% женщин говорили о тревоге, указывали на появление навязчивых страхов. 71,0% опрошенных чувствовали нарушения сна (трудности с засыпанием, ощущение разбитости по утрам). 62,0% женщин выбирали утверждения, говорящие о нарушении воли: их мучали навязчивые мысли, из-за чего ухудшалась концентрация внимания.

В группе 3 (мужчины) были получены следующие результаты. У 70,0% были нарушения воли, что проявлялось в появлении навязчивых мыслей, от которых сложно избавиться волевым усилием. 69,0% говорили о тревоге, появлении страхов в закрытых помещениях, чувства тоски. 62,0% опрошенных чувствовали психофизиологическую усталость, эмоциональную неустойчивость, испытывали нарушения сна. 54,0% выбирали утверждения, говорящие о дезадаптации, а 46,0% – вегетативная неустойчивость.

Таким образом, все 3 группы продемонстрировали достаточную стрессоустойчивость к сложившимся условиям самоизоляции в пандемию. У матерей чаще всего появлялись стресс-реакции по типу вегетативной неустойчивости, тревоги и страхи, у женщин без

детей – симптомы психофизической усталости, у мужчин – нарушения воли в виде навязчивых мыслей. Стоит отметить, что минимальные значения по количеству утверждений-симптомов, свидетельствующих о невротизации, выявились у женщин-матерей с детьми. Это говорит о том, что самоизоляция в пандемию для мам привычна и не является новой ситуацией, как для женщин без детей и мужчин.

Итак, по результатам исследования было установлено, что матери в декрете испытывали меньший стресс, резкие перемены настроения, снижение концентрации внимания. Их в меньшей степени беспокоили навязчивые мысли, реже менялось настроение, они быстрее засыпали, не испытывали опасений о том, что подумают о них окружающие. Таким образом, для женщин с маленькими детьми ситуация самоизоляции, невозможности строить планы, неопределенности относительно своей жизни является привычной. Они оказались более подготовлены к ней. Многие отмечали, что их жизнь в режиме всеобщего локдауна практически не поменялась. В то же время почти половина опрошенных матерей признаются, что испытывали трудности в деловом общении, тогда, как женщины без детей и мужчины значительно реже с ними сталкивались.

Таким образом, данное исследование демонстрирует присутствие высокого психического напряжения у мам с маленькими детьми, ощущения собственной бесполезности для общества, чувства постоянной тревоги, которые схожи с психологическим состоянием людей, оказавшись внутри пандемии новой коронавирусной инфекции Covid-19. Это показывает значимость психологической работы по профилактике материнской тревожности, эмоционального выгорания, хронической усталости, психологического просвещения специалистов, взаимодействующих с матерями детей раннего возраста, сопровождения их семей.

¹ Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 336 с.

² Защита, содействие и поддержка грудного вскармливания в медицинских учреждениях, обслуживающих матерей и новорожденных: пересмотренная Инициатива по созданию в больницах благоприятных условий для грудного вскармливания // Руководство по осуществлению ВОЗ, Дет-

ский фонд ООН (ЮНИСЕФ) // URL: 9789244513804-rus.pdf (who.int) (дата обращения: 01.04.2022)

³ Pereira A., Cruz-Melguizo S. et al. Breastfeeding mothers with COVID-19 infection: a case series International Breastfeeding Journal 2020 69 (15) // URL: <https://internationalbreastfeedingjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13006-020-00314-8> (дата обращения 17.03.2022)

⁴ Личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчина) / Диагностика эмоционально-нравственного развития // Ред. и сост. И. Б. Дерманова. – Санкт-Петербург, 2002. – С. 126–128.

⁵ Mayopoulos G. A. COVID-19 is associated with traumatic childbirth and subsequent mother-infant bonding problems J Affect Disord 2021 282:122-125. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33412491/> DOI: 10.1016/j.jad.2020.12.101 (дата обращения: 17.04.2022)

Л. В. Ковтуненко, Е. А. Кузнецова
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ *

Согласно ФГОС дошкольного образования развитие коммуникативной сферы детей дошкольного возраста является одной из важных задач формирования их личности. Актуальность обозначенной проблемы обозначена как на государственном уровне, так и обоснована научным сообществом, признанием значительной роли общения в становлении личности.

Динамичные социальные, технологические, культурные, психологические изменения в обществе отражаются не только на взаимоотношениях взрослых, но и на общении детей. Это усиливает интерес исследователей к проблеме развития коммуникативной сферы дошкольников, выявлению и учете особенностей ее развития в новых условиях. Актуальность вопросов развития коммуникативной сферы ребенка дошкольного возраста определяется также тем, что общение является одним из источников психического развития человека в целом, отражающееся на поведении дошкольника в его будущей взрослой жизни. Особая значимость исследования проблемы развития коммуникативной сферы ребенка дошкольного

* © Ковтуненко Л. В., Кузнецова Е. А., 2022.

возраста продиктована той ролью, которую общение играет в социализации личности. Развитие сети контактов между детьми, постепенное усложнение системы их отношений, опосредованных совместной деятельностью, проявляется в потребности дошкольника в общении. Общение способствует усвоению и воспроизводству социального опыта, пониманию межличностных взаимоотношений. В процессе взаимодействия с окружающими его людьми дошкольник учится выражать свои мысли, осознавать эмоции, устанавливать контакт не только с близкими взрослыми, но и с ровесниками, что служит залогом успешной социально-психологической адаптации в детском коллективе. Принимая во внимание указанные причины и обстоятельства, можно констатировать, что изучение эффективных средств развития коммуникативной сферы дошкольников является актуальной проблемой для психолого-педагогической науки и практики.

Обозначенная актуальность и анализ теоретических идей и положений по проблеме исследования коммуникативной сферы детей дошкольного возраста позволяют выявить противоречие между:

- необходимостью развития общения дошкольников в современном динамично меняющемся мире и недостаточностью разработанных теоретических аспектов развития их коммуникативной сферы;
- учетом ведущего вида игровой деятельности для дошкольников и отсутствием разработанных психолого-педагогических условий и программы, обеспечивающих эффективность процесса развития коммуникативной сферы детей дошкольного возраста посредством игры.

Актуальность проблемы и ее недостаточная разработанность в психолого-педагогической теории и практике определили цель исследования, которая состоит в развитии коммуникативной сферы детей дошкольного возраста на основе разработки и реализации коррекционно-развивающей программы развития общения дошкольников со сверстниками посредством игры.

В качестве гипотезы исследования выступает предположение о том, что развитие коммуникативной сферы детей дошкольного возраста происходит эффективнее посредством игры, а именно: в процессе игры дошкольники при общении со сверстниками проявляют разнообразные коммуникативные качества, высокий интерес

к другим, активность и инициативность в общении, демонстрируют просоциальные действия, используют развитые средства общения.

Базой исследования выступил МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 93» г. Воронежа.

Для развития коммуникативной сферы детей дошкольного возраста была разработана и реализована коррекционно-психологическая программа. Задачами программы выступали следующие: развитие общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками посредством игры; формирование потребности в общении со взрослыми и интереса к сверстникам; знакомство с правилами и нормами общения, с использованием речевых этикетных формул. В процессе игры дети проявляют активный интерес к общению и совместным играм с другими, первыми вступают в контакт и всегда отвечают на инициативу в общении со стороны сверстников, стремятся организовывать совместную игру, охотно делясь игрушками, всегда доброжелательны, отзывчивы и честны, проявляют щедрость и готовность прийти на помощь во взаимодействии, большую часть времени жизнерадостны, в совместной деятельности ответственны и справедливы, речь выступает в качестве активного средства общения. Выборку составили 40 воспитанников указанного учреждения дошкольного образования в возрасте 5-6 лет. Для измерения уровня развития коммуникативной сферы детей дошкольного возраста применялись следующей методики: «Диагностика развития общения со сверстниками» (И. А. Орлова и В. М. Холмогорова), «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?» (Р. С. Немов). Испытуемые были разделены случайным образом на две группы: контрольная группа (КГ) – 19 детей и экспериментальная группа (ЭГ) – 21 ребенок. На этапе констатирующего эксперимента в КГ и ЭГ преобладали низкий и средний уровни развития общения со сверстниками. В ЭГ после первоначальной диагностики была реализована психолого-педагогическая программа, а в КГ – нет. После проведения программы был проведен повторный психодиагностический замер и в КГ, и в ЭГ, который показал существенные изменения в общении в ЭГ по сравнению с КГ.

Интерес к сверстникам в КГ остался на среднем и высоком уровнях (47,4% и 42,1% опрошенных соответственно). В ЭГ у большинства детей интерес к сверстникам находится на высоком уровне (76,2% опрошенных). Можно говорить о том, что в ЭГ после реали-

зации программы большинство испытуемых сразу включаются во взаимодействие и стремятся к его поддержанию в течение длительного времени. Низкий уровень свойственен только для 10,5% в КГ, в ЭГ этот уровень не выявлен. Инициативность у детей старшего дошкольного возраста в КГ также находится на среднем уровне (63,2% опрошенных), в ЭГ заметно снизилась доля детей со средним уровнем инициативности и составила 14,3% против 57,1% до реализации программы. В КГ была определена достаточно большая доля детей с низким уровнем инициативности в общении (21,0% опрошенных), а в ЭГ она составила только 4,8% опрошенных. Высокий уровень инициативности выявлен у меньшинства опрошенных в КГ (15,8% детей) и у большинства опрошенных в ЭГ (80,9% опрошенных). Можно говорить о том, что в ЭГ существенно повысилась инициативность детей в общении со сверстниками, они стремятся к установлению контактов, поддерживают их, вовлекают других детей во взаимодействие, предлагая различные игры. Чувствительность (активность) у старших дошкольников в КГ находится на низком и среднем уровнях (36,8% и 47,4% опрошенных). Дети в КГ в большинстве своем не откликаются или откликаются ситуативно на инициативу в общении от сверстников, они не всегда подстраиваются под действия других детей, не могут включиться в игру. Высокий уровень в КГ выявлен у 15,8% опрошенных. В ЭГ чувствительность во взаимодействии со сверстниками значительно повысилась. Преобладающим стал высокий уровень чувствительности, доля детей со способностью понимать, и выстраивать взаимодействие со сверстниками в играх составила 76,2% опрошенных (до реализации программы 14,3% опрошенных). Снизилось количество детей с низким и средним уровнями чувствительности (9,5% и 14,3% опрошенных). Просоциальные действия, показателями которых являются способность ребенка учитывать желания сверстника, умение поделиться, помочь, делать что-то вместе, в КГ находятся на среднем уровне у 57,9% детей. Эти дети не всегда готовы делиться игрушками, не ориентируются на желания и потребности других детей. Достаточно большое количество детей в КГ (26,3% опрошенных) не помогают другим детям во взаимодействии, просьбы об игрушках вызывают протест и негативные эмоции. Высокий уровень сформированности просоциальных действий выявлен у 15,8% опрошенных в КГ. В ЭГ преобладает высокий уровень

сформированности просоциальных действий, доля детей с этим уровнем составила 76,2%. Эти дети легко обмениваются игрушками, готовы помогать, сглаживают конфликты. После программы развития коммуникативной сферы уменьшились доли с низким и средним уровнем сформированности просоциальных действий и составили 9,5% и 14,3% опрошенных соответственно. У большинства детей в КГ эмоциональная окраска общения со сверстниками зависит от экспрессии партнера по общению, находится на среднем уровне (47,4% опрошенных). В КГ определены равные доли детей с высоким и низким уровнями сформированности экспрессивно-мимических средств общения (26,3% опрошенных). В ЭГ преобладает высокий уровень использования экспрессивно-мимических средств у детей, характеризующийся оживленной мимикой, эмоциональным выражением и постоянным привлечением к себе внимания сверстника, он характерен для 71,4% опрошенных в ЭГ. Для обеих групп испытуемых остался характерен высокий уровень сформированности активной речи. Большинство детей обладают высоким уровнем использования речи в общении и организации взаимодействия со сверстниками (84,2% в КГ и 90,5% опрошенных в ЭГ). Активная речь на среднем уровне сформированности как средство общения находится у 15,8% детей в КГ и 9,5% в ЭГ.

Большинство детей старшего дошкольного возраста до реализации программы развития коммуникативной сферы обладают интересом к сверстникам, но не всегда подтверждают его активными действиями, ожидая инициативы от партнеров по общению. Эти дети не всегда могут выстраивать конструктивное взаимодействие, им иногда сложно подстраиваться под партнера по общению, делиться своими игрушками. Эти дети достаточно активно используют речь, как средство общения, но экспрессивно-мимические средства общения недостаточно яркие и не всегда используются. Низкий уровень развития общения выявлен у 31,6% детей в КГ и 33,3% детей в ЭГ. Эти дети не проявляют ярко выраженного интереса к общению со сверстниками, не проявляют инициативы и не поддерживают ее от других детей, им сложно выстраивать конструктивное взаимодействие и осуществлять просоциальные действия. Они используют активную речь как средство общения, но их мимика бедна и как средство общения не выступает. Высокий уровень развития общения проявили 15,8% детей в КГ и 19,0% опрошенных в ЭГ. Эти дети проявляют активный интерес к

общению и совместным играм с детьми, они первыми вступают в контакт и всегда отвечают на инициативу в общении со стороны сверстников, они стремятся помочь и организовывать совместную игру, охотно предоставляя свои игрушки.

Для оценки изменений в КГ и ЭГ мы использовали критерий φ^* – угловое преобразование Фишера. По результатам математической обработки полученных данных можно сделать вывод о том, что, по результатам наблюдения после реализации программы развития в ЭГ стало достоверно меньше детей с низким и средним уровнем сформированных навыков в коммуникативной сфере, чем в КГ ($\varphi^*=2,4$ и $\varphi^*=2,37$; $\rho \leq 0,01$). Также в ЭГ стала достоверно больше доля детей с высоким уровнем развития коммуникативных навыков, чем в КГ ($\varphi^*=4,11$; $\rho \leq 0,01$).

Таким образом, можно сделать вывод, что в КГ значительных изменений в развитии навыков общения у детей не произошло. Большое количество опрошенных не проявляют внимательности и вежливости к людям, ответственности и отзывчивости в общении. Большинство испытуемых в КГ готовы прийти на помощь, но их отзывчивость и общительность носит ситуативный характер. Иногда для них может быть характерна безответственность, они не всегда жизнерадостны, могут капризничать и протестовать. В ЭГ произошли существенные изменения. Низкий уровень развития коммуникативной сферы по оценке родителей проявляет один ребенок, что составляет 4,8% от выборки. Средний уровень выявлен у 19,0% опрошенных (против 57,1% до реализации программы развития коммуникативной сферы). Высокий уровень развития коммуникативной сферы стал преобладающим, по оценке родителей он был определен у 76,2% детей в ЭГ. То есть, мы можем говорить, что в ЭГ после реализации программы большинство детей доброжелательны, отзывчивы и честны. Они проявляют щедрость и готовность прийти на помощь во взаимодействии. Повысился уровень развития коммуникативной сферы, что проявляется в конструктивной организации взаимодействия, повышении эмоционального фона взаимодействия (большую часть времени дети в ЭГ жизнерадостны), снизились напряжение и тревожность (дети стали более контактны и раскованы). В общении опрошенные из ЭГ вежливы, охотно делятся игрушками и внимательны к потребностям и пред-

ложениям партнеров по игре. Очень высокий уровень не определен ни в одной из групп.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют об эффективности разработанной программы развития коммуникативной сферы посредством игры, наша гипотеза подтвердилась: развитие коммуникативной сферы детей дошкольного возраста происходит эффективнее посредством игры, а именно: в процессе игры дошкольники при общении со сверстниками проявляют разнообразные коммуникативные качества, высокий интерес к другим, активность и инициативность в общении, просоциальные действия, развитые средства общения.

Е. Н. Лисова
ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ ГРУППОВОЙ
ВИКТИМНОСТИ *

Число разнообразных психотравмирующих субъекта ситуаций в современных условиях растет, охватывая массы людей. Коллективная травматизация предопределяет и генерирует не только индивидуальную переносимость и уязвимость, но и состояние групп. В исследовании О. О. Андронниковой доказано, что индивидуальная виктимность обеспечивает выстраивание социальных отношений, она обусловлена культурологическими установками и образами поведения, отражая соответствие между типом индивидуального виктимогенеза и ментальностью общества¹. «Коллективная травма во многом задает уровень индивидуальной» (служит фоном) и создает предпосылки для «отыгрывания – вымещения», «вынужденного бессознательного повторения», «служит... распространению в социально-психологическом пространстве»². Таким образом, оценка данного состояния и коррекция в контексте групповой виктимности может в значительной мере позволять прогнозировать и преодолевать массовые последствия и увеличивать стойкость общества к психотравматизации членов. Это предопределяет запрос на фундаментальную разработку и эмпирическую реализацию психодиагностики групповой виктимности.

* © Лисова Е. Н., 2022.

Трактуя групповую виктимность как «склонность группы демонстрировать жертвенное поведение из-за собственных решений и/ или манипуляции и ограничения активности со стороны другой общности», мы рассматриваем ее как ответ на групповую подконтрольность («степень включенности группы в асоциальную и/ или антисоциальную деятельность под влиянием другой группы, по сути, управляемость с учетом ценностей не субъект-субъектного, а субъект-объектного взаимодействия») в ситуации деструкции группы³. В данном случае психологическая диагностика должна быть ориентирована не только и не столько на анализ переживаний и поведения самой группы, а межгрупповых отношений несимметричного несправедливого, ущемляющего общность типа при квалификации в целом ее прогрессирующего разрушения.

Ситуативный анализ может вскрыть следующие связи и тенденции.

1) Ухудшение социально-психологического климата группы под влиянием руководителя-манипулятора – снижается непосредственность взаимодействия, сплоченность, теряется референтность, желание продолжать сотрудничество, повышается конфликтность, напряжение в межличностных отношениях, неудовлетворенность совместной деятельностью⁴. Это может происходить в связи с исключением мнения группы при его назначении, его восхождении по статусно-позиционной лестнице посредством использования связей, сплетен, манипулятивных технологий, ухудшении его психологического здоровья вследствие возрастных, психопатологических и деструктивно-профессиональных изменений.

2) Уход из группы вносящих в ее жизнедеятельность значимый ценностный вклад членов и/или их психологическое дистанцирование от решения насущных групповых проблем вследствие внутригруппового и межгруппового моббинга, преемственно связанных между собой. При этом наиболее мобильными могут оказаться индивиды не-виктимного типа, отличающиеся большей целостностью ценностно-смысловой сферы⁵, таким уровнем непринятия их социальным окружением, который не превышает возможности сопротивляться, и они не только не ориентированы на «позитивные фигуры», но при этом еще и видят перспективы своей жизни⁶. В свою очередь, самоустраняться (брать самоотводы при включении в структурно-функциональные изменения организации без полной самоотдачи,

формально решать поставленные производственные или иные задачи) скорее всего будут выгорающие и субъективно много теряющие от исключения из группы субъекты (например, в трудовых коллективах – собирающиеся на пенсию, в декретный отпуск и т. п.) при выраженной индивидуальной виктимности.

3) Так как «дезинтеграция и виктимизация являются причиной или первичным ответом на управляющие и контролирующие сторонние воздействия другой общности как субъекта, предрасполагая к внутригрупповому эгоизму и росту делинквентности соответственно», то вероятнее всего будут фиксироваться как случаи, если не переходящих в нарушение правовой, то моральной нормы поступков (преступлений, нарушений трудовой дисциплины, сплетен и интриг и др.). Насколько будет преодолена грань асоциальных поступков и они станут уже антисоциальными, по-видимому, будет определяться общей социальной направленностью группы и уровнем морально-психологической культуры отдельных членов группы.

Важно заметить, что в любом случае такого рода проявления будут постоянными по принципу «наступания на одни и те же грабли», стагнирующими («мерцательный» вариант проявления общности, ощущение «близкого» конца, завершения существования при формально продолжающемся нахождении вместе⁷, здесь можно квалифицировать своего рода «гниение» психологических взаимоотношений, при котором вместе сложно, но без друг друга тоже нельзя, так как связи еще не потеряны и сохраняются формально взаимные обязательства, а аутгруппа осуществляет по мере необходимости для поддержания групповых границ и ради собственного удовлетворения реанимирующие мероприятия) или прогрессирующими (в этом случае мы имеем дело с терминальным состоянием общности, которое в отличие от стагнирующего никто не реанимирует).

При групповой терминации общие и индивидуальные издержки от продолжения совместного существования значительно превышают выигрыши, но главное – группа не способна поддерживать чувство «Мы» и группового достоинства; триггером необратимости данного процесса выступает выход из нее приоритетных членов при привычной разобщенности, что является точкой невозврата в ее существовании. Это проявляется в объективно-событийной ряе репрессий, увольнений, дискредитаций, превы-

шающих порог сохранения самоуважения при потере интереса к судьбе общности со стороны управляющей ею (выкачены все ресурсы, произошли формально-организационные преобразования, препятствующие взаимодействию с ней, появился новый объект, более субъективно привлекательный для унижения).

Следовательно, в ходе социально-психологической диагностики групповой виктимности необходимо будет фиксировать еще и процесс, реализовывать лонгитюд, учитывающий траекторию и этапы развития общности и ее уникальную психосоциальную историю (значимые события групповой жизнедеятельности). В то же время в связи с их сильной эмоционально-негативной заряженностью и групповой дезинтеграцией получить как свободный от социальной желательности (в том числе с согласия контролирующей ее аутгруппы), так и общий коллективный ответ на психодиагностический стимульный материал может быть достаточно сложно, субъективно опасно и непереносимо тяжело для виктимизированной группы. В этой связи мы видим необходимость в использовании методов анализа документов, экспертных оценок и проективной психодиагностики. Наш опыт показывает продуктивность в частности квалификации групповых эффектов террористической виктимности виртуальных сообществ посредством контент-анализа обсуждений на форумах и в социальных сетях⁸, а также использования техники общегруппового сочинения сказки. При этом в последнем случае мы зафиксировали факт наличия не только события травмы в групповой памяти, но и развертывания ее значительно выраженного субъективного переживания.

Использование экспертных оценок может способствовать исключению эффекта привлечения в исследование главным образом добровольцев, так как обладающим специальными социально-психологическими познаниями лицам – экспертам – может быть предложено не только оценить группу по предлагаемым критериям, отражающим ее виктимность, но и выделить и свободно описать соответствующую указанным параметрам группу в своем собственном социальном окружении.

Итак, проблема диагностики групповой виктимности видится нам в принципиальной сложности, нередко и вероятнее всего невозможности использовать групповые рефлексивные ресурсы вследствие исходной или приобретенной групповой объектности, с одной сторо-

ны, и групповой подконтрольности со стороны руководства или аутгруппы, осуществляющей психологического насилия по отношению к ней, с другой стороны. Признаки ухудшения социально-психологического климата под влиянием руководителя-манипулятора, ухода из группы или психологического дистанцирования от решения насущных групповых проблем приоритетных членов, случаи асоциальных и антисоциальных поступков внутри общности, вычлняемые посредством сочетания праксиметрических, проективных и экспертных техник, могут выступать пунктами ситуативно-динамического анализа процесса виктимизации группы.

¹ Андронникова О. О. Онтогенетическая концепция виктимной личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2019. – 43 с.

² Семилет Н. В. Концепция трансгенерации коллективной травмы : способы исцеления / Н. Семилет // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2014. – № 2. – С. 39, 45.

³ Лисова Е. Н. Группа как объект : незрелость или деструкция? // Вестник Московского университета. Серия 14. – 2020. – № 1. – С. 25.

⁴ Беденко С. В. Влияние манипулятивной направленности личности руководителя на социально-психологический климат группы : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2008. – 28 с.

⁵ Чернобровкина Н. Ю. Особенности ценностно-смысловой сферы личности разного виктимного типа : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2013. – 25 с.

⁶ Семилет Н. В. Там же. – С. 37–50.

⁷ Лисова Е. Н. Социально-психологические аспекты завершающего этапа существования групп // «Știință, educație, cultură», conferință științifico-practică internațională (2020 ; Chișinău). Conferința științifico-practică internațională "Știință, educație, cultură" = Международная научно-практическая конференция «Наука, образование, культура» : Сб. статей / Науч. ком. : Захария С. К. (председатель) [и др.]. – Комрат : КГУ, 2020 (Tipogr. «A&V Poligraf») – Т. 3 : Психолого-Педагогические науки. – С. 433.

⁸ Лисова Е. Н. Групповая террористическая виктимность в российских виртуальных сообществах // Мировые цивилизации. – 2020. – № 1–2. – Т. 5. – URL: <https://wcj.world/PDF/04PSMZ120.pdf> (дата обращения: 03.03.2021).

О. Б. Мазкина, В. С. Хатунцева
ОСОБЕННОСТИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОГО ПОВЕДЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ В ШКОЛЕ *

В условиях современной действительности все заметнее нарушается взаимодействие человека с окружающим миром и окружающими людьми. Рост интенсивности труда, сокращение времени на общение, подмена живого диалога дистанционным форматом взаимодействия и многие другие факторы, не только отрицательно влияют на работоспособность, поведение и взаимоотношения людей, но и создают условия для развития хронических форм стресса. Став частью нашей жизни, стресс проник во все сферы деятельности, в том числе и в учебную деятельность школьников, наполненную стрессовыми событиями и ситуациями. Как показывают многочисленные исследования ученых, одним из сложных жизненных этапов обучения в школе является период подросткового возраста, в котором все обыденные школьные трудности ощущаются особенно остро. Подростки в большей степени, чем взрослые люди и дети младшего возраста, подвержены стрессам – состоянию чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, возникающего при эмоциональной перегрузке нервной системы.

Начиная с 2020 года в общеобразовательной школе данная проблема стоит особенно остро и актуально. Во-первых, это обусловлено переходом на электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в результате полномасштабного мирового кризиса – пандемии новой коронавирусной инфекции COVID-19. Во-вторых, связано с высокой учебной нагрузкой, плохими условиями обучения, несправедливой оценкой учебной деятельности, нарушением ее организации, конфликтами в классном коллективе, взаимодействием с большим количеством участников педагогического процесса, постоянно усложняющейся школьной программой, экзаменационным стрессом при подготовке и сдаче ОГЭ и т. д.

* © Мазкина О. Б., Хатунцева В. С., 2022.

На наш взгляд, решение этой проблемы видится в необходимости анализа природы стресса, что позволит определить эффективные методы управления стрессом, позволяющие контролировать неприятные ситуации, мысли, эмоции, управлять мотивацией, ставить адекватные цели, активно решать насущные проблемы, сохранить здоровый эмоциональный тонус, работоспособность, а также найти оптимальные способы профилактики и выхода из стрессовых ситуаций.

Умение справляться со стрессом зависит от того, насколько хорошо подросток к нему подготовлен, от отношения к ежедневным требованиям, которые предъявляются учебной деятельностью. Реакция на стресс также индивидуальна – одни рождаются с хорошими способностями к сопротивлению и преодолению стресса, другим их необходимо приобрести и постоянно развивать.

Качественным показателем стойкости подростка к стрессу является стрессоустойчивость, которая определяется совокупностью его личностных качеств, позволяющих переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями различных по содержанию видов деятельности, в которые он включен, «сконструировать» новую деятельность и придать ей доминирующий характер.

Полностью исключить стрессогенные факторы из жизни подростка практически невозможно, следовательно, необходимо научить его эффективно им противостоять, что возможно при разработке программы формирования стрессоустойчивого поведения, включающей адекватные методы противостояния стрессу, стратегии его преодоления, эффективно работающие на подростка.

Несмотря на то, что эта проблема достаточно широко освещена, все равно остается актуальным вопрос о формировании стрессоустойчивого поведения у современных школьников.

Стрессоустойчивое поведение подростка в школе – поведение, обусловленное умением преодолевать личностную и школьную тревожность, подавлять негативные эмоции, управлять психоэмоциональным состоянием и произвольно управлять своей деятельностью.

Формирование стрессоустойчивого поведения подростка в школе – процесс и результат взаимодействия участников образовательного процесса, способствующий повышению уровня стрессо-

устойчивости подростков направленный на преодоление у них личностной и школьной тревожности, подавлению негативных эмоций, управлению психоэмоциональным состоянием и собственной деятельностью.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были выделены три основные особенности стрессоустойчивого поведения подростка в школе: *адекватная оценка своего поведения; умеренный уровень стрессоустойчивости; копинговые стратегии.*

Адекватная оценка своего поведения. Адекватная самооценка – объективная оценка своих поступков, способностей, нравственных качеств. Адекватная самооценка позволяет отнестись к себе критически, правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих, позволяет прогнозировать и направлять ориентацию подростка на высокую оценку выполнения норм нравственного поведения зависящую от оценки сверстников и психологической устойчивости самого подростка.

Рассматривая самооценку личности, О. Н. Молчанова приходит к выводу, что адекватная самооценка напрямую зависит от внутреннего локуса контроля, являющегося одним из важных параметров потенциального соответствия между преодолением и ситуационными оценками, т.е. преодоление стрессовых ситуаций подростками будет более успешным, если их реакция соответствовать требованиям ситуации¹.

Существует несколько уровней стрессоустойчивости. Наличие у подростка того или иного уровня зависит от нескольких факторов: физиологические особенности, темперамент, уровень самооценки, социальные факторы, окружение и т. д.

По мнению многих ученых (В. А. Бодров², А. Б. Леонова³, Ф. З. Меерсон⁴), уровень стрессоустойчивости может меняться в результате работы над собой (например, психологические способы борьбы со стрессом – общение, питание в период стресса, режим, противострессовое дыхание, минутная релаксация; применение техник развития стрессоустойчивости и т. д.) и приобретенного опыта. Из трех уровней психологической стрессоустойчивости, наиболее оптимальным, по мнению Ганса Селье является умеренный⁵. Постоянная тревожность, боязнь школьных перемен, негативно влияющих на самочувствие, работоспособность (объем рабо-

ты, скорость, количество ошибок и т. д.) являются характерными чертами низкого уровня. В противопоставление ему, отличительными чертами умеренного уровня считаются наличие твердости духа, способности адекватно относиться к возникшим трудностям и умение справляться с ними (пускай не сразу, а через какой-то промежуток времени), находить оптимальный выход из сложившейся ситуации, благополучно переживать травмирующие события. Обладая таким уровнем, подросток имеет возможность трезво взглянуть на проблему и заняться поиском решений, не ударяясь при этом в панику.

Копинговые стратегии. Термином копинг-стратегии в психологии принято обозначать действия, которые совершает личность для того, чтобы справиться со стрессом и вообще с трудными жизненными ситуациями⁶. Существует множество предложенных копинг-стратегий. Так, Р. Моосу и Дж. Шефферу⁷ выделяют три стратегии: сфокусированная на оценке (личность устанавливает для себя значение ситуации), на проблеме (личность принимает решения и совершает конкретные действия для преодоления стресса) и на эмоциях (поддержание эмоционального равновесия, управление чувствами) и т. д.

А. С. Дубинина полагает, что наиболее характерные копинг-стратегии для подростков – размышления, разговор с самим собой, одиночество, прослушивание музыки, просмотр телевизора и т. д. Способ решения каждой из возникших проблем будет решаться в зависимости от жизненной ситуации, кризисной ситуации (ссора с родителями, друзьями, сверстниками, плохая оценка, болезнь)⁸.

Следует заметить, что наиболее часто подростки с адекватной самооценкой обращаются к таким копинг-стратегиям как «поиск социальной поддержки» и «разрешение проблем». Они лишены проблем с коммуникацией и легко общаются с близким кругом лиц, повышая свою значимость, получая от них предложение ряда альтернативных выходов из сложной ситуации, эмоциональную поддержку и т. д.

Подростки с низкой самооценкой нуждаются, в первую очередь, в создании ситуации успеха, похвале, которая, в свою очередь, будет способствовать формированию адекватной самооценки и развивать стрессоустойчивость.

Изучая особенности стрессоустойчивого поведения подростков в школе, мы предположили наличие взаимосвязи между уровнем тревожности и уровнем стрессоустойчивости подростков, а именно: лица преимущественно с высоким уровнем тревожности имеют низкий уровень стрессоустойчивости и, наоборот, лица с высоким уровнем стрессоустойчивости, в своем большинстве имеют средний уровень тревожности. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 62 г. Воронежа. Объем выборки составил 42 ученика 8 «А» и «Б» класса.

Анализ полученных данных начнем с методики «Диагностика школьной тревожности» Филлипса⁹. Нами было выявлено, что для нашей экспериментальной выборки характерно выраженное эмоциональное напряжение у 76,2%. Это позволяет говорить о наличии сильных стрессогенных факторов, которые не удается компенсировать. В то же время школьников с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу – 73,8%. Социальный стресс переживают 54,8% ребят, а страх не соответствовать ожиданиям окружающих преследует 64,3% респондентов. Более низкие показатели получены по таким параметрам, как фрустрация потребности в достижении успеха – 30,9%, страх самовыражения – 42,9%, страх ситуации проверки знаний – 33,3% и проблемы и страхи в отношениях с учителями – 21,4%.

Исходя из этих данных, можно полагать, что большинство подростков подвержены сильному стрессу и эмоционально истощены, вследствие чего у них, например, могут возникать межличностные конфликты с учителями (по причине столкновения интересов, неадекватности оценки знаний и т. д.) которые, в свою очередь, приведут к снижению результатов их обучения. Отметим, что таким подросткам свойственно отсутствие уверенности в себе, препятствующее появлению внешних достижений; снижение интереса к школе, снижение самооценки, стремление к саморазвитию или недовольство собой или своей учебой.

Количественные данные, полученные по методике диагностики стресс-совладающего поведения (Д. Амирхан)¹⁰ (копинг-поведение в стрессовых ситуациях) показали, что преобладающей стратегией у подростков стало избегание – 40,5%, необходимость в поиске социальной поддержки проявили 35,7% респондентов.

Наименее востребованной оказалась стратегия решения проблем – 23,8% подростков.

Среди обследованных нами подростков по тесту на самооценку стрессоустойчивости личности (Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова)¹¹ – 52,0% продемонстрировали очень низкий и низкий уровень стрессоустойчивости, т. е. это обучающиеся с обостренной чувствительностью и ранимостью, что способно порождать у них множество переживаний. У 35,0% подростков уровень ниже среднего – их могут вывести из себя как серьезные проблемы, так и незначительные затруднения, которые способны вызывать широкую гамму эмоциональных переживаний, стать причиной эмоционального напряжения. Только у 12,0% респондентов наблюдается средний и чуть выше среднего уровень стрессоустойчивости. Они адекватно воспринимают и оценивают жизненные ситуации и умеют бесконфликтно взаимодействовать с окружающими людьми. Однако достаточно сильные стрессоры (выше адаптационного порога) могут отрицательно влиять на их самочувствие.

Низкий уровень стрессоустойчивости и социальной адаптированности продемонстрировали – 71,4%, средний уровень – 23,8%, выше среднего – 4,8%.

Другими словами, больше половины подростков обладают низким уровнем стрессоустойчивости, они подвержены стрессогенным влияниям, в результате чего могут быть дезадаптированы в условиях нештатных ситуаций, требующих высокой мобилизации психологических ресурсов, не способны применять продуктивные копинг-стратегии. Около одной четвертой выборки имеют умеренно выраженную стрессоустойчивость, что обуславливает, скорее всего, ее ситуативное проявление. Поэтому в одних обстоятельствах эти подростки могут показывать достаточно хорошую адаптированность, в то время как в иных условиях их адаптированность не столь выражена. Однако никто из респондентов не имеет выраженную стрессоустойчивость. Следовательно, респонденты не могут успешно достигать цели деятельности в нестабильной эмоциональной обстановке, реализуя при этом соответствующие копинг-стратегии, не могут проявлять гибкую адаптацию в изменившихся обстоятельствах.

Нами установлено, что преимущественно лица с высоким уровнем тревожности имеют низкий уровень стрессоустойчивости и наоборот: те, кого отличает высокий уровень стрессоустойчивости, в своем большинстве имеют средний уровень тревожности.

Согласно проведенному корреляционному анализу с использованием коэффициента корреляции Пирсона, связь уровней личностной тревожности и стрессоустойчивости подтверждена на уровне $\alpha \leq 0,05$ ($r_{xy}=0,216$ при $r_{кр}=0,172$), связь уровней ситуационной тревожности и стрессоустойчивости подтверждена на уровне $\alpha \leq 0,01$ ($r_{xy}=0,369$ при $r_{кр}=0,225$).

Таким образом, большая часть выборки, имея достаточно низкий уровень стрессоустойчивости, находится в состоянии стресса, что выражается в неспособности противостоять стрессовым ситуациям в повседневной и школьной жизни. Это говорит:

- об отсутствии навыков саморегуляции, использования самозащиты, способности к рефлексии и расслаблению, когда это необходимо организму;

- о неуверенности в себе, снижению самооценки, недовольству собой или своей учебной деятельностью;

- о низком уровне школьной мотивации, снижению интереса к школьным занятиям, падению школьной успеваемости.

Все это приводит к появлению беспокойства, повышенной тревожности и нестабильному настроению подростков.

Знания об особенностях стрессоустойчивого поведения подростков в школе позволят учителю найти адекватные пути и методы преодоления стресса и развития стрессоустойчивости у подростков.

¹ Молчанова О. Н. Оптимальная самооценка как личностный ресурс // Вестник Одесского национального университета. – 2012. – № 8 (20). – С. 126–132.

² Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – Москва : ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.

³ Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психопрофилактика стрессов, – Москва : Изд-во МГУ, 2013. – 152 с.

⁴ Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика. – Москва : Наука, 1981. – 278 с.

⁵ Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – Москва : Медицина, 1960. – 304 с.

⁶ Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. – Ленинград : Медицина, 1970. – С. 178–208.

⁷ Moos R. H., Schaefer J. A. Life Transitions and Crises: A Conceptual Overview // Eds. Copingwithlifecrises : Anintegratedapproach. – 1986. – P. 3–28.

⁸ Дубинина А. С. Особенности копинг-стратегии у детей подросткового возраста // Молодой ученый. – 2019. – № 14 (252). – С. 60–64.

⁹ Методика «Тест уровня школьной тревожности Филлипса» – ГБУ ЦСП-Сид «Печатники» // URL: <https://cspid-pechatniki.ru/raznoe/metodika-diagnostiki-urovnya-shkolnoj-trevozhnosti-fillipsa-metodika-test-urovnya-shkolnoj-trevozhnosti-fillipsa.html>(дата обращения: 17.05.2022)

¹⁰ Методика диагностики стресс-совладающего поведения (Д. Амирхан) // URL: <https://novogrudokedu.by/index.php/2017-09-09-07-04-08/2017-10-16-14-48-20/1515-2017-10-16-14-51-47> (дата обращения: 18.05.2022)

¹¹ Тест на самооценку стрессоустойчивости личности (Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова). URL: <https://lektcii.com/1-156473.html> (дата обращения: 18.05.2022)

Л. Н. Мотунова, Е. А. Мещерякова
СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА
И УЧЕНИКА В СПОРТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ *

В современных условиях развития спорта фокус внимания смещается на «эвристически-достиженческие ценности», что позволяет «вдохнуть» в спорт творческое начало. Взаимное влияние этих, несвязных на первый взгляд, понятий приводит к высоким результатам и достижениям, стимулирует развитие духовных качеств участников спортивной деятельности¹. Именно совокупность этих факторов обусловила заинтересованность ученых в развитии творческого начала в спортивной среде, что нашло отражение в ряде исследований

* © Мотунова Л. Н., Мещерякова Е. А., 2022.

И. П. Андриади, В. Г. Баданина, С. Н. Бегидовой, Г. Варданян, М. Я. Виленского, С. Н. Зайцевой, Н. И. Назаркиной, С. Д. Неверковича, Е. Д. Никитиной, И. В. Попова, А. А. Сучилина, В. С. Топчяна, Э. Л. Торуновой, Г. И. Хозяинова и др.

Соглашаясь с определениями творческой и спортивной деятельности Б. Г. Ананьева² и С. В. Малиновского³, мы сформулировали своё авторское определение. Таким образом, спортивно-творческая деятельность – это деятельность, направленная на достижение спортивных результатов посредством введения новых стратегий, упражнений, элементов и способствующая раскрытию творческого потенциала личности спортсмена. Специфика творческого начала в спортивной деятельности выражается в тесной взаимосвязи между творчеством спортсмена и творчеством тренера, что предоставляет возможности субъект-субъектного взаимодействия в реализации творческих планов, управления профессиональным развитием тренеров и самосовершенствованием спортсменов.

В современном спорте профессиональное творчество становится не только желанной, но и обязательной компонентой деятельности тренера. Уникальное по своей природе творчество педагога, в спортивно-творческой деятельности проявляется и как научное творчество. Субъект-субъектное взаимодействие тренера и спортсмена в тренировочном процессе подтверждает или опровергает гипотезы, дает уже существующим теориям новый уровень развития.

Профессиональное творчество тренера является не только основой его личностно-профессионального развития, но и необходимой стартовой ступенькой, условием для развития креативности его учеников, совершенствования их спортивного мастерства.

Например, спортивно-двигательная задача разрешается взаимодействием двух автономных субъектов: тренера и спортсмена, которые в ходе деятельности позволяют сформировать не только единое психолого-технологическое, но и творческое взаимоотношение тренера и спортсмена. В. Б. Коренберг, в данном случае, отмечает необходимость создания творческой ситуации, где оба субъекта – тренер и ученик, будут выполнять совместные опорно-двигательные задачи⁴.

Хорошо зарекомендовали себя интерактивные технологии, в процессе реализации которых формируются и развиваются качества творческой личности. К ним мы можем отнести нестандартность мышления спортсмена, его вдохновение, наличие собственной точки зрения, инициативу при составлении учебно-спортивного плана. Это работа в малых группах, обучающие игры, моделирование, работа с наглядными пособиями, ролевая игра, алгоритмы, метод проектов, предусматривающий решение определенной проблемы и ориентирующий на самостоятельную деятельность спортсменов.

Функция творческого развития спортсменов не должна рассматриваться как независимая компонента тренировочного процесса. Он должен строиться, исходя из необходимости его реализации. Творческий потенциал тренера в педагогическом взаимодействии со спортсменом устремляется на их творческое развитие. При этом большое значение приобретает подготовка тренера к использованию методов и приемов стимулирования творческой активности спортсменов на тренировочных занятиях.

Под стимулированием творческой активности спортсмена в тренировочном процессе мы понимаем такую деятельность тренера, которая направлена на формирование мотивов творческой деятельности и повышения имеющегося уровня творческой активности на конкретном занятии до необходимого и достаточного уровня, т. е. обеспечивающего реализацию запланированной тренером цели и конкретных творческих задач. При этом считаем, что творческая активность спортсмена должна быть направлена на реализацию его интересов, целей тренировочного процесса и проявляться в энергичной, интенсивной деятельности, приводящей к усвоению и творческому применению знаний, умений и навыков⁵.

Основными критериями проявления творческой активности спортсмена на тренировочном занятии являются:

- умение сформулировать проблему или увидеть суть поставленной творческой задачи;
- выделить в задании главное и самое существенное;
- самостоятельно решить задачу и придать решению законченный вид;
- умение выйти за пределы задания;
- превратить задачу в стимул.

Возможно выделить основные условия эффективного применения методов и приемов стимулирования творческой активности спортсменов на тренировочном занятии:

- социально-психологические:
 - благоприятная творческая среда в процессе субъект-субъектного взаимодействия тренера и спортсмена;
 - эффективное конструктивное общение тренера и ученика на основе взаимного принятия индивидуальных психологических особенностей;
 - возможность безбарьерного взаимодействия тренера-педагога и обучающегося в процессе выдвижения и обсуждения творческих гипотез, нестандартных идей и точек зрения;
 - интеграция личного и социального опыта в спортивно-творческой деятельности участников субъект-субъектного взаимодействия;
- организационно-педагогические:
 - обеспечение педагогов и обучающихся методическими и дидактическими средствами развития творческого потенциала;
 - наличие оптимальной материальной базы для реализации потенциала тренера и спортсмена в спортивно-творческой деятельности;
 - использование различных стратегий психолого-педагогического сопровождения спортсмена в спортивно-творческой деятельности;
 - реализация тренером функции контроля в тренировочном процессе и ответственности за конечное принятие решений в процессе субъект-субъектного взаимодействия с учениками.

Методы активизации интеллектуальной и творческой деятельности личности рассматривались в трудах таких авторов, как: Г. С. Альтшуллер, А. В. Антонов, Г. Я. Буш, И. О. Моляко, А. И. Половинкин, П. А. Просецкий, В. В. Рыбалко, В. А. Семиченко, А. Ф. Есаулов и других.

На основе анализа научных трудов ученых⁶, существующих методов и приемов стимулирования творческой активности, опыта их применения в практической деятельности мы выделяем следующие важнейшие способы развития творческого потенциала личности спортсмена:

- развитие спортивной наблюдательности, воображения;

- демонстрация культуры спортивно-творческого мышления;
- анализ интересных спортивных аналогий, кейсов, ситуаций;
- создание ситуации формирования спортивно-творческих ценностей личности и процесса их освоения;
- развитие творческой индивидуальности спортсмена;
- создание ситуаций развития эмоционального интеллекта;
- развитие способности к дивергентному мышлению средствами развивающих спортивных игр;
- создание условий для самосовершенствования творческой личности;
- формирование и реализация творческого содержания тренировочного процесса;
- проектирование индивидуальной траектории творческого развития личности спортсмена.

Стимулирование интереса, творческого интереса спортсменов происходит, когда в учебно-тренировочный процесс вводятся интересные примеры, опыты, парадоксальные факты.

Важной проблемой является создание творческой атмосферы, способствующей активному вовлечению спортсменов в тренировочный процесс. А для этого нужно разрешить спортсменам свободно размышлять, делать предположения, моделировать, конструировать свою настоящую и будущую спортивно-творческую деятельность.

Использование технических средств обогащает методику проведения тренировочных занятий, позволяет разрабатывать новые методические приемы учебно-тренировочной работы, привлекает своей новизной.

Необходимым атрибутом и уместным дополнением занятий по развитию являются мультимедийные презентации, которые используются как дидактический материал, и как иллюстрации к зрительному или слуховому восприятию определенного задания, и как обобщенные схемы теоретического материала, и как аудио и видео дополнение к слову тренера. На таких занятиях формируется субъект-субъектное взаимодействие с тренером, формируются положительные мотивы учебно-тренировочной деятельности, появляется живой интерес у спортсменов, улучшается процесс усвоения материала.

Из опыта работы можно утверждать, что для эффективного развития креативности спортсменов необходимо соблюдать следующие условия:

- своевременно выявлять творческие способности спортсменов и учитывать их индивидуальные и возрастные особенности;
- создавать эмоциональную атмосферу общения;
- заботиться о творчестве, а не давать готовые знания, подбирать и практиковать эффективные задачи, которые пробуждали бы интерес, способствовали развитию любознательности, мышления, фантазии, воображения;
- использовать современные достижения науки и техники;
- создавать нестандартные, проблемные ситуации, которые позволяли бы высказать собственное мнение, требовали поиска альтернативы, прогнозирования;
- широко применять поисково-исследовательскую работу;
- толерантно и дружелюбно относиться к спортсменам;
- стимулировать и поддерживать инициативу спортсменов, их самостоятельность;
- соблюдать последовательность и систему в работе.

Интересные аналогии стимулируют интерес к самостоятельному обучению, творческому поиску. В таких условиях спортсмен приближается к оптимальной реализации своих возможностей.

Субъект-субъектное взаимодействие педагога и ученика в спортивно-творческой деятельности предполагает определенные требования к тренеру с целью развития у спортсменов высокого уровня творческого потенциала, направленного на достижение спортивных результатов. Тренер-педагог стремится не давать своему ученику готовых инструкций, а создавать условия для развития его психофизиологических возможностей. Он дает возможность спортсмену действовать самостоятельно, но вместе с тем помогает определить его сильные и слабые стороны. Тренер не сдерживает инициативы своего ученика, но разделяет с ним ответственность за принимаемые решения.

Таким образом, можно констатировать, что в процессе субъект-субъектного взаимодействия тренера и ученика в спортивно-творческой деятельности, обучающийся постоянно стремится к созданию нового, к поиску новых подходов, что даёт возможность спортсмену самовыражаться, самосовершенствоваться на пути

спортивного мастерства, чувствовать себя субъектом спортивно-творческой деятельности.

¹ См. : Лубышева Л. И. Олимпийская культура и спорт в современном обществе. – Москва : Академия, 2018. – 296 с.

² Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – Москва : 1977. – 362 с.

³ Малиновский С. В. Моделирование тактического мышления спортсмена. – Москва : ФиС, 2021. – 192 с.

⁴ См. : Коренберг В. Б. К проблеме педагогического «тандема» // «На рубеже XXI века» Научный альманах МГАФК / Государственный комитет Российской Федерации по физической культуре, спорту и туризму; Московская гос. академия физической культуры. – Малаховка, 2001. – Т. III. – С. 177–181.

⁵ Попова Г. Н., Замдыханов Р. Искусство и спорт. – Москва : МГАФК, 2019. – С. 17–18.

⁶ Брушлинский А. В. Воображение и творчество // Научное творчество / Под ред. С. Г. Микулинского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Наука, 2019. – С. 86–89; Топчиян В. С., Сучилин А. А. Модель деятельности тренера-преподавателя как один из факторов перестройки высшего физкультурного образования // Проблемы высшего физкультурного образования. Сб. научных работ. – Москва : ГЦОЛИФК, 2018. – С. 19–31; Шубинский В. С. Предмет, задачи и сущность педагогики творчества // Новые исследования в педагогических науках. – Москва : Педагогика, 2017. – С. 3–6.

О. В. Тимофеева **ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНАЛЬНОСТИ И** **ЭКСТЕРНАЛЬНОСТИ У ЛИЦ С ДЕПРЕССИЕЙ ***

Понятие локуса контроля было введено Дж. Роттером в 1954 году для обозначения предрасположенности человека приписывать ответственность за события жизни внешним обстоятельствам (экстернальность) или собственным усилиям (интернальность). На наш взгляд, для психологической теории и практики интересным является исследование особенностей проявления интернальности и экстернальности при депрессии. Сниженное настроение, замедление

* © Тимофеева О. В., 2022.

мыслительных процессов и двигательная заторможенность как основные содержательные характеристики депрессии, с одной стороны, могут возникать в силу ощущений отсутствия своей роли в личностном и профессиональном развитии, с другой стороны, низкий уровень субъективного контроля может негативно влиять на эффективность терапии депрессии. В проведенном нами ранее исследовании обосновывалась роль субъективного контроля в выходе из кризисов¹. Знания об особенностях интернальности и экстернальности у лиц с депрессией могут выступить основой для разработки программ по психологической профилактике депрессий и сопровождению лиц с депрессией в ходе терапии.

При анализе литературы нами были замечены противоречивые данные относительно локуса контроля у лиц с депрессиями. В работах ряда авторов (В. Г. Ромек² и М. Селигман³ и др.) указывается, что люди с депрессией не верят в возможность своего влияния на происходящие события и чувствует себя беспомощно, однако, другие авторы (А. Бек⁴ и др.) указывают, что лицам с депрессией присуща вина и гипертответственность за всё происходящее с ними.

Нами было проведено эмпирическое исследование, объектом которого выступили 186 человек (75 мужчин и 111 женщин) в возрасте от 27 до 59 лет, из них лиц с депрессией – 67. В контрольную группу вошли лица без депрессии в количестве 119 человек.

Сбор эмпирических данных был осуществлен методом стандартизированного самоотчета, конкретизированным опросниками «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинды⁵ и «Шкала депрессии» А. Бека⁶.

На основе данных, полученных с помощью «Шкалы депрессии» А. Бека, выборка испытуемых была разделена на две дифференциальные группы: лица без депрессивной симптоматики (0–13 баллов) и лица с депрессией (14–63 балла). При этом у 63,9% человек депрессивные симптомы не обнаружены (норма), у 36,1% диагностирована депрессия разной степени выраженности – от легкой до тяжелой.

Уделим внимание сопоставительному анализу данных по локусу контроля у лиц с депрессией и без нее. Для удобства наглядно результаты отразим в таблице 1.

Таблица 1

Процентное распределение экстернальности и интернальности у лиц с депрессией и без депрессии

Локус контроля	Лица без депрессивной симптоматики		Лица с депрессией	
	Интернальность	Экстернальность	Интернальность	Экстернальность
Ио	49%	51%	19%	81%
Ид	57%	43%	18%	82%
Ин	38%	62%	53%	47%
Ис	76%	24%	4%	96%
Ип	67%	33%	50%	50%
Им	86%	14%	21%	79%
Из	67%	33%	18%	82%

В целом мы видим, что большему количеству лиц с депрессией присуща экстернальность. Так, в области семейных отношений экстерналов на 72% больше, в области межличностных отношений – на 65%, в области достижений – на 39%, в области здоровья – на 49%, в области производственных отношений – на 17%. Единственное отличие заключается в том, что в области неудач экстерналов на 15% больше в группе лиц без депрессивной симптоматики. Вероятно, соотношение экстернальности в области неудач и интернальности в остальных сферах выступает одной из основ удовлетворительного самовосприятия. Таким людям гораздо легче и безопаснее переложить ответственность на других или на обстоятельства за собственные промахи или ошибки.

Коротко дадим характеристику процентного распределения экстернальности и интернальности у лиц с депрессией. Экстернальный локус контроля в целом отмечается у 81% испытуемых этой группы. В отношении большинства сфер жизнедеятельности они склонны находить причины происходящего вовне, не стремясь

брать какую-либо ответственность на себя. Поэтому они гораздо чаще обвиняют окружение в своих недугах или считают, что им просто не повезло. Хотя депрессия и сопровождается чувствами вины и стыда, они не мешают таким людям верить в судьбу и волю случая. Более того, данные лица могут быть убеждены в собственной беспомощности, что будет снижать эффективность терапевтического процесса.

У 19% испытуемых с депрессией выявлен интернальный локус контроля. Для них характерно диаметрально противоположное отношение к жизни. Они сосредоточены на независимости от других и полной личной ответственности за собственное поведение, мышление, общение и состояние здоровья. При депрессии чувство вины эти люди испытывают довольно часто. И если депрессивная симптоматика достаточно сильная, то их активная жизненная позиция сменяется параличом деятельности. Тенденция брать полную ответственность за события, которые они не могут контролировать, ухудшает психологическое и физическое состояние.

Рассматривая показатели локализации контроля в разных областях жизнедеятельности, мы обнаруживаем преобладание экстернальности в следующих сферах: достижения (82%), семейные (96%) и межличностные (79%) отношения, здоровье и болезнь (82%). То есть, людям с депрессивными настроениями чрезвычайно сложно нести ответственность и контролировать жизнь. Они не склонны верить в собственные возможности, а потому считают, что их достижения и успехи – случайное стечение обстоятельств. Аналогичное происходит и во время общения с окружающими: такие люди сильно зависят от других, от их мнений и взглядов, и, следовательно, не чувствуют внутренней уверенности и личностной автономности. В отношении состояния здоровья лица с депрессией также не берут на себя ответственность и полагают, что улучшение самочувствия не зависит от их действий. На наш взгляд, тенденции экстернальности можно объяснить сниженной активностью и отсутствием ресурсов при депрессивных расстройствах. Человеку с депрессией крайне трудно находить силы и энергию для поддержания отношений и осуществления деятельности.

Чуть больше половины испытуемых с депрессией (53%) имеют интернальный локус контроля в области неудач. Мы можем говорить о том, что у них развито чувство субъективного контроля

по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, все это проявляется в склонности критиковать себя относительно процесса и результата той или иной деятельности. При этом 47% лиц с депрессией и в области неудач не ощущают себя субъектами жизнедеятельности. На наш взгляд, это может быть связано с чрезмерной критикой окружения, базирующихся на недоверии и пессимизме.

Обратимся к статистическим данным, полученным с помощью параметрического t-критерия Стьюдента. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Эмпирические значения t, полученные с помощью критерия Стьюдента

	Уровень субъективного контроля						
	Ио	Ид	Ин	Ис	Ип	Им	Из
Лица без депрессивной симптоматики и лица с депрессией	5,8*	7,3*	0,1	15,3*	4,2*	11,3*	10,7*

* – уровень значимости 0,01.

Материалы второй таблицы позволяют констатировать наличие статистически значимых различий по интернальности в области достижений, семейных, производственных, межличностных отношений, здоровья и общей интернальности. Только по интернальности в области неудач значимых статистических различий между группами не было выявлено.

Таким образом, у лиц с депрессией чаще встречается экстернальность в областях достижений, здоровья, семейных и межличностных отношений. Именно в этих сферах жизни большему количеству испытуемых сложно брать личную ответственность за происходящее. Такая пассивная и зависимая позиция формируется из-

за переживания беспомощности и никчемности в состоянии депрессии. Эти люди ощущают, что теряют контроль над многими аспектами своей жизни. Поэтому они стремятся переложить ответственность на других и полностью довериться воле случая. Но при этом в отношении негативных моментов, ошибок и плохих результатов они не перекалывают ответственность на окружение, а видят источник проблем в своих качествах, способностях и действиях. Такие убеждения сочетаются с идеями самообвинения и самоуничужения, которые часто сопровождают депрессивные расстройства. Данный комплекс переживаний может негативно сказываться на эффективности лечения и психотерапии.

¹ Тимофеева О. В. Связь внутриличностной конфликтности и уровня субъективного контроля в возрасте 18–22 лет // Вестник научной сессии факультета философии и психологии / Воронежский гос. университет. – Воронеж : ИД ВГУ, 2015. – С. 140–145.

² Ромек В. Г. Открытие выученной беспомощности // Психологическое консультирование : проблемы, методы, техники. – Ростов-на-Дону, 2000. – С. 278–287.

³ Селигман М. Как научиться оптимизму. – Москва : Вече, 1997. – 432 с.

⁴ Бек А., Раш А., Шо Б. Когнитивная терапия депрессии. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 304 с.

⁵ Реан А. А. Практическая психодиагностика личности : учеб. пособие. – Санкт-Петербург : Изд-во СПб. ун-та, 2001. – 224 с.

⁶ Бек А., Раш А., Шо Б. Указ. соч.

В. И. Тужикова, Нгуен Ван Ут Нь **ЦЕННОСТИ И СМЫСЛЫ ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ** **МОЛОДЕЖИ ***

Россия является домом для многих культурных, национальных и этнических групп. В настоящее время она является притягательной и для многих людей со всего земного шара. Однако недостаточное знание особенностей психологии иных общностей может служить причиной негативного отношения к ним. Адекватные представления о культурной вариативности ценностей и смыслов

* © Тужикова В. И., Нгуен Ван Ут Нь, 2022.

жизни юношей и девушек, обучающихся в вузах России, могут помочь в налаживании позитивного межкультурного диалога, более терпимом отношении к различным проявлениям личностных особенностей этих людей.

Объектом нашего исследования являлась ценностно-смысловая сфера личности. Предметом исследования выступали особенности ценностно-смысловой сферы студентов, принадлежащих к разным культурам. В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том что, имеются различия в структурах ценностных ориентаций и личностных смыслов русских студентов, студентов из Средней и Юго-Восточной Азии.

Опираясь на результаты проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

Ведущими жизненными смыслами у русских студентов являются гедонистические, статусные и групповые смыслы. Смысловая направленность современного студента устремлена на получение удовольствия от жизни, обретение определенного социально-трудового статуса, взаимодействие с другими людьми. Получение образования рассматривается нашими соотечественниками как наименее значимый жизненный смысл.

Система терминальных ценностей учащихся из России свидетельствует о ее индивидуалистической направленности. Хорошая работа, достаточная зарплата, личная свобода и наличие верных друзей составляют основу важных, по мнению опрошенных, элементов жизни, вместе с тем, общественные интересы не рассматриваются как существенные. Можно подметить пренебрежительное отношение к своему здоровью среди наших соотечественников, оно оценивается как одна из наименее значимых ценностей. Уверенность в себе так же имеет малый вес для студентов из России.

Структуру ценностных ориентаций русских студентов инструментального плана составляют ценности, связанные с умением здраво и логично мыслить, смелостью в отстаивании своих взглядов и убеждений, способностью настоять на своем, не отступая перед трудностями. Немаловажными считаются ценности чистоплотности, умения держать порядок в делах и вещах, способности действовать самостоятельно и независимо. Продуктивная работа и трудолюбие также высоко ценятся нашими соотечественниками.

Тем не менее, по итогам проведенного исследования в ценностно-смысловой сфере наших соотечественников был обнаружен явный конфликт. В смысловой сфере личности, категория когнитивных смыслов рассматривалась как наименее важная, однако в структуре ценностей познание занимает диаметрально противоположное значение. Это может свидетельствовать об амбивалентном отношении респондентов к проблеме обучения и может отражать их неуверенность в пригодности полученных знаний.

Семейные и экзистенциальные смыслы выступили в качестве ведущих у студентов из Средней Азии. Семейные отношения, забота о своих близких, воспитание детей, а так же утверждение ценности своей жизни, вместе со свободой выбора и независимостью, имеют наибольший вес в системе смысловой направленности студентов.

Ядро ценностных ориентаций терминального плана составляют ценности, связанные со здоровьем, семейной жизнью и любовью. Не менее важными считаются и ценности активной жизненной позиции, наличия богатого круга друзей, видения прекрасного в природе и искусстве. Так же, стоит сказать, что студенты из Средней Азии не видят ценности в обучении и развитии себя, как личности.

Инструментальные ценностные ориентации студентов из Средней Азии свидетельствует о том, что наиболее существенными, по мнению испытуемых, являются ценности, связанные с жизнерадостным отношением к окружающему миру, аккуратностью и чистоплотностью, заботливостью о близких людях. В эту группу так же входят благовоспитанность, умение себя правильно вести, высокий уровень притязаний, независимость в своих действиях и поступках.

Ведущая смысловая направленность студентов из Юго-Восточной Азии непосредственно связана с семейными взаимоотношениями, заботой о родных, воспитанием детей. Так же, можно говорить, о том, что получение образования, забота о своей будущей карьере и желание занять высокое положение в обществе являются приоритетными для этих студентов.

Терминальные ценностные ориентации студентов из Юго-Восточной Азии отражаются в ценностях, связанных со здоровьем, духовной и физической близостью с любимым человеком, счастьем

семейной жизни. Своеобразие ценностных представлений проявляется в позитивном отношении к свободе, самостоятельности, уверенности в себе и материально обеспеченной жизни. По мнению респондентов, коллективистическая направленность личности, выражающаяся ценностями, связанными со счастьем других людей и общественным призванием, не является значимой.

Система инструментальных ценностей студентов из Юго-Восточной Азии демонстрирует наибольшую весовую значимость ценностей жизнерадостности, ответственного подхода к существованию, смелости в решении жизненных неурядиц, способности настоять на верности своей точки зрения, терпимости к личностным особенностям других людей.

Сравнительный анализ результатов ранжирования жизненных смыслов, терминальных и инструментальных ценностей позволяет сделать вывод об изменчивости ценностно-смысловой сферы под воздействием культуры и национальной самобытности.

Статистический анализ полученных данных, при помощи коэффициента конкордации Кендалла, позволяет с уверенностью говорить, что имеются существенные различия в ценностно-смысловой сфере у студентов трех разных культурных групп.

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о том, что ценностно-смысловая направленность русских студентов выражается в индивидуалистической ориентации личности. Такие смыслы как гедонистические, статусные и коммуникативные составляют фундамент личностных представлений. Личная свобода, достаточная зарплата, хорошая работа, являются приоритетными ценностями наших соотечественников.

Для учащихся из Средней Азии в качестве важнейших выступали такие смыслы как семейные и экзистенциальные. Ядро ценностных ориентаций этих студентов составляют ценности, связанные со здоровьем, любовью и активной жизнью. Жизнерадостность, чистоплотность, заботливость так же входят в систему ведущих ценностей.

Самыми главными, по мнению студентов из Юго-Восточной Азии, являются семейные, статусные и когнитивные смыслы. Для этой группы студентов наиболее привлекательными являлись ценности, связанные со здоровой жизнью, духовной и физической близостью с любимым человеком, счастьем семейной жизни. Свобода,

самостоятельность, уверенность в себе и обеспеченность жизни так же считаются существенными ценностями.

Качественный анализ результатов, полученных при помощи проективной рисуночной методики «Мое идеальное будущее», свидетельствует о том, что наиболее актуальной темой ценностно-смысловой направленности студентов из России и Средней Азии в настоящее время является проблема трудоустройства. Иные результаты были получены в группе учащихся из Юго-Восточной Азии. Для этой группы студентов ведущей категорией направленности ценностно-смысловой сферы выступили семейные отношения.

Полученные результаты настоящего исследования говорят о необходимости глубокого и опосредованного изучения системы гуманитарного, в том числе, культурологического, знания современной молодежью в процессе получения высшего профессионального образования.

Обнаруженные факты открывают перспективы для дальнейшего исследования проблем ценностей, жизненного смысла и самоопределения современной российской молодежи.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Авакян-Форер А. Г. – кандидат философских наук, старший преподаватель каф. онтологии и теории познания.
- Арапов А. В. – доктор философских наук, профессор каф. онтологии и теории познания.
- Бубнов А. Л. – старший преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Бусыгина Ю. А. преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Вахренева П. Е. – доктор философских наук, доцент каф. онтологии и теории познания.
- Веденева Г. И. – доктор педагогических наук, профессор каф. педагогики и педагогической психологии.
- Вяткина А. Г. – кандидат философских наук, старший преподаватель каф. онтологии и теории познания.
- Велимедова О. В. – кандидат психологических наук, доцент каф. общей и социальной психологии.
- Гайдар К. М. – доктор психологических наук, доцент, зав. каф. общей и социальной психологии.
- Гомозова Е. О. – аспирант каф. онтологии и теории познания
- Гончарова Ю. А. – кандидат педагогических наук, доцент каф. педагогики и педагогической психологии.
- Духанина М. Н. – педагог-психолог Центра ментального здоровья БУЗ ВО «ВГКП 4» (Детская поликлиника № 11)
- Завгородняя И. В. – кандидат психологических наук, доцент каф. общей и социальной психологии.
- Иванова О. А. – кандидат психологических наук, старший преподаватель каф. педагогики и педагогической психологии.
- Ковтуненко Л. В. – доктор педагогических наук, профессор каф. педагогики и педагогической психологии.
- Костюк А. А. – кандидат философских наук, старший преподаватель каф. истории философии и культуры.
- Кузнецова Е. А. – магистрант каф. педагогики и педагогической психологии.
- Лисова Е. Н. – кандидат психологических наук, доцент каф. общей и социальной психологии.

- Мазкина О. Б. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель каф. педагогики и педагогической психологии.
- Мещерякова Е. А. – магистрант каф. педагогики и педагогической психологии
- Мотунова Л. Н. – кандидат педагогических наук, доцент каф. педагогики и педагогической психологии.
- Нгуен Ван Ут Ньи – преподаватель университета Народной Безопасности, СРВ.
- Пашкова Я. А. – преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Погорельчик А. В. – кандидат философских наук, старший преподаватель каф. онтологии и теории познания
- Православский С. С. – кандидат философских наук, старший преподаватель каф. истории философии и культуры.
- Рушинцева Н. А. – медицинский психолог Центра ментального здоровья БУЗ ВО «ВГКП 4» (Детская поликлиника № 11)
- Сулимов С. И. – кандидат философских наук, доцент каф. истории философии и культуры.
- Тимофеева О. В. – кандидат психологических наук, доцент каф. общей и социальной психологии.
- Тихонова И. Ю. – кандидат философских наук, доцент каф. онтологии и теории познания.
- Тужикова В. И. – преподаватель каф. общей и социальной психологии.
- Хатунцева В. С. – магистрант каф. педагогики и педагогической психологии.

Научное издание

ВЕСТНИК
научной сессии факультета
философии и психологии

В ы п у с к 22

Издано в авторской редакции

Подписано в печать 09.09.2022. Формат 60×84/16.
Усл. п. л. 9,0. Тираж 200 экз. Заказ 413

Издательский дом ВГУ
394018 Воронеж, пл. Ленина, 10

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